



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 anglistiky

Diplomová práce

Pojetí primární výuky anglického jazyka ve vybraných
alternativních školách

Teaching English as a foreign language in selected
alternative primary schools

Program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

Autor: Simona Helmová

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou 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 závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě archivovaných Pedagogickou 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 závěrečné práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky odborného konzultanta a oponenta práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby závěrečné práce.

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za veškerou pomoc, cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Velké poděkování patří také všem školám a jejich vedení za umožnění sběru dat na vypracování praktické části, a samozřejmě také paním učitelkám a učitelům za obrovskou ochotu a vstřícnost. Nakonec bych chtěla poděkovat mé rodině, která pro mě byla velkou oporou během celého studia.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka na 1. stupni alternativních škol. Teoretická část se věnuje vývoji alternativních škol a následně rozboru vybraných, tedy montessoriovské, waldorfské a jenské. U každé školy je přiblížena jejich hlavní filozofie a přístup ke vzdělávání cizích jazyků. Praktická část je pojata jako kvalitativní výzkum, který probíhal na třech vybraných alternativních školách za použití metody pozorování a rozhovoru. Cílem bylo zjistit a popsat přístup k vyučování anglického jazyka na vybraných školách se zaměřením na čtyři oblasti, a to role učitele, využití cizího jazyka při vedení hodiny, využívané materiály a pomůcky a přístup k rozvoji čtení a psaní.

Klíčová slova: alternativní školy, anglický jazyk, montessoriovská škola, waldorfská škola, jenská škola, role učitele, výukové materiály, čtení a psaní

Abstract

This diploma thesis deals with the teaching of the English language at alternative primary schools. The theoretical part focuses on the development of alternative schools and then on the analysis of the selected ones, i.e., Montessori, Waldorf and Jenna school. For each school, their main philosophy and approach to foreign language education is explained. The practical part is conceived as qualitative research that took place at three selected alternative schools using the method of observation and interview. The aim was to find out and describe the approach to teaching English at selected schools, focusing on four areas, namely the role of the teacher, the use of foreign language during the lessons, the used materials and aids and the approach to the development of reading and writing.

Keywords: alternative schools, English language, Montessori school, Waldorf school, Jenna school, teacher's role, teaching materials, reading and writing

Obsah

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Alternativní školství	3
1.1 Vývoj.....	3
1.2 Inovativní versus alternativní škola.....	4
1.3 Alternativní školství v ČR.....	7
2 Montessoriovská pedagogika	9
2.1 Zakladatel, vznik a vývoj.....	9
2.2 Hlavní myšlenky a cíle	10
2.2.1 Antropologické základy.....	10
2.2.2 Cíle	12
2.3 Chod školy	13
2.3.1 Výuka.....	14
2.3.2 Učitelé a jejich role	16
2.4 Přístup k vyučování cizích jazyků	17
2.4.1 Postup a využívání cizího jazyka	18
2.4.2 Materiály a pomůcky	19
2.5 Výskyt v ČR	21
3 Waldorfská pedagogika	22
3.1 Zakladatel, vznik a vývoj.....	22
3.2 Hlavní myšlenky a cíle	23
3.2.1 Antroposofické základy.....	23
3.2.2 Cíle	25
3.3 Chod školy	26
3.3.1 Výuka.....	27
3.3.2 Učitelé a jejich role	29
3.4 Přístup k vyučování cizích jazyků	30
3.4.1 Postup a využívání cizího jazyka	31
3.4.2 Materiály a pomůcky	33
3.4.3 Přístup ke čtení a psaní	35

3.5	Výskyt v ČR	35
4	Pedagogika Jenského plánu.....	37
4.1	Zakladatel, vznik a vývoj.....	37
4.2	Hlavní myšlenky a cíle	38
4.3	Chod školy	39
4.3.1	Výuka.....	40
4.3.2	Učitelé a jejich role	41
4.4	Přístup k vyučování cizích jazyků	42
4.5	Výskyt v ČR	42
PRAKTICKÁ ČÁST		
5	Úvod.....	45
5.1	Metoda výzkumu.....	45
5.2	Cíl výzkumu	45
5.3	Výzkumný vzorek	46
5.4	Sběr dat	48
6	Montessoriovská škola	49
6.1	Průběh vyučovací jednotky	49
6.2	Role učitele.....	51
6.3	Využití cizího jazyka při vedení hodiny.....	52
6.4	Používané výukové materiály a pomůcky	52
6.4.1	Didaktický materiál	52
6.4.2	Pomůckové materiály	53
6.4.3	Učebnice, knihy a pracovní listy.....	53
6.4.4	Další pomůcky	54
6.5	Přístup k rozvoji čtení a psaní	55
7	Waldorfská škola	56
7.1	Průběh vyučovací jednotky	56
7.2	Role učitele.....	59
7.3	Využití cizího jazyka při vedení hodiny.....	60
7.4	Používané výukové materiály a pomůcky	61
7.4.1	Písně, básně, říkanky.....	61
7.4.2	Učebnice, knihy a pracovní sešity	62

7.4.3	Další pomůcky	63
7.5	Přístup k rozvoji čtení a psaní	64
8	Jenská škola	66
8.1	Průběh vyučovací jednotky	66
8.2	Role učitele.....	68
8.3	Využití cizího jazyka při vedení hodiny.....	69
8.4	Používané výukové materiály a pomůcky	69
8.4.1	Videa a písně.....	69
8.4.2	Učebnice, knihy a pracovní listy.....	70
8.4.3	Další pomůcky	71
8.5	Přístup k rozvoji čtení a psaní	71
Závěr	.....	73
Summary	.....	75
Bibliografie	.....	77
Seznam příloh	.....	82
Přílohy	.....	83

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá vyučováním anglického jazyka na vybraných alternativních školách, konkrétně montessoriovské, waldorfské a jenské. Během studia učitelství pro 1. stupeň jsme se měli možnost dozvědět pouze povrchové informace o alternativních přístupech. Spousta známých se mě během mého působení na vysoké škole ptala na můj názor na tuto oblast, a já téměř neměla co nabídnout. Nemohla jsem jim předat a vysvětlit nějak ucelený názor na tuto problematiku, jelikož jsem o ní zkrátka neměla dostatečný přehled. Odjakživa mě ale zajímaly nové, alternativní a neotřelé nápady a přístupy. Proto jsem pro vypracování diplomové práce zvolila právě toto téma. Hnala mě zvědavost a potřeba poznat co nejvíce zajímavých přístupů k vyučování. Anglický jazyk byl odjakživa mým nejoblíbenějším předmětem ve škole, proto jsem zvolila vypracování právě tohoto předmětu.

Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena na alternativní školy obecně, jejich charakteristiku, hlavní myšlenky a vývoj. Následující kapitoly se již zabývají jednotlivými školami. Pro lepší přehlednost je u všech škol zvolen ucelený systém podkapitol. Ze začátku je věnována pozornost jejich zakladateli a vzniku, dále je popsána filozofie, cíle a chod školy, a nakonec je vysvětlen přístup k výuce cizích jazyků. U některých alternativních škol je odborná literatura týkající se vyučování cizích jazyků velmi omezena, proto se v nich rozsah věnovaný této oblasti velmi liší.

Hlavním cílem praktické části je logicky popsat a vysvětlit přístup k vyučování anglického jazyka na 1. stupni vybraných alternativních škol. Jedním z cílů bylo pochopit roli učitele v hodině, ale i mimo ni, tedy jakou roli učitelé zaujímají během vzdělávacího procesu a proč. Dalším cílem bylo specifikovat využití anglického jazyka při hodině, charakterizovat situace opírající se o cizí a mateřský jazyk. V neposlední řadě se práce zabývá materiály a pomůckami využívaných při výuce anglického jazyka a způsobem práce s nimi. Nakonec je zaměřena pozornost na přístup k rozvoji čtení a psaní. Je zde popsán konkrétní postup vyučování této problematiky po jednotlivých letech.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Alternativní školství

Alternativní školy se od tradičních škol mohou lišit obsahem, vyučovacími formami, metodami, osnovami, organizací školy a výuky, prostředím, pomůckami, přístupem učitele, jeho rolí, rolí žáka, hodnocením apod. Nicméně, v následujících bude vysvětleno, že jejich vymezení není vůbec snadné. Nastíním něco málo z historie a vývoje alternativního školství v zahraničí, ale hlavně v Čechách, dále jak jednotliví autoři vnímají a chápou tento pojem, a z jakých pohledů lze na tento pojem nahlížet. V neposlední řadě se tato kapitola zabývá také pojmem inovativní škola v porovnání se školou alternativní.

Průcha (2004) zmiňuje, že vzdělávání je diametrálně odlišné od toho, jakými způsoby jsme byli vzděláváni my sami. Popisuje, že na přelomu 20. a 21. století docházelo k velmi významným a dramatickým změnám. Rozšiřování alternativních koncepcí po celém světě je právě jedním z výsledků těchto změn. Svobodová (1996) uvádí, že alternativní školy se neustále rozvíjejí a mění. Vznikají nové snahy o vylepšení vzdělávacích systémů, a to jak v lokálním, tak v globálním měřítku. Proto je často těžké poznat, kde jedna alternativa končí a druhá začíná, a čím se liší od již existujících. V literatuře se dočteme různé charakteristiky konceptů těchto škol. Záměry a myšlenky alternativních směrů se často v některých oblastech podobají. S narůstajícími snahami o inovace roste i počet těchto škol a jejich kapacita. Alternativní školy mohou být soukromé, církevní i státní a musí se řídit Rámcovým vzdělávacím programem a podmínkami státu, ve kterém se nacházejí. Neplatí tedy, že soukromá škola je automaticky alternativní a naopak.

1.1 Vývoj

Hrdličková (2018) tvrdí, že alternativní školy vychází především z kritiky škol tradičních, jsou jim jakousi revoltou. Dle Svobodové (1996) je historie školství nepřetržitou konfrontací mezi standardními a alternativními systémy. Za jedny z prvních alternativních pedagogických směrů jsou považovány již školy z antického období od Komenského, Ratka a Vittorina da Feltre. Typické alternativní školy se začaly objevovat koncem 19. století. Rozlišují se dva zdroje novodobé alternativní školy.

Prvním je pokrokový odkaz pedagogiky, tedy vliv mnoha autorů a směrů na změny ve školství. Druhým je osobní zkušenost, tedy veškerá zkušenost zakladatelů alternativních škol, ať už pedagogická či ne.

Československo bylo v meziválečném období jednou z neprogresivnějších zemí v rozvoji alternativního školství, neboť česká reformní pedagogika tehdy byla na velmi vysoké úrovni. Jejím nejvýznamnějším představitelem byl Václav Příhoda, a to zejména díky pobytu v zahraničí, odkud k nám přinášel řadu inspirativních myšlenek a poznatků. Během 2. světové války a v období socialismu, se vývoj alternativního školství zastavil, jelikož byl kritizován a zakazován vedením státu (Průcha, 2004). Do roku 1989 byla v Čechách jednotná škola, všichni se vzdělávali stejnými způsoby, metodami, pomůckami za účelem dosáhnout stejných cílů (Zelina, 2000). Nastolením demokracie se naskytla možnost oproštění od minulých přístupů. Nastala renovace školství, odstraňování nedostatků způsobených komunistickým režimem a snaha vrátit se do šlépějí meziválečné doby, kdy české školství patřilo mezi nejlepší na světě (Spilková, 2022). Školství procházelo v devadesátých letech významnými reformami. Učitelé měli svobodné ruce, začínali zkoušet nové způsoby a metody výuky. Při tomto procesu se jim samozřejmě nabízela inspirace v podobě zahraničních alternativních přístupů. Postupně začaly vycházet publikace, zabývající se alternativním školstvím. Rodiče měli možnost svobodně se rozhodnout, na jakou školu jejich dítě půjde, jakými alternativami bude vzděláváno a vychováno. Proto bylo potřeba vytvořit minimální závazné kurikulum a nový školský zákon, který bude platit jak pro školy standardní, tak pro alternativní (Zelina, 2000).

1.2 Inovativní versus alternativní škola

Pro lepší porozumění alternativním školám je důležité přiblížit pojem inovativní škola, a to hlavně z důvodu, že bývají často zaměňovány, což je naprosto pochopitelné. „Inovativní škola je specificky český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti“ (Rýdl in Průcha,

2004, s. 22). Za české pojem ji považuje i Průcha (2004), jelikož tvrdí, že se v zahraničí téměř neužívá, ale můžeme se setkat například s pojmem zdokonalující se škola (improving school). Zdůrazňuje také, že Rýdlův popis inovativní školy se nijak zvlášť neliší od jeho popisu školy alternativní. Alternativní je podle Průchy škola, která z vlastní vůle usiluje o inovace a aktivně rozvíjí a zlepšuje způsoby vychovávání a vzdělávání dětí. Zaměňování těchto pojmů tedy naprosto rozumí, jelikož alternativní školy také využívají nejrůznější inovace. Mnoho lidí si pod pojmem inovace představuje víceméně jakoukoli změnu. Skalková (2007) charakterizuje inovace ve vzdělávání jako realizování nových neobvyklých prvků ve školství za účelem zkvalitnění vzdělávacího procesu v dané škole. Inovace mohou vycházet ze škol, od učitelů, pedagogických pracovníků, jiných zaměstnanců školy nebo odborníků. Zmiňuje také závislost inovací na společnosti. Inovační snahy vznikají na základě poptávky společnosti. Poptávka si žádá nabídku a obráceně. Podle Průchy (2004) je ale málo prozkoumáno, jak jsou inovace přijímány, rozvíjeny a realizovány. Tvrdí, že termín inovativní škola si vymysleli čeští odborníci, kterým již pojem alternativní škola z nějakého důvodu nepřipadal dostatečný.

Každá škola má své specifické rysy, proto je těžké vystihnout jednotnou charakteristiku alternativních škol. U nás za ně bývají někdy považovány školy soukromé, kdežto například v USA považují za alternativní prakticky jakoukoli inovativní školu. V literatuře nelze najít jednotnou charakteristiku, buď z důvodu složitosti či globálnosti tohoto tématu nebo zkrátka z nedostatečné znalosti tohoto tématu. K nejasnostem vymezení také pomáhají média rozšiřující nepřesné a neodborné informace. Podle Zeliny (2000) musí alternativní školy vykazovat daleko více aspektů než například pouze nemít státního provozovatele, to je pouze jeden z jejich znaků. Za tradiční považuje každou školu, vykazující tyto znaky: pamětně-reprodukční škola, autoritativní postavení učitele, využívání donucovacích metod, stálá organizace vyučovacích hodin (vyučování, a školního roku), pevné osnovy a učební plány (určené shora), direktivní řízení školy a edukativních procesů.

Hrdličková (2018, s. 87) vymezuje tradiční školu na základě třech hlavních předpokladů:

1. „dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo;
2. učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;
3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.“

Za alternativní školu Zelina (2000) považuje tehdy, pokud se od tradiční školy liší ve všech nebo alespoň většině výše zmíněných znacích. Z tohoto důvodu za alternativní nepovažuje například školy s nějakým zaměřením, jako bývá sport, umění, matematika apod., nebo školy, na kterých vyučování probíhá v cizím jazyce. Ani školy, které volí slovní hodnocení nebo využívají alternativní učebnice, nepovažuje za alternativní, pokud nevybočují od tradiční školy svou celkovou podstatou, svou filozofií. Průcha (2004) popisuje alternativní školy také obdobně, a to jako školy, které mohou mít státního i soukromého zřizovatele, ale od standardních škol se odlišují v několika oblastech. Těmito oblastmi může být: organizace výuky, kutikulární program, prostředí, hodnocení a vztah mezi školou a rodiči. Hrdličková (2018) vnímá podstatu alternativní školy zejména v chápání dítěte a z toho pramenících cílů, dále pak obdobně jako Zelina v odlišném obsahu vzdělání, metodách, přístupech, formách, organizaci školy, roli učitele a žáků, vztahu mezi školou a rodinným prostředím.

Klassen a Stier (in Průcha, 2004) vymezily pět rysů alternativních škol. Prvním je pedocentrismus, způsob vzdělávání dítěte je podřizován jeho individuálním potřebám a zájmům. Za druhé by měl být kladen důraz na aktivnost, seberealizaci, odpovědnost a kreativnost žáků, což alternativní školy podporují nejrůznějšími vyučovacími formami a metodami. Třetí je komplexnost, snaha o komplexní rozvoj osobnosti dítěte, hlavně po stránce, intelektuální, psychomotorické, sociální a také umělecké. Čtvrté je společenství, čímž je myšleno prohlubování vztahů mezi učiteli, žáky a rodiči. Všichni mají možnost podílet se na rozvoji a chodu školy. Posledním rysem je cíl připravit dítě pro život, zprostředkovávat ve škole takové situace, které ho na život připraví a ve kterých si může osvojit a procvičit nejrůznější dovednosti, především ze světa práce.

Průcha (2004) rozlišuje 3 významové roviny alternativních škol: školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt, pedagogický a didaktický aspekt. Ani jeden z těchto aspektů ale není pro vymezení „alternativnosti“ škol rozhodující, i když pedagogický a

didaktický aspekt je nejdůležitější. Aspekty se ale vzájemně prolínají, opět se točíme kolem faktu, že alternativní školy zatím není možno jednotně vymezit. Školsko-politický aspekt je zkrátka rozlišení státních a nestátních škol. Školy se státním zřizovatelem jsou školy spravované veřejnými orgány, oproti tomu školy s nestátním zřizovatelem jsou školy spravované někým jiným, soukromníky nebo církví. Pokud bychom se řídili školsko-politickým aspektem, tak bychom za alternativní školy považovali školy nestátní. Ekonomický aspekt se týká způsobu financování škol. Státní školy jsou pro své klienty (žáky, studenty) bezplatné, kdežto na soukromých školách žáci, tedy většinou jejich rodiče, platí školné. Díky těmto poplatkům by měli mít žáci nadstandardní podmínky, možnosti a služby. Ovšem ale existují i nezaplatněné soukromé školy. Pokud bychom se řídili ekonomickým aspektem, tak bychom za alternativní považovali školy zpoplatněné. Pedagogický a didaktický aspekt je považován za nejpodstatnější. Z tohoto hlediska je za alternativní školu považována taková škola, která využívá neobvyklé, inovativní metody, formy a obsahy vzdělávání. Zelina (2000) věří, že přijde čas, kdy již nebudou alternativní a standardní školy, ale každá škola se bude svým způsobem odlišovat od ostatních.

Druhy škol podle kritéria „alternativnost“ (Průcha, 2004, s. 21):

ŠKOLY

standardní	alternativní (nestandardní)	
státní (veřejně vlastněné)	některé státní	nestátní (soukromě vlastněné)
		soukromé církevní

1.3 Alternativní školství v ČR

Zájem o alternativní pedagogiku a její filozofii neustále stoupá, především ve vyspělých zemích. Nezajímají se o ní ale pouze rodiče a děti za účelem vybrat tu nejlepší vzdělávací možnost, ale samozřejmě také učitelé a pedagogičtí odborníci. Stává se pro ně východiskem při řešení nejrůznějších pedagogických otázek a problémů vzdělávacího systému. Učitelé mohou, pokud chtějí, prakticky ihned měnit atmosféru školy a třídy a směřovat ke komunikativnějšímu a otevřenějšímu prostředí. Zároveň

bychom se ale měli vymanit nutnému následování alternativních koncepcí pouze za účelem být moderní a jít s dobou. Před jejich aplikací by mělo docházet k hlubšímu poznání smyslu a filozofie těchto přístupů. Dnes jsou ve světě nejvíce rozšířeny alternativy spadající do reformní pedagogiky předválečného období, které představovali především: M. Montessori, R. Steiner, P. Petersen, H. Lietze, C. Freinet, H. Parkhurstová a další (Hrdličková, 2018).

V České republice jsou dostupné tyto základní alternativní školy: Montessori, Waldorfská, Jenská, Daltonská, Freinetovská, Začít spolu, Zdravá škola a domácí vzdělávání. Waldorfská, Jenská a Montessori pedagogika jsou podrobně popsány v následujících kapitolách. Montessori a Waldorfská pedagogika jsou v České republice nejrozšířenější, právě proto jsem si je vybrala, jako hlavní témata mé diplomové práce. Na Jenskou školu jsem se naopak zaměřila proto, že jsou u nás pouze dvě, přitom ve vyspělých zahraničních zemích jsou velmi rozšířeny. Zakladatelem Daltonského plánu je Helen Parkhurstová. Nejedná se o samostatnou alternativní školu, ale o doplněk, který můžeme využít na standardní škole. Staví se na smlouvě mezi žákem a učitelem na určité období. Výuka je z velké části v rukou žáka, určuje si způsob, metody práce, její délku, učí se spolupráci apod. Je pouze na škole, jakým způsobem plán využije. Zakladatelem Freinetovské školy je Celestin Freinet. Zvláštními prvky této školy jsou například, individuální plán, práce s tiskařským strojem, práce v dílnách, experimentace a jiné. Program Začít spolu je inspirován právě i freinetovskými myšlenkami. Třída je rozdělena na tzv. centra aktivity, u kterých se nachází materiály týkající se konkrétního tématu. Děti by měly být co nejaktivnější. Zdravá škola je projekt, který si tvoří každá škola sama, proto ji nelze konkrétně a jednotně popsat. Je zde ale kladen důraz na zdraví dětí, zdravý přístup k životu, ke svému tělu i duchu, na samostatnost, spolupráci, motivující hodnocení a vzájemný respekt. (Němcová, 2020).

2 Montessoriovská pedagogika

Tato kapitola se zabývá montessoriovskými školami a v nich využívanými koncepty výuky. Nejprve bude představena zakladatelka Montessori metody, její život a práce na vzniku první školy tohoto typu. Poté bude přiblížena filozofie této metody, její hlavní myšlenky a cíle. Dále bude objasněn chod školy a výuky, a to především se zaměřením na anglický jazyk. Na závěr je doloženo i rozšíření těchto škol (pouze základních) v České republice.

2.1 Zakladatel, vznik a vývoj

Zakladatelkou montessoriovské pedagogiky, po které je i pojmenována, je Maria Montessori. Narodila se 31. srpna 1870 v Chiaravalle v provincii Ancona v Itálii. Většinu dětství však díky vyhlídkám kvalitnějšího vzdělání prožila v Římě. Milovala matematiku, ale zaujala ji i biologie, a tak se věnovala studiu medicíny, což bylo tehdy pro mladou dívku velmi těžké rozhodnutí (Hainstock, 2013). Oproti mužským studentům musela prokazovat intenzivnější angažovanost, snahu, odvahu a vytrvalost. Noci trávila často v pitevně, jelikož přes den jí to nebylo umožněno. Houževnatost se jí však vyplatila, jelikož se stala první ženskou italskou lékařkou (Poussin, 2018).

K jejímu prvnímu významnějšímu střetu s pedagogikou došlo díky práci s postiženými dětmi na psychiatrické léčebně. Montessori objevila, že nepotřebují pouze lékařskou pomoc, ale i pedagogickou (Ludwig, 2000). Navázala na práci francouzských lékařů, Jeana Itarda a jeho žáka Édouarda Seguina. Začala představovat nové postupy a možnosti pro tyto děti, které postupně vykazovaly výrazné pokroky zejména ve čtení a psaní, některé byly schopné dokončit základní vzdělání. Snažila se zjistit, co brání v rozvoji zdravým dětem a chtěla své zkušenosti se vzděláváním zaostalých dětí přenést i na ně (Poussin, 2018). Později řídila katedru hygieny, pracovala na pedagogické fakultě a stala se profesorkou a vedoucí katedry antropologie. Postupně vypracovala svůj vlastní pedagogický program, určený již i pro zdravé děti (Svobodová, 1996). Brzy se jí díky jedné stavební firmě naskytla příležitost na zřízení dětského pečovatelského ústavu ve čtvrti San Lorenzo v Římě. V roce 1907 tak byl otevřen první Montessori Dětský dům (školka), Casa dei Bambini. Navštěvovalo

ho asi padesát dětí z chudých rodin ve věku od 2 do 6 let (Ludwig, 2000). Do života se jim dostal řád, kvalitnější výživa, hygiena, lékařská péče, a především výchova a vzdělání. Se starostí o děti Montessori pomáhala ještě jedna paní učitelka. Děti se učily základním dovednostem, například utírání stolu, zalévání, zametání, mytí, jednoduché šití apod. Byly vzdělávány pomocí didaktických pomůcek z tzv. didaktického materiálu (Svobodová, 1996). Montessori dokonce nechala vyrobit nábytek rozměrově vhodný pro děti. Dávala dětem veliký prostor pro rozvoj soběstačnosti a rozhodování. Tuto nově objevenou pedagogiku nazvala vědeckou pedagogikou, která se později stala Montessori metodou (Poussin, 2018).

Montessori metoda poměrně rychle vešla ve známost po celém světě a samozřejmě se setkala i s kritikou, a to zejména ze strany zatvrzelých pedagogů, kteří nebyli otevření dramatickým změnám a stále věřili, že inteligence je především dědičného původu. Nicméně Montessori se nenechala odradit a v práci pokračovala. Zájem veřejnosti stoupal. Pořádala přednášky po celém světě (Hainstock, 2013). Nicméně měla o své metodě velmi přesnou představu a bála se, že by mohlo docházet k odklonu od jejích myšlenek. Proto spolu se svým synem založila Mezinárodní Montessori asociaci (AMI – Association Montessori Internationale). Během života získala několik ocenění a její dílo „Výchova míru“ bylo třikrát nominováno na Nobelovu cenu míru (Poussin, 2018). Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Noordwijku v Nizozemsku. Její syn Mario se stal následovníkem jejího odkazu (Ludwig, 2000).

2.2 Hlavní myšlenky a cíle

2.2.1 Antropologické základy

Maria Montessori vycházela především z antropologie. Zabývala se vývojovými fázemi a jejich vhodným využitím ku prospěchu výchovy, vzdělávání a celkového rozvoje dětí. V této kapitole budou rozebrány myšlenky a vědomosti, které díky studiu antropologie získala, a dále s nimi pracovala v praxi. Montessori (2019) rozdělila psychický a fyzický vývoj člověka do čtyř vývojových období. Lidský vývoj nechápala jako lineární proces. Lidské schopnosti, a to nejen fyzické ale i duševní, se nezlepšují postupně a pravidelně, ale spíše po skocích.

První vývojové období nazvané rané dětství trvá od narození přibližně do 6 let. Montessori věřila, že po fyzické i mentální stránce se nejvíce rozvíjíme v prvních letech života. Proto je toto období nejdůležitější fází lidského vývoje (Svobodová, 1996). Za významný rys dětské mysli považovala absorbování, tzv. absorbující mysl. Popisovala, že dětská mysl vše neustále a nevědomky vstřebává, nemůže to zastavit. Oproti tomu dospělá mysl si vybírá informace, které vpustí do nitra, postupně a vědomě je třídí a utváří vlastní úvahy. Proto děti bývají často přirovnávány k houbám, jelikož nasávají veškeré prostředí. Toto prostředí, a zkušenosti díky němu získané, postupně rozvíjí a utváří osobnost dítěte. Mezi 3. a 6. rokem začínají postupně vnímat vědomě. Absorbují jazyk, hodnoty, návyky, chování blízkých osob apod. (Poussin, 2018). Získané informace dítě napodobuje, proto by měl být kladen důraz na společenské vztahy, kontakt, vnímání zvuků, mluvu a hýčkání dětí. Rozvoj dítěte do 6 let z velké části určuje, jakým bude člověkem (Hainstock, 2013).

Montessori také vymezila tzv. senzitivní (citlivé) fáze. Například senzitivní fáze pro rozvoj jazyka řadí Montessori do období od narození přibližně do 7 let. Po ukončení tohoto období už je učení jazyků složitější, náročnější a pomalejší. Pokud se tedy dítě začne učit jazyk v tomto období, půjde mu to velmi přirozeně a téměř bez námahy (Poussin, 2018). Senzitivní fáze představují citlivost, zaměření na jednu konkrétní oblast rozvoje v určitém období. Při každé senzitivní fázi se využívají didaktické materiály, se kterými se pracuje postupně, po malých striktně daných krocích. Pokud je jedna ze senzitivních fází zanedbána, je ještě možné vše dohonit, ale již ne zcela, ne tak efektivně. Tímto způsobem se mohou rozvíjet cizí jazyky, řád, morálka, čtení a psaní aj. (Svobodová, 1996).

Druhé období nazvané dětství je v rozmezí 6 až 12 let života. Montessori (2019) toto období popisuje jako velmi klidné, jak z fyzického, tak z psychického hlediska, období stability. Děti si upevňují již získané znalosti a napodobují chování dospělých. Poussin (2018) popisuje zapojování dětí do sociálních situací, větší otevřenost, prohlubování, upevňování a vytváření nových vztahů mimo rodinu, od které se začínají distancovat. Z absorbující mysli se stává mysl chápající. Pozornost ze sebe začínají soustředit na okolní svět. Mají potřebu rozšiřovat své obzory, neustále se na něco ptají

(kde?, jak?, kdy?, proč?). Toto období je vhodné pro rozvoj představivosti. Děti začínají chápat smysl řádu a morálky, rozlišují, co je dobré a špatné a nabývají první hodnoty.

Třetím obdobím je dospívání od 12 do 18 let. Toto období již rozhodně klidným nazvat nemůžeme. V tomto a prvním období dochází k největším změnám. Z dětí se pomalu stávají dospělí, a to po fyzické i psychické stránce. Dospívající se hledají, zkouší nové věci a zjišťují, co je baví, jakým směrem by se chtěli v životě ubírat (Montessori, 2019). Zamýšlí se nad hodnotami, které jim jsou předávány, zpochybňují je a někdy zcela ztracují. Je zde častý vzdor, touha soběstačnosti a nezávislosti. Podle Montessori je vhodné dospívajícím poskytnout svobodu, zájem a kontakt s přírodou.

Poslední období je od 18 do 24 let a jedná se o dospělost. Je to fáze, kdy dochází k odloučení, samostatnosti a zodpovědnosti za své činy a rozhodnutí. Dospělí se pomalu přestávají hledat a jsou si vědomi své osobnosti. Dosažení tohoto uvědomění ale může být dost individuální, u každého člověka přichází v jiném věku. (Poussin, 2018)

2.2.2 Cíle

Montessori myšlenky vycházely také z neustálé snahy o mír. Byla přesvědčena, že jediný způsob, jak se posunout dál a vytvořit spravedlivější a mírumilovnější svět je změnit přístup ke vzdělávání dětí. Montessori metoda vychází z předpokladu, že každé dítě v sobě nosí potenciál toho, co je v životě schopné být a dělat. Na blízkých, rodičích a učitelích poté záleží, zda a jak se tento potenciál bude rozvíjet. Dětskou chuť k práci a vzdělání potvrzuje také zjištění, že děti opakovaně volí při práci pracovní materiály a pomůcky namísto hraček (Haskins, 2010). Montessori mluvila o celku a jeho částech. Věřila, že každý zde na světě má svůj úkol a směřuje k nějakému cíli. Přibližováním se k tomuto cíli každý z nás zároveň dělá něco pro ostatní, jelikož vše na sebe navazuje a vše se vzájemně ovlivňuje (Poussin, 2018). Jednou z hlavních myšlenek montessoriovské pedagogiky je svoboda, která proplétá celý Montessori systém a vycházejí z ní všechny cíle. Rozlišuje tři směry svobody. Svobodu biologickou, tedy vývoj tvořivosti a hnacích sil člověka, dále sociální, život ve společnosti a nakonec pedagogickou, rozvoj samostatnosti dítěte (Singule, 1992). Důležitým cílem je tedy vedení žáků k samostatnosti a nezávislosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti.

K tomu jim má napomáhat didaktický materiál. Montessori věřila, že každé dítě si umí poradit samo, že v sobě nosí vlastní stavební plán, systém, hnací síly a že přirozeně touží po seberozvoji. Tento plán ale bývá narušen snahou dospělých dítěti pomoci. Měli bychom jim dát prostor, vyjádřit pochopení a podporu. Právě jejich spontánnost a aktivita má později za důsledek velmi dobré výsledky při práci (Svobodová, 1996). Odtud pochází výrok: „Nikdy nepomáhejte dítěti s úkolem, při kterém cítí, že může uspět.“, který velmi dobře, i když stručně shrnuje koncept Marie Montessori. Již při pozorování dětí v prvním dětském domě zjistila, že potřebují pořádek a možnost volby, ať už se to týká volby aktivity, způsobu jejího provádění či délky (Poussin, 2018).

Jedním z cílů pedagogiky Marie Montessori je tedy rozhodně podpora individuality a sociability. Tvrdila, že každý člověk je jedinečnou sociální bytostí. Tato podpora je důležitá již od narození. Potřeba podpory individuality je ale nejdůležitější v prvních dvanácti letech života, poté přichází důraz na podporu sociability. Rozvoj individuality je důležitý zejména z toho důvodu, že společnost se skládá z lidí, na nichž závisí její kvalita a vývoj. Dítě by tedy mělo být vedeno k podílení se a pomoci rozkvětu společnosti (Ludwig, 2000). S Montessori snahou o mír souvisí také další cíle, jako je rozvoj spolupráce, ohleduplnosti a nápomocnosti. Abychom se měli dobře je potřeba pečovat zejména o vzájemné vztahy, a škola není výjimkou. Snažila se, aby žáci respektovali své vzájemné odlišnosti, ať už se týkaly vzhledu, intelektu, schopností nebo dovedností. Děti by si měly uvědomit, že v odlišnosti je krása. Kdybychom byli všichni stejní, nikdy se nic nenaučíme a neposuneme se dál. Proto je součástí této pedagogiky také náboženství, které má dát dětem pocit domova, čistoty, lásky, zkrátka pocit, že někam patří. Montessori se snažila vychovat silnou, nezávislou osobnost, která se nebojí překážek, práce, umí se prosadit a je iniciativní (Svobodová, 1996).

2.3 Chod školy

Pro Montessori pedagogiku je velmi důležitý vztah školy s rodinnou, především učitele s rodiči. Rodiče mají možnost školu navštívit a pozorovat své dítě při práci. Konají se také rodičovské schůzky, individuální konzultace, dny otevřených dveří, informační večery a další akce (Poussin, 2018).

2.3.1 Výuka

V Montessori škole se děti neučí ve třídách, ale v tzv. pokojích, které mají svým vzhledem připomínat dětský pokoj. Montessori pedagogika je rozdělena do věkově heterogenních skupin, vždy v rozsahu 3 let. Dětský dům, je určen pro děti od 3 do 6 let. První pokoj na základní škole je pro děti ve věku od 6 do 9 let a druhý od 9 do 12 let (Poussin, 2018). Po základním vzdělávání následuje zkušenostní škola (např. gymnázium) pro žáky od 12 do 18 let a existují i Montessori univerzity, a to pro studenty od 21 let (Svobodová, 1996). Díky věkovému rozdílu mají děti možnost vyzkoušet si různé sociální role a vzájemně se od sebe učit. Starší žáci si upevňují své znalosti, drží ochrannou ruku nad mladšími, učí se tak pomáhat, starat se a respektovat mladší. Pro mladší žáky může být přítomnost starších motivací v učení, ale i v chování vyjadřování se apod. (Poussin, 2018).

Z Montessori přístupu, myšlenek a cílů již můžeme vyvodit, že děti se pokud možno učí samy, individuálně (tzv. auto-vzdělávání). Materiály jsou pro ně připraveny tak, aby si je mohly zkontrolovat a opravit, a byly tak schopné pracovat co nejsamostatněji. Většinou žáci pracují s pracovním plánem, který je vytvořen učitelem nebo nejlépe ve spolupráci učitele s žákem. Dokončení takového plánu může žákovi trvat i několik týdnů. Studenti ho využívají každý den, jako návod, jak se učit, postupovat a činit adekvátní pracovní rozhodnutí. Ráno jako první většinou dokončují projekty a úkoly z předchozího dne, poté si organizují další potřebné práce a rozhodují se, které je nejvhodnější dělat například ve dvojici, v malé skupině a individuálně. Rozvíjí se v nich smysl pro zodpovědnost za vlastní učení (Haskins, 2010).

Aktivní činnost má tři fáze. Zacvičení, kdy dítě hledá potřebné předměty, materiály a připravuje se na práci. Navazuje velká práce, která je nejdelší a dochází při ní k aktivnímu konání, kdy veškerá pozornost směřuje k důsledné práci s materiály. Poslední fází je kontemplace (uvolnění), při níž žáci analyzují své pokroky, co jim práce přinesla, co nového se naučili, zjistili, v čem se posunuli apod. (Singule, 1992). Klasický rozvrh hodin, kdy je vymezen čas na jeden konkrétní předmět zde neexistuje, jelikož děti si určují aktivity, jejich pořadí a délku samy. Proto kdybychom vešli do třídy zjistíme, že jeden žák se zabývá matematickým problémem, druhý provádí biologický

pokus a třetí se věnuje například psaní (Poussin, 2018). Haskins (2010) vyznívala, že když je dětem poskytnuta možnost volby aktivity a následného demonstrování nových poznatků, schopností a dovedností, mizí potřeba odměn a trestů a stimuluje se vlastní motivace. Svobodová (1996) popisuje, že individualizací není myšlena izolace, ale rozvíjení schopnosti vymýšlet vlastní postupy, rozhodnout se pro způsob řešení problému, určení a využití potřebného. Práce probíhá téměř bez zásahů učitele.

Hlavním materiálem, se kterým se pracuje při výuce je již zmíněný montessoriovský didaktický materiál. Ten přispívá k tzv. normalizaci (normální vývoj dítěte), podporuje a napomáhá dosažení cílů montessoriovské pedagogiky (Singule, 1992). Jsou to jednoduché pomůcky, skrz které se děti vzdělávají v jednotlivých činnostech. Jsou umístěny a logicky uspořádány na policích, podle určitých oblastí (předmětů) vždy od nejjednodušších po nejsložitější, a ve stejném pořadí se představují dětem (Poussin, 2018).

Didaktický materiál se dělí na pět skupin:

- „1. materiál pro cvičení běžných životních činností, sebeobsluhy,
2. smyslový materiál (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru),
3. jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek),
4. matematický materiál (soubory geometrických těles)
5. materiál ke kosmické výchově (náležitost člověka k přírodě, harmonické soužití s ostatními lidmi)“ (Svobodová, 1996, s. 39).

Kosmická výchova je výchova o přírodě a životním prostředí. Měla by děti vést k lásce, úctě, respektu a péči o svět, který nás obklopuje (Zelina, 2000). Název je sice poměrně zastaralý, ale jeho cíle a potřeby se nezměnily. Témata jsou představována většinou formou příběhu, například o stvoření vesmíru, života, člověka, o písmu a o číslech apod. (Poussin, 2018).

Svobodová (1996) popisuje tzv. hodiny ticha, kdy se děti učí tiše sedět, téměř se nehýbou a soustředí se pouze na vnímání zvuků kolem sebe. Děti se tak učí zklidnit, soustředit se a prožívat věci na plno, což je důležité před zavedením kolektivní práce.

Poussin (2018) upozorňuje na důležitost prostředí. Musí být vždy pečlivě připravené, uspořádané a pro děti motivující. Haskins (2010) tvrdí, že žáci jsou schopni pracovat individuálně také díky uspořádání třídy. Logicky organizované, uspořádané prostředí umožňuje i velmi malým dětem cítit se pohodlně a důvěřivě. Všichni ví, kde najít, co potřebují a kam to po dokončení práce vrátit. Navíc by prostředí mělo podporovat intelekt a zároveň i ducha. Správně upravené prostředí rozvíjí smysl pro organizovanost, pořádek, čistotu, péči o osobní i cizí věci, ale také navozuje pocit radosti a vděčnosti.

2.3.2 Učitelé a jejich role

Montessori odmítala autoritářskou roli učitele, kde je jím dítě ovládáno. Učitelé jsou považováni za průvodce, kteří pomáhají dětem rozvíjet jejich schopnosti, dovednosti a navigují je správným směrem (Macià-Gual, 2021). Velmi důležitou rolí učitele, což většinu času při vymýšlení nových metod dělala i Marie Montessori, je pozorování. Učitel jakožto pozorovatel klidně a tiše sedí, pokud možno v nenápadné části místnosti, pozoruje a analyzuje práci žáků. Snaží se žákům do práce zbytečně nezasahovat, musí vyhodnotit, zda je jeho zásah potřebný a hlavně nutný. Většinou zjistí, že jeho pomoc není potřeba. Díky tomuto přístupu dávají žákům najevo důvěru v jejich pracovní postup a smýšlení. Navíc jim ukazují, že jejich práce má smysl a hodnotu, že ji jsou schopni odvézt velmi dobře. Přirozeně tak začínají přemýšlet nad svou rolí ve společnosti a jak jí přispět (Haskins, 2010). Abychom dítě skutečně pochopili, musíme ho pečlivě pozorovat několik hodin. Díky pozorování můžeme lépe posoudit způsob jeho učení, chování. Práce učitelů by měla být vedena heslem „čekat a pozorovat“ (Svobodová, 1996).

Úlohou učitele je také připravit prostředí třídy tak, aby bylo co nejpodněnější pro žákovský růst a učení. Všechny potřebné materiály musí být připravené tak, aby na ně žáci viděli, mohli si pro ně sami dojít, vzít a následně využít. Toto vyžaduje neustálou

přípravu, shromažďování a organizování materiálů a vzdělávacích aktivit, ale také podrobné vedení záznamů. Záznamy jsou potřeba, jelikož každé dítě pracuje jiným způsobem, a tak i vlastním tempem (Haskins, 2010).

Učitel musí respektovat individuální vývoj každého dítěte. Děti se rozvíjí a průvodci jim tento rozvoj usnadňují prostřednictvím vhodných aktivit a materiálů. Tyto materiály musí učitel žákům představovat ve správném pořadí. Díky pozorování dítěte je schopný analyzovat v jaké části vývoje se dítě nachází a na základě toho mu představuje materiály, které dítěti následně slouží jako klíč k jeho rozvoji (Poussin, 2018).

Velmi důležitý je také vztah učitele s žáky, jelikož spousta studií dokazuje, že kvalita vztahu mezi učitelem a žákem a jeho vztah ke škole z velké části určuje školní úspěšnost. Aby člověk mohl učit v Montessori škole, musí mít kromě příslušného vzdělání také kurz Montessori pedagogiky (Christensen, 2019). Hnutí Montessori klade veliký důraz na vzdělávání a trénink dospělých, jelikož jsou zodpovědní za vedení rozvoje dětí a musí nabízet postupy, při kterých respektují individuální potřeby žáků. Učitel by měl být pro žáka oporou, ne řídící silou. Měl by být trpělivý, každého přijmout takového, jaký je, respektovat ho a vážit si ho (Macià-Gual, 2021).

2.4 Přístup k vyučování cizích jazyků

Montessori chápe jazyk jako základní prvek lidského a sociálního vývoje, z velké části vyovídajícího o identitě a kultuře národa. Schopnost dětí naučit se jazyk rychle, a aktivně ho používat, přisuzuje jejich podvědomí. Dospělí se cizí jazyk učí daleko pomaleji, jelikož se stále oddalují sensitivní fázi pro rozvoj jazyka a již nemají absorbuující mysl (Rýdl, 1999). Montessori (2019) popisuje, že před dosažením dvou let děti znají mnoho slov, ale krátce poté jsou již schopné plyně mluvit, a to právě díky nevědomému stavu, do kterého se dospělí už nikdy nedostanou. Cizí jazyk se poté již nenaučí tak dobře, jako mateřský. Samozřejmě existují lidé, kteří mluví cizím jazykem velmi dobře, plyně, gramaticky správně a nerozpoznáme u nich žádný přízvuk. Pokud se ale člověk chce dostat na takovou úroveň, musí tomu zasvětit téměř celý život

plný dřiny. Mateřtinou mluvíme všichni skvěle, protože v sobě máme zabudovaný řád slov a zvuků již od prvního roku života.

2.4.1 Postup a využívání cizího jazyka

Vyučování cizích jazyků není v Montessoriovské pedagogice žádnou novinkou, nicméně lze na toto téma najít velmi málo odborné literatury. To je také důvod, proč zde nebude rozebrán přístup k vyučování čtení a psaní. V současné době neexistuje žádný oficiální učební plán nebo model pro vyučování cizích jazyků na Montessori školách. Přístupy učitelů k vyučování cizích jazyků jsou tedy velmi rozmanité, ale i přes to můžeme najít nějaké společné rysy (Chavarría, 2019). Stejně jako v jiných předmětech, i u cizích jazyků pracují děti především individuálně, ale samozřejmě je jim poskytnut i prostor pro komunikaci. Využívají se nejrůznější materiály, pomůcky a metody, ale i zde je stále kladen důraz na svobodu výběru. Pokud se žák nechce účastnit dané aktivity, znamená to, že učitel pro něho nenašel vhodný podnět. Obsah vyučování musí být žákům předáván ve smysluplném kontextu. Předávané informace musí být jasné a věcné, je důležité, aby chápali účel a význam obsahu vyučování (Jendza, 2016). Montessori se snažila při osvojování druhého jazyka napodobit způsob, jakým přijímáme mateřštinu. Upřednostňovala rozvoj vyjadřovacích schopností, slovní zásoby, její obohacování a zdokonalování. Podporovala osvojování jazyka přímou metodou, s využíváním her, písní, obrázků, tabulek apod. (Chavarría, 2019)

Poussin (2018) tvrdí, že při vyučování cizích jazyků se na Montessori školách začíná čím dál více využívat bilingvní prostředí. Učitelé jsou tak schopni využít končící absorbující mysl dítěte ve prospěch naučení se druhého jazyka. Chavarría (2019) uvádí 6 modelů využívaných v přístupu k vyučování cizích jazyků na Montessori školách. První model je využití bilingvního prostředí, kdy jeden učitel mluví mateřským jazykem a druhý cizím. Žáci si tak spojí s každým učitelem pouze jeden jazyk a jinak na něho nemluví. Druhým modelem jsou jazykové úseky pro L1 (mateřský jazyk) a L2 (druhý jazyk). Žáci tak mají vymezené úseky, kdy mluví například česky a kdy anglicky nebo mají pro každý jazyk zavedenou rutinu, a tak ví, který kdy použít. Podle třetího modelu probíhá celá výuka v angličtině. Čtvrtá je jazyková učebna, do které děti přichází buď v určitý čas ve stanovených skupinách nebo kdykoli chtějí. Pátý je anglický koutek, který

je vybaven všemi potřebnými materiály a pomůckami k rozvoji jazyka. Poslední jsou vyučovací hodiny, kdy se sejde skupina žáků ve třídě nebo někde jinde, kde probíhá výuka. Tyto modely se mohou různě kombinovat.

Délka hodiny anglického jazyka je podle Vangorové (2010) v rozmezí 30 až 45 minut. Celek se skládá ze tří částí, ale jednotlivé aktivity by neměly trvat déle než 8 minut, podle věku dětí. Consalvo (2019) tvrdí, že by měl být při rozvoji jazykových schopností kladen přiměřeně stejný důraz na čtení, psaní, poslech a mluvení. Učitel mluví daleko více, je kladen důraz na jazykový projev. Při osvojování slovní zásoby by si podle Rosanovy (1998) učitelé měli sepsat seznam slov a frází, na které chtějí klást důraz, kdykoli to bude možné. Děti by měly být obeznámeny o se základními gramatickými stavbami, ale ne formou drilu. Učitel může například anglicky odprezentovat nějaký obsah vyučování, který je již dětem znám nebo jim byl představen v rámci jiného předmětu (např. čtou pohádku, kterou již znají ČJ apod.). Učitelé by také měli využívat žáků, kteří rozumí více než jiní a dávat jim prostor vysvětlit problematiku ostatním.

2.4.2 Materiály a pomůcky

Školní materiály pochází většinou ze dvou různých zdrojů. Spotřební materiál a knihy se většinou získávají prostřednictvím fundraiserů, tedy různých sponzorů (firmy, nadace, státní úřady apod.). Dalším zdrojem jsou dary od humanitárních organizací a dobrovolníků, jako jsou učitelé, rodiny, přátelé, zkrátka komunita vytvořená okolo školy (Macià-Gual, 2021).

Standardní učebnice se v Montessori školách nevyužívají. Materiály používané dětmi by jim měly připadat přitažlivé, krásné, zajímavé a měly by v nich vzbuzovat chuť k práci, aby je co nejvíce používaly (Haskins, 2010). Využívají se tedy různé knihy podle aktuálních znalostí, schopností a dovedností žáků. Vangorová (2010) poznamenává různé pohádky, ale i smyšlené příběhy.

V tradičních Montessori školách by se měly používat pouze materiály vytvořené přímo Mariou Montessori. Nicméně původních materiálů pro rozvoj cizích jazyků je velmi málo. Proto je potřeba zkoušet nové alternativní materiály za předpokladu

zachování tváře Montessori metody, tedy možnost samo-opravy, výběru, různých obtížností apod. (Chavarría, 2019). Původní Montessori materiály určené pro osvojování cizích jazyků mají spousty nedostatků. Pokud jsou pro konkrétní věkovou skupinu žáků lexikálně a gramaticky vhodné, pak pro ně nejsou zajímavé, pokud jsou zajímavé, jsou naopak příliš složité (Jendza, 2016).

Při výuce cizích jazyků se často využívají stejné pomůcky jako v mateřském jazyce. Mohou to být například kartičky se slovy, obrázky k přípravě čtení, písmenka z různých materiálů, hry na čtení a psaní apod. (Rýdl, 1999). Důležitost obrázků zejména u mladších dětí zdůrazňuje i Vangorová (2011). Tvrdí, že ideální jsou reálie, pokud je možné je na dané téma sehnat. Tedy například reálné ovoce a zelenina, školní pomůcky, hračky, oblečení apod. Je samozřejmé, že například témata jako jsou zvířata v reálné podobě ukázat nelze, pokud se například zároveň nenaplánuje i výlet do zoo.

Lilliard (2011) popisuje využívání pískových táců, ve kterých si děti mohou nacvičovat psaní. Využívají se samozřejmě především při osvojování psaní v mateřském jazyce, ale mohou se použít i při psaní slov v cizím jazyce. Dalším materiálem jsou gramatické krabičky. V krabičce jsou ukryty pomůcky, kartičky různých barev a geometrických tvarů, a slova. Každá barva představuje jiný slovní druh. Slovní druhy poznávají postupně většinou podle uložení v krabičce. Pomocí kartiček a slov buď určují slovní druhy nebo mohou například vytvářet různé věty. Dále můžeme spatřit různé nahrávky, které slouží například k poslechu s porozuměním, nebo to může být nahrávka textu či knihy, kterou mají žáci zároveň před sebou. Podobně se mohou využívat i videa, krátké televizní pořady, příběhy apod., kdy žáci nečtou, pouze poslouchají a sledují obrazovku.

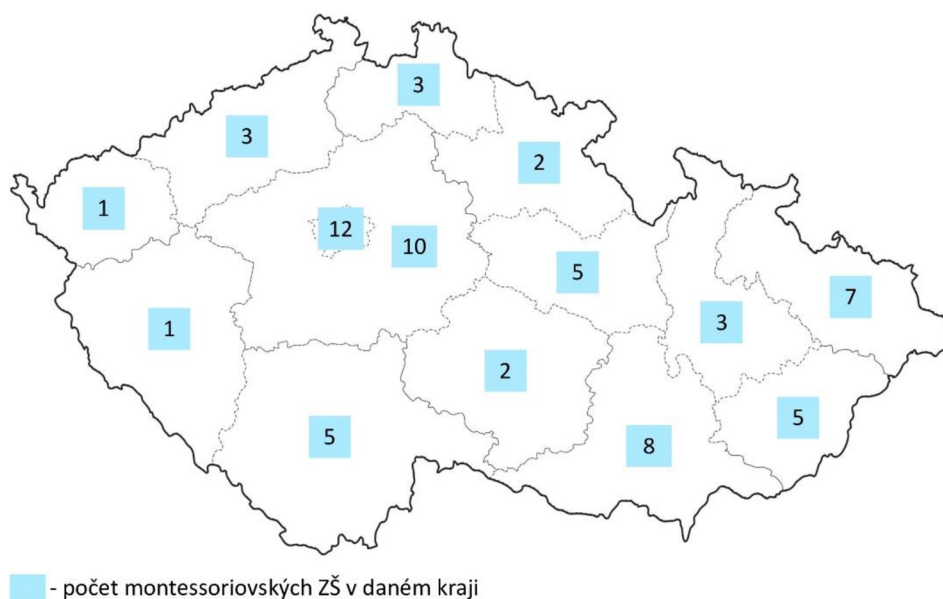
Vangorová (2011) vysvětluje, jak lze pracovat s prstovými maňásky, kteří představují kupříkladu nějakou skupinu zvířat v lese, v džungli, na farmě apod. Maňásci mohou být koupení či vyrobení, třeba i přímo dětmi. Počet maňásků by měl být stejný, jako počet dětí, pokud tomu tak není, pak jsou rozdělené do menších skupin. Každé dítě má jednoho maňásku, kterého může pojmenovat a zvířata mezi sebou komunikují. Tímto způsobem se mohou trénovat fráze jako: What's your name?, How old are you?, I can (swim), I can't (climb) atd.

Nechybí zde také různé básně a písně, rytmické vložky. Žáci mají možnost slova procítit, rozdělovat na slabiky a vytleskávat. Rytmičká cvičení se mohou spojovat také s pohybem a dramatizací. Tímto způsobem se opět učí nová slova, fráze a gramatické skladby (Rosanová, 1998). Mohou být využívány i různé formy příkazů jako v metodě TPR. Pohyb je velmi důležitý, jelikož Montessori tvrdila, že pohyb a pocity velmi úzce souvisí s porozuměním (Jendza, 2016).

2.5 Výskyt v ČR

Montessoriovské školy patří mezi nejrozšířenější alternativy v České republice. Celkem je zde 67 základních škol tohoto typu. Nejvíce montessoriovských základních škol se nachází v Praze, dále pak ve Středočeském kraji. Naopak v Karlovarském a Plzeňském kraji se nachází pouze jedna základní škola tohoto typu.

Mapa montessoriovských základních škol v ČR (Montessori ČR):



3 Waldorfská pedagogika

Tato kapitola se zabývá waldorfskými školami a v nich využívanými koncepty výuky. Nejprve bude představen zakladatel waldorfské pedagogiky, jeho život a práce na vzniku první školy tohoto typu. Poté bude přiblížena antroposofie a z ní vycházející hlavní myšlenky a cíle této pedagogiky. Dále bude objasněn chod školy a výuky, a to především se zaměřením na anglický jazyk. A na závěr je doloženo i rozšíření těchto škol (pouze základních) v České republice.

3.1 Zakladatel, vznik a vývoj

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner. Narodil se 25. února 1861 v Donjim Kraljenci v Rakousku-Uhersku. Byl pedagogem a filozofem. Zabýval se zpracováním Goethových myšlenek, později působil jako učitel a věnoval se literatuře. V Berlíně začal s přednáškami, jakožto člen Teosofické společnosti, které vyústily až v turné po Evropě. V roce 1913 založil Antroposofickou společnost jejímž sídlem se stalo Goetheanum, vzdělávací centrum, ve švýcarském Dornachu (Svobodová, 1996). Jeho zájem o filozofii se postupně zaměřoval na filozofii výchovy, především na vzdělávání dětí. Začal vznikat vzdělávací program založený na antroposofii, která se později stala východiskem pro založení waldorfské školy (Celik, 2022). Steiner začal tuto filozofii představovat učitelům, vysvětlil a předal kompletní vzdělávací systém pro předškolní, školní i střední vzdělávání. Waldorfský systém je dodnes považován za velmi originální z hlediska mnoha jeho vlastností, a je zaveden a úspěšně praktikován v mnoha zemích po celém světě (Damovska, 2005).

Zdražil (2019) popisuje šestnáctidenní přípravný kurz, který byl zrealizován ještě před vznikem první školy. Na tento kurz byli ale přizváni pouze lidé, kteří měli dostatečné znalosti a potenciál tuto práci v budoucnu vykonávat. Tedy ti, kteří se již léta věnovali antroposofii a zároveň byli dostatečně odvážní na to, aby se nebáli budovat zatím tak nejistý projekt. Jen polovina z nich byla nakonec přizvána ke spolupráci a z toho měla pouze čtvrtina pedagogické vzdělání a zkušenosti. Ve Stuttgartu vznikla svobodná vysoká škola, která je dodnes považována za jedno z nejprestižnějších vzdělávacích center pro waldorfské učitele. Pol (1995) uvádí, že

možnost založit první Waldorfskou školu se Steinerovi naskytla díky Emilu Moltovi, podnikateli a majiteli továrny na tabákové výrobky Waldorf – Astoria. Molt byl zastáncem antroposofie, chtěl především dětem svých zaměstnanců poskytnout nový adekvátní způsob výchovy, a velmi ho zaujaly Steinerovi přednášky. Steinerovou podmínkou ale bylo, že půjde o školu pro všechny (nehledě na původ, sociální a ekonomické zázemí, víru a podobně), a že bude zorganizována do 12 ročníků. 7. září 1919 byla ve Stuttgartu otevřena první Waldorfská škola. Během dvacátých let začaly vznikat školy tohoto typu i v jiných zemích. Podle da Veiga (2015) mělo Steinerovo myšlení významný dopad na průběh 20. století a jeho knihy byly a stále jsou čteny globálně. Jeho přínos vzdělávání, a hlavně filozofický přístup, se stále více stávají předmětem akademického výzkumu. To lze přikládat faktu, že Steiner je oproti jiným filozofům ještě stále poměrně neprobádanou osobností. Rudolf Steiner zemřel 30. března 1925 v Dornachu. Mottem waldorfské pedagogiky je výrok: „Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovávat, ve svobodě propustit.“ (Rudolf Steiner)

3.2 Hlavní myšlenky a cíle

3.2.1 Antroposofické základy

Jak již bylo zmíněno, waldorfská pedagogika byla odvozena z antroposofie, která vychází z antropologie a je to duchovní věda inspirovaná nejen myšlenkami J. W. Goetha, ale také okultismem, přírodní mystikou, řeckou a egyptskou filozofií (Svobodová, 1996). Z řečtiny také tento termín pochází, konkrétně ze slova anthroposophia, česky lidská moudrost. Rudolf Steiner se snažil srozumitelně šířit myšlenku, že náš normální každodenní život je založen na duchovním světě (Damovska, 2005). Ve waldorfské pedagogice se ve vztahu k člověku rozlišují 3 vrstvy lidské konstituce: tělo, duše a duch. „Tělo patří světu vnějších prostorových smyslově vnímatelných předmětů. Duše tvoří vnitřní subjektivní svět, v němž sídlí vjemy a pocity, které předměty v člověku vyvolávají. Duch přesahuje subjektivitu vjemů, dojmů a pocitů, souvisí s poznatky, které si člověk tvoří o světě“ (Zdražil, 2019, s. 358). Opírá se o důvěru v jakousi vyšší sílu, která člověku pomáhá v rozvoji tvořivé síly, a tím i tvorbě duchovních hodnot. Právě tvořivost je jeden z aspektů, na který klade antroposofie

důraz (Svobodová, 1996). Základem je pochopení lidského rozvoje skrz potřeby dětí v různých fázích vývoje.

Vývojová období Steiner popisuje v sedmiletých cyklech. Tato fáze vývoje je nejdůležitější a trvá až do přeměny zubů kolem 7. roku dítěte. Děti v tomto období Steiner nazval imitátory, jelikož na ně výrazně působí okolí. Vnímají a napodobují prostředí, lidská gesta, chování, pohyby, slova apod. Napodobování, imitace a příklady by tedy měly být hlavním principem vzdělávání v tomto období (Pavlovic, 2017). Děti by měly být směřovány také k aktivitám založených na hře. Hrou dochází k emocionálnímu rozvoji skrze spolupráci a solidaritu, ale také k rozvoji kognitivních a fyzických schopností (Celik, 2022). Naopak nemá smysl vysvětlování, výklad a moralizování. Důležité je také dát co největší prostor fantazii. Vedoucí myšlenkou je zde, že svět je dobrý (Svobodová, 1996).

Druhé období trvá až do pohlavního dozrání kolem 14. roku dítěte a je v něm neúčelnější následování. Je to kritické období pro emoční vývoj, ale vhodné pro představivost. Proto zde mají důležité místo příběhy, bajky, pohádky a říkanky, které rozvíjí představivost, paměť, citové vnímání a estetické cítění. Patří sem i mytologické vyprávění a biografie známých historických postav (Celik, 2022). V tomto ani v prvním období se nedoporučuje interakce s technologiemi. Waldorfští pedagogové věří, že omezují dětskou představivost, která je považována za životně důležitou pro zdravý vývoj (Mavrelos, 2020). Dítě potřebuje autoritu, která je pro něj vzorem a má v ní důvěru. Postupně si vytváří zvyky a učí se mravním zásadám. Od 10 let je možné začít rozvíjet i abstraktní myšlení. Vedoucí myšlenkou je zde, že svět je krásný (Svobodová, 1998).

Ve třetím období si již člověk utváří vlastní představy a názory o světě. Už se jen neučí o daném tématu, ale hlouběji se nad ním zamýšlí (Singule, 1992). Učitel vede žáka k samostatnosti. Autorita už nehraje významnou roli, postupně se z ní stává žákovský poradce, pomocník (Zelina, 2000). Novinkou je cit lásky. Učitel by měl najít balanc mezi rozumem a citem. Vedoucí myšlenkou je, že svět je pravdivý (Svobodová, 1996).

Steiner tvrdil, že se na dítě máme vždy dívat jako na budoucího dospělého. Život je jednota, a proto bychom měli brát ohled na celou lidskou bytost, nejen na dítě. Po projití všech tří vývojových fází by měl vzniknout sebevědomý a spolehlivý člověk, připravený hrdě čelit veškerým výzvám a překážkám, které mu život připraví (Pavlovic, 2017).

3.2.2 Cíle

„Waldorfská škola si staví za cíl být školou přítomnosti pro budoucnost. Protože ve středu všeho snažení je podle antroposofie člověk, pramení její úkoly z požadavků moderního života v oblasti výchovy a vzdělávání a kultivace života školy“ (Svobodová, 1996, s. 24). Je to více holistický přístup s větším důrazem na umění, komunitu a praxi. Waldorfské školy zpočátku existovaly spíše v soukromém sektoru, a byly nazývány speciální filozofií pro speciální děti, ale i tak měly uspokojovat potřeby všech žáků. Waldorfské kurikulum začíná zapojením motorických systémů studentů, poté jejich emocí, a nakonec znalostí a dovedností. Lidově se tomu říká učení hlavou, srdcem a rukou (Larrison, 2012). Emocionální a osobní rozvoj je základem pro zdravý růst intelektu. Proto výuka prochází psychologickými úrovněmi vůle, emocí a myšlení s cílem vést žáky od ruky k srdci a od srdce k mysli. Z tohoto zaměření poté vyplývá i význam řemesel a umění (Randoll, 2015). Waldorfská pedagogika se snaží vytvořit co nejvhodnější podmínky, aby byly děti schopné rozvíjet a uplatňovat svůj potenciál (Damovska, 2005).

Klíčovým slovem ve waldorfské pedagogice je svoboda. Svobodou zde není myšlena svobodná vůle učitele a žáka, nebo absence překážek. Svoboda znamená právo každého člověka vyvinout se v cokoli, spíše kohokoli, kým si přeje být. Tato pedagogika by měla podporovat rozvoj nejen intelektuálních, sociálních a etických schopností, ale také duchovních. Cílem není získávání faktů a znalostí, ale rozvíjení schopností a přijímání činností, které následně zajišťují rozmanitost života (Damovska, 2005). Waldorfská pedagogika předpokládá, že děti by se neměly vzdělávat podle potřeb státu nebo společnosti, ale podle vlastního potenciálu, seberozvoje a potřeb. Úkolem vzdělávání je tedy také pomáhat dětem využívat vlastní úsudek a porozumění. Cílem je naučit je vnímat svět vlastníma očima a jednat samy za sebe (Liszka, 2016).

Navíc se snaží probouzet v žácích zájem o učivo. Měli by chápat smysl výuky, vyvíjení sebe sama, svých znalostí a dovedností, a učit se kvůli sobě samému a své budoucnosti. S tím souvisí snaha o rozvoj žákovské zvědavosti, ale také otevřenosti světu a toleranci vůči ostatním (Svobodová, 1996). Velmi důležité místo zaujímá také spolupráce, která se akcentuje zejména ve srovnání se soutěživostí. Žáci se učí vzájemně si pomáhat tam, kde je to potřeba, využívat své vloh a silné stránky. Soutěživost se waldorfské pedagogové snaží upozadit. Zejména pak tu, kdy jeden žák profituje z neúspěchu druhého (Pol, 1995).

3.3 Chod školy

Waldorfské školy bývají zakládány na popud nějakého zájmového spolku, rodičů, učitelů apod., který je reprezentován výborem (Svobodová, 1996). Velmi důležitým znakem waldorfského vzdělávání je tedy samospráva, to znamená absenci ředitele nebo jiných hierarchických struktur. Při řešení například pedagogických, finančních a organizačních otázek se schází celá fakulta, tzv. kolegium učitelů (Randoll, 2015). Kolegium se schází na týdenních konferencích, kdy každá trvá přibližně tři až čtyři hodiny (Konvalinková, 2012). Na určité období je stanoven jeden waldorfský učitel, který je mluvčím a spojkou s výborem spolku. Konference jsou velmi důležité pro diskuse nad potřebnými tématy, řešení jakýchkoli problémů týkajících se školy, nabytí nových nápadů a zkušeností. Pokud dojde k neshodě názorů, nastává diskuse trvající tak dlouho, dokud se názory nesjednotí. Steiner usiloval o co možno nejmenší závislost instituce na státu.

Důležitý je také blízký vztah učitelů, žáků a rodičů. Rodiče se mohou poměrně úzce podílet na chodu školy (Svobodová, 1996). Pomáhají s úklidem, organizováním a vymýšlením školních, kulturních a společenských akcí, kterých se poté samozřejmě zúčastňují. Škola navíc často pořádá různé přednášky, kurzy a pracovní skupiny pro rodiče jako možnost hlouběji nahlédnout do chodu školy a lépe pochopit její filozofii. Existuje tzv. rodičovská rada, která má možnost spolupracovat s kolegiem učitelů, představovat škole rodičovské zájmy a iniciativy, a tak aktivněji zasahovat do systému školy (Grecmanová, 1997). Rodiče se s učiteli setkávají také na třídních schůzkách,

kteře probíhají jednou za měsíc. Řeší se na nich probírané učivo, žáci, plánované akce, rozdělení prací, možnosti pomoci škole a podobně (Konvalinková, 2012). Dále je zde i tzv. žákovské fórum, které bývá svoláváno ze strany učitelů či rodičovské rady za účelem řešit aktuální žákovská či třídní témata. Každý žák má právo zúčastnit se a vyjádřit se k otázkám o chodu své třídy. Nejčastěji se řeší vybavení a úprava školy (Svobodová, 1996).

3.3.1 Výuka

Klasické učební plány, jaké známe ze standardních škol zde neexistují. Učitelé pracují spíše s doporučenými liniemi, okruhy a tématy vzdělávání. Rámcový plán vychází z vývojových fází. Waldorfská škola má čtyři stupně: předškolní stupeň (do 7 let), nižší stupeň (7-11 let), střední stupeň (11-14 let) a vyšší stupeň (14-18 let) (Svobodová, 1996). Tato práce je zaměřena na prvním stupeň, proto si zde podle waldorfské pedagogiky přiblížíme pouze stupeň nižší a střední, které jsou cílově zaměřeny na rozvoj emocionální rovnováhy, citění a schopností pro myšlení (Pol, 1995).

Na začátku nižšího stupně je podle vývojové psychologie ještě stále velmi důležitá nápodoba. Je posilována přirozená autorita učitele a rodičů. Napodobování postupně přechází v následování. Při představování nového tématu nebo nové látky se nevyužívá definice, ale popis (Grecmanová, 1997). Snaží se o komplexní rozvoj. Podle vývoje se samozřejmě klade důraz na rozvoj fantazie různými příběhy apod., ale hlavně na kontakt s realitou skřze ruční práce a využívání nejrůznějších pomůcek (Svobodová, 1996).

Zvláštním předmětem je na waldorfských školách eurytmie, která je vysvětlována jako viditelná řeč, viditelná hudba. Jedná se o zvláštní formu tance, dramatu, zkrátka pohybu vymyšlenou Rudolfem Steinerem, při které dochází k propojení zvuku a pohybu (Bjørnholt, 2014). Steiner rozlišoval tři druhy eurytmie: uměleckou, pedagogickou a léčebnou. Při umělecké eurytmii musí žáci pohybem vyjádřit své emoce a pocity, např. jak na ně působí umělecké dílo, jak si ho představují. Při pedagogické eurytmii, jsou žáci zaměřováni na pohyb jako takový, osvojování orientace

v prostoru a práce s ním za účelem vyjádřit svou duši. Léčebná eurytmie je vlastně druh terapie a je provozována vždy pod dohledem lékaře (Svobodová, 1996). Eurytmie má velmi dobrý terapeutický účinek, a to i na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a pomáhá při zvládnutí stresu a únavy. Eurytmie je na všech waldorfských školách zařazena do rozvrhu jako klasický vyučovací předmět již od 1. ročníku a vyučuje ji vždy odborník (Damovska, 2005).

Podle Svobodové (1996) je pro střední stupeň velmi důležitá role a vzor. Postupně se rozšiřuje obsah učební látky a přibývají nové předměty. Umělecké a ruční práce nabývají daleko vyšší kvality a komplikovanosti. Stále je kladen důraz na vývoj estetického citění a ve druhé polovině zejména na tvořivost.

Asi nejvýraznějším rozdílem mezi waldorfským a standardním vzděláváním je struktura školního dne. Látka je soustředěna do tzv. epoch, kdy se žáci soustředí na jeden hlavní předmět tak dlouho, jak je potřeba. Epocha je tvořena spojením dvou až tří vyučovacích hodin a probíhá přibližně tři až šest týdnů. Největší předností epochového vyučování je podle Steinerja prostor pro detailní přípravu učitele (Svobodová, 1996). Hlavní lekce bývá prezentována na začátku školního dne a klade se při ní důraz především na intelekt. Zahajuje se probuzením dětí rytmicko-dynamickými volnými činnostmi. Poté následuje opakování učiva z předešlého dne, představení a procvičování nového učiva. Nakonec si děti zapíší poznámky do epochových sešitů, které si vytvářejí samy tím nejosobitějším způsobem, proto je každý originální (Langr, 1996). Zbytek dne poté tráví tím, co by některé školy považovaly za volitelné: druhý jazyk, malba, drama, hudba, pohyb, ruční práce a podobně. Ve waldorfském systému je důležitá i integrace umění do ostatních předmětů (Larrison, 2012). Estetika a umění jsou jednou z hlavních charakteristik celého konceptu. Proto jsou ruční práce, umění a hudba nedílnou součástí kurikula (Pavlovic, 2017).

Podle Randolla (2015) waldorfští studenti nezískávají motivaci skrze známky a podobné přístupy. Waldorfská pedagogika využívá formativní hodnocení, jelikož hodnocení má sloužit rozvoji hodnoceného, ne posuzovat jeho výkon. Zaměřují se více na předmět jako takový, zážitky z výuky a její smysluplnost. Larrisonův výzkum (2012)

naznačuje, že studenti waldorfských škol vykazují zralejší sociální a morální status, a dokonce i sníženou šikanu vrstevníků oproti studentům tradičních škol.

3.3.2 Učitelé a jejich role

Učitele waldorfských základních škol lze rozdělit do několika kategorií. To jsou třídní učitelé, odborní učitelé a učitelé zabývající se doučováním a podobně. Nejvýznamnější roli mají samozřejmě třídní učitelé (Pol, 1995). Třídní učitel podle Steinerova doporučení obvykle zůstává ve stejné třídě, pokud možno, do 9. třídy. Třídní učitel s žáky tráví co nejvíce času, aby s nimi navázal bližší a významnější vztah. Vytvoření blízkého vztahu podporuje i pohled dítěte na autoritu. V 1. až 3. ročníku učitel navazuje na láskyplnost, starostlivost a péči otce a matky. V tomto období se nejvíce rozvíjí pocit důvěry, stability a bezpečí ve vztahu k učiteli. Ve 4. až 5. ročníku by měl učitel klást důraz na propojení s přírodou a úctu k ručním pracím (Konvalinková, 2012). V budoucnu má vztah k autoritě vliv na sebedůvěru žáků, respekt a toleranci k ostatním. Hlavní výhodou dlouhodobé výuky jedné a té samé skupiny je hluboké poznání každého z žáků. Třídní učitel zná jejich silné a slabé stránky, ale nejen v rámci jednoho předmětu, jako odborní učitelé. Zároveň má možnost lépe pochopit žákovu osobnost, chování a reagování v různorodých situacích (Pol, 1995). Tomu napomáhají i učitelské návštěvy žákovských domovů, a to zejména v prvních ročnících školy. O této návštěvě ví rodina vždy dopředu a žáci se na ni těší. Mají možnost podrobněji představit své záliby a koníčky, ukázat učiteli vše, co je zajímavé a strávit s ním čas způsobem, jaký by škola za normálních okolností nebyla schopna umožnit (Konvalinková, 2012).

Na učitele jsou kladeny poměrně náročné požadavky. Ve výuce by se měl řídit vývojovými fázemi podle Rudolfa Steinera a z nich vycházejících požadavků na žáky. Vyučuje hlavní lekce, učí většinu předmětů, kromě odborných, popřípadě i jiných předmětů, na které se necítí dostatečně klasifikovaný. Na třídním učiteli do jisté míry záleží i výběr a pořadí probíraných témat, jelikož klasické učebnice se na waldorfských školách nevyužívají. O to více je tedy nucen zapojovat svou fantazii, vymýšlet kreativní nápady, metody a využívat nejrůznější materiály (Pol, 1995). Svoboda učitele po všech

těchto stránkách je klíčová hlavně z toho důvodu, že waldorfská škola usiluje o status školy současnosti a pokud se jí má stát, pak musí učitelé reagovat na konkrétní podmínky. Proto se je tímto způsobem snaží škola neustále motivovat a vyzývat k růstu a zdokonalování sebe i výuky (Grecmanová, 1997). Pokud je zrovna vyučována epocha, zaměřená na odborný předmět jako je například fyzika nebo chemie, kterou třídní učitel nevyučuje, tak se hodiny i přesto zúčastní. Provádí s dětmi cvičení a zapojuje se do všech aktivit, za účelem prolínání poznatků do ostatních předmětů a prohlubování vztahů (Konvalinková, 2012). Randoll (2015) zjistil, že studenti si na waldorfských školách podle vlastních slov hluboce váží vzájemného vztahu jak s učiteli, tak se spolužáky. To je dáno absencí známek, angažovaností učitelů, ale také pestrostí sociálních aktivit.

Učitel waldorfské školy potřebuje kromě univerzitního vzdělání také kurz. Pokud chce učit na nižším stupni, pak kurz trvá jeden rok, pokud na vyšším, tak jeden a půl roku. Ti, kteří studovali něco jiného než učitelství, musí mít nějakou praxi a musí jim být minimálně 22 let. Poté absolvují kurz, který trvá 2 až 4 roky (Svobodová, 1996).

3.4 Přístup k vyučování cizích jazyků

Rudolf Steiner kladl důraz na brzké zavedení cizích jazyků. Tvrdil, že čím dříve se děti začnou jazyk učit, tím lépe se ho ve výsledku naučí a budou mít i lepší výslovnost. Počínaje sedmým rokem věku se schopnost učit cizí jazyky postupně snižuje. Proto je důležité začít brzy (Larrison, 2012). Steiner se domníval, že jazyk by se měl učit skrze verbální interakce. Porozumění a postupná schopnost mluvit musí vycházet z lidské aktivity, protože stejným způsobem se učíme i mateřský jazyk. Navíc zdůrazňoval, že je důležité, aby jednu skupinu žáků učil co nejdéle dobu jeden a ten samý učitel. Učitel tak žáky lépe pozná, ví vše, co už se učili a díky tomu lépe odhadne, jakým způsobem pracovat a navazovat na starou látku. Častou změnu učitele cizích jazyků považoval Steiner za velikou chybu, jelikož učitel musí začínat pokaždé téměř od nuly (Wiechert, 2012). Navíc doporučoval zavedení výuky dvou, pokud možno nepříbuzných jazyků. Výuka cizích jazyků není součástí hlavních lekcí. Jazyk prostupuje vždy celým školním rokem pravidelně, alespoň třikrát týdně a to již od prvního ročníku.

Součástí vyučování cizího jazyka na waldorfských školách je také koordinace, tedy zaměření na mezipředmětové vztahy. Využívá se samozřejmě i v jiných předmětech, ale u cizích jazyků je nejčastější a nejrozsáhlejší. Při hodině se probírá učivo, které již bylo představeno v jiných předmětech, například v zeměpisu, dějepisu, matematice, a to většinou asi o rok později (Pol, 1995).

3.4.1 Postup a využívání cizího jazyka

První střet s cizím jazykem je navozován skrze vnímání řeči učitele, básně, říkanky, písně, jazykolamy a podobně. V prvním sedmiletí u dětí dominuje jejich nadměrná schopnost napodobování a imitace. Důraz tedy zpočátku není kladen na porozumění, ale na audio-orální výuku, tedy na rozvoj řečových schopností, výslovnost, poslech a cit pro jazyk. Čtení a psaní nastupuje až na přelomu třetí a čtvrté třídy. Z tohoto důvodu se waldorfští učitelé snaží mluvit pokud možno celou hodinu pouze vyučovaným jazykem (Pol, 1995). Navíc by jazyk používaný učitelem měl být co nejpestřejší, nejen co se týče slovní zásoby, ale i větných struktur. Kromě 1. ročníku se kompletně vyhýbají přímým překladům. Pokud je vyprávěn nějaký příběh, tak si ho děti vyslechnou v angličtině, a poté ho musí přeložit nebo krátce anglicky shrnout, či odpovídají na otázky jeho se týkající (Carlgren, 1993). Učitel se při hodinách musí zaměřit na jasnou výslovnost, opakování, pomalejší tempo, gestikulaci, hlasové zabarvení, povzbuzování a neustálé chválení žáků. Samozřejmě je jasné, že mateřštinu nelze zcela zatratit. V některých případech je potřeba vysvětlit věci tak, aby si byl jistý, že mu všichni rozuměli. Do takových situací spadá například vysvětlování gramatiky, pravidla nové hry a kázeňské problémy.

Ve waldorfském pojetí není cizí jazyk chápán pouze jako prostředek komunikace. Je na něj nahlíženo z globálního hlediska, jako na odlišnou kulturu, nový pohled na svět, zvyky, tradice, názory. Neučí se tedy pouze nový jazyk, ale nahlíží na něj jako na celek, který je potřeba pochopit a tolerovat (Dvořáková, 2011). Proto se je učitel pokouší přenést do atmosféry dané země. Tomu mohou napomoci například národní básně, písně a příběhy, pocházející přímo odtud. Učitel může i vstoupit do role příslušníka země. Ten může být skutečný či smyšlený. Při hodině angličtiny se například promění v britskou královnu. Dětem poté představuje, jak probíhá její den, vysvětluje

anglické zvyky a tradice, pití čaje o páté, anglická snídaně, mohou se například bavit i o Vánocích ve Velké Británii (Grecmanová, 1997).

Od prvního do třetího ročníku nezáleží na porozumění, ale spíše na navození citu pro jazyk, jeho vstřebání. Teprve v dalších ročnících se postupně zaměření přenáší na porozumění. Ústní řeč se dále rozvíjí i ve vyšších ročnících obdobným způsobem. Ve druhém sedmiletí totiž začínají ubývat schopnosti nápodoby, a naopak se zlepšuje paměť a představivost. Jazyk se rozvíjí skrze hravé formy, pohybové a umělecké činnosti (Dvořáková, 2011). Básně a písně jsou stále velmi důležitou součástí vyučování cizích jazyků. V každé hodině se zpívají písničky nebo přednášejí básničky, které se často vážou k právě probíranému tématu, a také k poznávání lidského těla. Recitace i zpěv bývají doprovázeny rytmickými cvičeními, či pohybem a ukazováním, aby docházelo k zažití celým tělem. Mohou být využívány i různé pomůcky, například šátky, hračky, písmena podle toho, o čem dílo je a často dochází i k primitivnímu hraní rolí (Grecmanová, 1997). Tyto a podobné formy postupně přešly z prvků vnímaných jako pouhé zpestření či odpočinek od výuky v prvky úmyslně zapojené do výuky za účelem vzdělávat a zdokonalovat cizí jazyk. Konkrétně příběhy jsou pro žáky velmi zábavnou, motivující, ale zároveň přínosnou metodou vyučování cizího jazyka. Zvláště, pokud se příběhy opakují a pro děti se tak postupně stávají známými, vzniká možnost zapojit se do příběhu, pohybem či slovně. Učí se tak novou slovní zásobu, fráze, správnou artikulaci, což poté zcela přirozeně postupně využívají i v jiných situacích (Shank, 2016).

Začíná se se slovní zásobou a pojmy, které jsou dětem blízké, se kterými se setkávají v každodenním životě, a postupně se přechází k pojmům vzdálenějším (Grecmanová, 1997). V počátku výuky, ale i v dalších letech se učitelé poměrně vyhýbají vysvětlování gramatických pravidel apod., to získávají především skrz již zmíněné hravé formy výuky (Pol, 1995). Gramatika je sice důležitá, ale není ústředním zaměřením waldorfské pedagogiky. Důraz je kladen především na rozvoj mluvené i psané řeči, a to formou konverzací, referátů, recitací, slohových prací, čtení atd. Zcela se ale gramatice samozřejmě vyhnout nelze. Neměla by zabírat moc času, ale zároveň by měla být součástí každé hodiny, především přirozeným a hravým procvičováním mluvené řeči. Začíná se zejména slovesy, jelikož na počátku byl čin. V pozdních

ročnících prvního stupně se zaměřují na časování sloves, pochopení hlavních, pomocných sloves a později i modálních a frázových. Ideálním způsobem je učení pomocí ustálených frází (Carlgren, 1993). S učením skrz pohyb a mimiku se zaměřením na slovesa souvisí také další dramatická metoda, která je na waldorfských školách využívána, a tou je Total Physical Response, která probíhá prostřednictvím příkazů, na které děti reagují pohybem.

3.4.2 Materiály a pomůcky

Jak již bylo zmíněno, na waldorfských školách se nevyužívají učebnice. Při výuce cizích jazyků mají žáci vlastní sešity, do kterých si postupně zapisují probírané učivo, vytvářejí si do nich tabulky, obrázky s popisky, ilustrují a aranžují si je podle libosti, a poté se z nich učí. Dvořáková (2011) popisuje, že mohou mít vytvořený pouze jeden sešit, který je pojmenovaný například „My first English book“ nebo mohou mít sešitů více, podle jejich zaměření například na písně, básně a příběhy, gramatiku, slovíčka apod. Často se využívá kombinace dvou sešitů. Jeden zastupuje učebnici, zapisují se do něho texty, gramatika a ilustrace, a druhý je využíván na různá cvičení a domácí úkoly. Steiner pravděpodobně odmítal učebnice i z důvodu jejich tehdejšího nepřilíživě kvalitního zpracování. Na prvním stupni se dodnes nepoužívají, na druhém se již objevují, ale většinou až od osmého ročníku.

Velmi vhodné je využití obrázkových knih. Jejich výhodou je prostor pro adaptaci textů pro děti tak, aby seděly jejich jazykovým znalostem a lépe jim tak rozuměly. Vždy by zde ale měl být zároveň nějaký prostor pro získání nových znalostí a rozvíjení jazykových schopností žáků. Dále jsou na waldorfských školách využívány i klasické dětské příběhové cizojazyčné knihy od anglických autorů. Ty se využívají například na storytelling, společné čtení nebo se je děti mohou naučit sehrát jako dramatickou scénku. Možností práce s nimi je opět mnoho, záleží na kreativitě učitele. Často jsou využívány knihy od Erica Carla.

Dalším materiálem jsou také již zmíněné písně, básně, říkanky, jazykolamy apod., které jsou vždy vybírané adekvátně k věku dětí. Dvořáková (2011) zmiňuje sborníky a knihy vydávané ve Stuttgartu, které jsou určeny právě pro waldorfské učitele cizích

jazyků. Hlavním zdrojem a je v prvních pěti letech *Rhythms, Rhymes, Games and Songs for the Lower School* od Christopa Jaffkeho. Veškeré texty, které se využívají v prvních ročnících školy musí mít rytmus a rým, pro jednodušší zapamatování, vcítění, ale také pochopení zvukomalby jazyka. Musí být pravidelně opakovány různými způsoby.

Další pomůckou při výuce slovní zásoby bývá košík, v němž jsou ukryty různé předměty. Učitel je postupně vytahuje a děti je anglicky pojmenovávají. Moment překvapení před vytažením předmětu pomáhá udržovat pozornost a motivovat děti. Mohou se takto trénovat například i barvy, kdy jsou v košíku schovány předměty různých barev, například šátky.

Při vyučování slovní zásoby se využívají také flashcards. Mathura (2021) je popisuje jako kartičky, na kterých je buď obrázek nebo slovo. Tyto kartičky poté slouží jako vizuální efekty a pomůcky při vyučování a opakování slovní zásoby. Žáci si díky nim postupně zapamatují, jak se slovo píše (ovšem ne u těch obrázkových). Mohou být použity pro jakoukoli věkovou kategorii, jsou skladné, tedy i jednoduše přenosné. Lze je využít i při různých hrách nebo na procvičování gramatických struktur.

Další pomůckou, která je na waldorfských školách hojně využívána, ať už v hodinách angličtiny či jiných předmětech, jsou hračky. Hračky jsou důležitým artefaktem v každodenním životě dětí, ale také jako vzdělávací materiály a nástroje na hraní. Primárně se využívají k rozvoji kreativity, představivosti a imaginace. Díky těmto aspektům jsou ale děti schopné vstřípit si dané téma hlouběji do paměti a lépe mu porozumět. Steiner zastává názor, že imaginace není v rozporu s poznáním nebo vnímáním, ale spíše jejich pojítkem. Imaginace je podle něj zásadní součástí vytváření lidské zkušenosti. Nejčastěji využívané hračky bývají velmi obyčejné a jednoduché, často i doma vyrobené. Jsou to například maňásci, panenky, kostky, šátky, hadříky nebo jednoduché dřevěné hračky (Frödén, 2019). Výukové materiály by měly být improvizované, vytvořené učitelem, dětmi nebo rodiči, a pokud možno z přírodních materiálů (Shank, 2016).

3.4.3 Přístup ke čtení a psaní

Již jsme si vysvětlili, že do třetí třídy se cizí jazyky zaměřují výhradně na rozvoj poslechu a mluvení. Čtení a psaní se tedy začíná rozvíjet na přelomu třetí a čtvrté třídy. Psaní předchází čtení, a to proto, že psaní je aktivní, děti při něm aktivně prožívají psaní jednotlivých písmen a slov předtím, než se pokusí zjistit jejich význam (Ogletree, 1974). Do třetí třídy je u dětí stále rozvíjeno čtení a psaní v mateřském jazyce. Není vhodné začínat s touto výukou v jazyce cizím, dokud nedojde k upevnění v mateřštině.

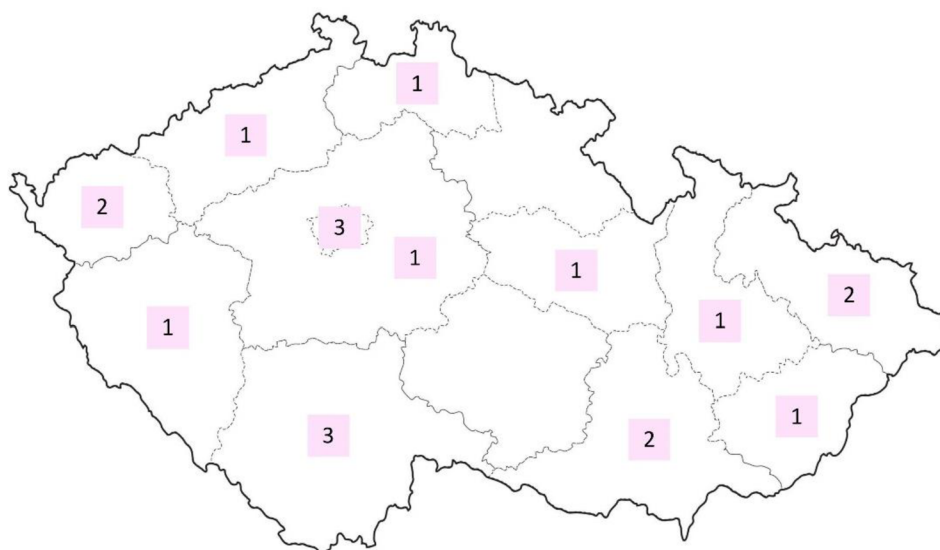
Psaní anglických slov je pro děti ze začátku problémové z důvodu zvukové a grafické odlišnosti. Dvořáková (2011) popisuje způsob zahajování psaní podle jedné německé učitelky pomocí tzv. ABC Book. Děti postupně podle abecedy vymýšlejí slova začínající na dané písmeno a postupně je zapisují do sešitů. Jiná paní učitelka popisuje, že začíná zapisováním známých slov, často těch, která děti zrovna obklopují. Později zapisují i známé básničky a písničky, které jsou díky jejich znalosti poté žáci schopní i „přečíst“.

Čtení se vyvozuje velmi podobným smýšlením, tedy opět se využívají texty, které již žáci znají, aktivně se na nich podíleli. Vhodnou první zkušeností se čtením mohou být obrázkové knihy. Ve chvíli, kdy děti knihu poměrně dobře znají, dostanou možnost, půjčit si ji na jeden večer domů. Doma si ji poté již zvládnou samy přečíst. Samozřejmě ji v tuto chvíli znají prakticky nazpaměť, a navíc mají pomoc ve formě obrázků, i tak je to ale pro žáky nová zkušenost, zážitek, a hluboký pocit naplnění, úspěchu a hrdosti. Text lze také nejprve zdramatizovat, a teprve poté ho číst. Wiechert (2012) zmiňuje možnost, kdy učitel text nejprve volně převypráví, děti poslouchají a teprve poté se čte.

3.5 Výskyt v ČR

Waldorfské školy patří mezi poměrně rozšířené alternativy v České republice, ale oproti montessoriovským je jich významně méně. Celkem je zde 19 waldorfských základních škol. Nejvíce základních škol tohoto typu se nachází v Jihočeském kraji a v Praze. Naopak na Vysočině a v Královéhradeckém kraji se nenachází žádná waldorfská základní škola.

Mapa waldorfských základních škol v ČR (Waldorfské školy):



■ - počet waldorfských ZŠ v daném kraji

4 Pedagogika Jenského plánu

Tato kapitola se zabývá jenskými školami a v nich využívanými koncepty výuky. Nejprve bude představen zakladatel Jenského plánu, jeho život a práce na vzniku první školy tohoto typu. Poté bude přiblížena filozofie této pedagogiky, její hlavní myšlenky a cíle. Dále bude objasněn chod školy a výuky. Výuka cizích jazyků je v této kapitole velmi strohá, jelikož toto téma není v odborné literatuře příliš rozebírané. Na závěr je opět doloženo rozšíření těchto škol (pouze základních) v České republice.

4.1 Zakladatel, vznik a vývoj

Zakladatelem pedagogiky Jenského plánu je Peter Petersen. Narodil se 26. června 1884 v Grossenwiehe u Flensburgu v Německu na statku, proto velmi dobře zvládal nejrůznější zemědělské práce, na což byl pyšný. Chodil do vesnické školy, kde se v něm poprvé začal utvářet pozitivní přístup ve vztahu ke vzdělávání. Pokračoval studiem na gymnáziu a později na lipské univerzitě, kde studoval filozofii, psychologii, anglistiku, historii a ekonomiku. Jeho myšlenky nejvíce ovlivnili dva učitelé, psycholog Wilhelm Wundt a historik Karl Lamprecht.

Po studiích se stal středoškolským učitelem v Hamburku. Zde se dostal do vedení pokusné střední školy, ve které se mu naskytla příležitost aplikace jeho myšlenek a principů. Od začátku viděl velký smysl v pospolitosti a hlubším propojování vztahů mezi školou, rodiči a žáky. Kladl důraz na mezipředmětové vztahy a usiloval o rozdělení na základní výuku a kurzy. Své pedagogické činnosti na školách považoval za pokusy, které poté dále podle potřeby rozvíjel a zdokonaloval (Svobodová, 1996). Zlom přišel v roce 1923, kdy se stal vysokoškolským profesorem pedagogiky na univerzitě v Jeně, díky čemuž zde měl možnost vést pokusnou školu, která byla později přeměněna na školu pracovní. Podle města první Jenské školy se v zahraničí začala tato reformní pedagogika postupně prosazovat pod názvem Jenský plán (Jenaplan). Slovo plán se do názvu dostalo pravděpodobně z důvodu podobnosti s principy daltonského a winnetského plánu. Petersen se snažil prosadit tzv. novou výchovu (Průcha, 1996). Napsal například díla Všeobecná pedagogika a Nové pedagogické hnutí v Evropě. Ale nejznámějším dílem se stalo *Der kleine Jena – Plan*, které bylo vydáno v roce 1927, a

jen v Německu vyšlo 60 vydání. Nejvíce Jenských škol vznikalo ve 20. letech 20. století. Zpočátku tyto školy vznikaly především v Německu, Holandsku a Belgii (Zelina, 2000). Peter Petersen zemřel 2. března 1952.

4.2 Hlavní myšlenky a cíle

Jenská filozofie je chápána především jako společenství založené na pohostinnosti a spolupráci. Děti nejsou rozdělovány do skupin podle věku, jsou utvářeny rodinné skupiny, ve kterých jsou vždy nejmladší, středně staří a nejstarší žáci, kteří spolupracují, hrají si a učí se všichni pohromadě (Azevedo, 2013). Žák je středem zájmu jenské pedagogiky. Na vzdělání se nahlíží jeho očima. Je zde možné spatřit některé prvky Montessori pedagogiky, jako například to, že hlavním cílem je, naučit žáky, jak se učit (Gläser-Zikuda, 2012). Petersen také věřil, že každý v sobě má od přírody jakési vnitřní síly, díky kterým se vyvíjí. Celou cestu životem považoval za nekonečnou výchovu. Nechápe ji jako záměrné ovlivňování člověka, ale jako neovladatelně a neustále působící prvek. Mluvil o tzv. výchovném poli, které je vlastním předmětem výchovy a vnímá člověka vždy takového, jaký skutečně je. Podle Petersena je také velmi důležité propojení teorie s praxí (Svobodová, 1996).

Petersen rozdělil 3 základní roviny poznávání, bůh, příroda a člověk. Teprve po pochopení boha, přírody a člověka může člověk poznat sám sebe a dále se vyvíjet. Tyto oblasti jsou zahrnuty do všech týdenních plánů, a to formou 4 aktivit: rozhovorem, prací, hrou a slavností (dále vysvětleny v kapitole výuka). Může být například slavnost jako oslava přírody, rozhovor jako zvěstování apod.

Velmi důležité je propojení vzdělávání a výchovy s životem. Žáci musí chápat význam a smysl vzdělávání. Z toho můžeme odvodit i jeho vztah k činnosti a práci, která je podle něho nejlepším prostředkem učení. Člověk má tak možnost prožívat zkušenosti více naplno, uvědomit si svůj vztah ke světu, ostatním, a hlavně k sobě samému (Zelina, 2000). Proto se ve školách snažil děti zaujmout tím, co je zajímavé, co je jim blízké. Žáci by měli rozumět vztahu mezi vyučovanou látkou a jejich vlastní realitou. Získané poznatky a dovednosti se mají stát nástrojem k pochopení a obohacení světa (Kasper, 2008). Jedním z hlavních cílů je rozvoj samostatnosti a seberozvoj. Proto by

žáci měli z velké míry pracovat sami, měli by se naučit využívat různé strategie a určit, kdy je která nejvhodnější. Měli by nacházet své způsoby řešení a postupně přicházet s vlastními postoji a názory týkající se daných témat, a na základě toho utvářet vlastní životní rozhodnutí (Azevedo, 2013).

Hlavním cílem jenské pedagogiky je pospolitost. Jenská škola by měla být školou pro všechny, nehledě na talent, národnost, sociální zázemí apod., tyto školy navštěvují i děti se speciálními poruchami učení či jinak handicapovaní. Petersen kladl veliký důraz na význam komunity. Každý by se měl cítit vítán, rozhodně by neměly nastávat situace podobné vzájemnému předhánění se, vytahování se nad ostatními, ponižování aj. Děti se učí vzájemnému respektu a kooperaci (Gläser-Zikuda, 2012).

Velmi důležité je také zaměření na konverzaci a sebevyjadřování. Konverzace je součástí každodenního života a vede nás k učení. Vedle práce je považována za nejdůležitější oblast vyučování. Není chápána pouze jako prostředek komunikace, ale jako schopnost, kterou je potřeba trénovat, opakovat a zdokonalovat (Bittner, 2019).

Podobně jako waldorfská pedagogika se i jenská zaměřuje na rozvoj estetického citění. S tím souvisí samozřejmě i rozvoj tvořivosti a kreativity skrz nejrůznější činnosti a využívání klasických i nejnovějších technik. Například se žáci seznamují s hudebními nástroji, klasickými, exotickými i se známými hudebníky (Kasper, 2008).

4.3 Chod školy

V Jenské škole to vypadá velmi odlišně od tradičních škol, ani třídy nevypadají klasicky, jsou to spíše takové pokoje. Jsou zde lavice a židle, se kterými žáci mohou manipulovat, jak chtějí, pokud při tom neomezují ostatní. Své pracovní místo si mohou upravit a vyzdobit dle libosti (například květinami apod.). V místnosti jsou skříně plné materiálů a pomůcek, které jsou dětem přístupné, kdykoli je potřeba a mohou si pro ně chodit samy. Během vyučování se mohou po místnosti pohybovat, nemusí stále sedět na místě. Samy si určují skupinu, se kterou chtějí spolupracovat a náročnost práce. Organizace a disciplína z velké části záleží na dětech samotných (Zelina, 2000). Stejně jako v předešlých alternativních školách je i zde velmi důležitý vztah mezi rodinou a školou. Proto se poměrně často setkávají, většinou jednou za měsíc. Mohou

tak řešit potřebná témata, aktuální problémy, připomínky a rozvoj dětí. Pokud chtějí, tak se mohou zapojit i do samotného chodu školy, a to například pomocí se správou učeben, zahrady, příprav slavností, akcí školy apod. (Gläser-Zikuda, 2012).

4.3.1 Výuka

V jenských školách jsou žáci rozděleni do tzv. kmenových skupin, které jsou věkově smíšené. Většinou se jedná o 4 stupně: nižší skupina (1. – 3. ročník), střední skupina (4. – 6. ročník), vyšší skupina (7. – 8. ročník) a skupina mladistvých (9. – 10. ročník). Žáky to automaticky, ale nenásilnou formou nutí ke spolupráci, respektu a uznání druhých (jak mladších, tak starších). Starší žáci se učí přebírat odpovědnost za mladší, a ti jsou zase motivováni výkonem starších (Singule, 1992). Neexistuje zde klasický rozvrh hodin, žáci se učí podle týdenních plánů, zpracovávají určité úkoly. Měl by být vymezen prostor pro individuální, skupinovou i hromadnou výuku. Týdenní plán je proto vždy uspořádán tak, aby žáci pracovali ve kmenových skupinách, ale i individuálně.

Jenská výuka je proslulá zejména zaměřením na 4 druhy aktivit. Každý den začíná rozhovorem, který může být dokonce propojen i se snídaní. Podle potřeby ale může probíhat i během dne. Probírá se zde, co je zrovna potřeba. Při pondělním rozhovoru děti často sdělují své zážitky z víkendu a řeší se organizační věci, týkající se následující týdenní práce. Naopak při pátečním rozhovoru nastává shrnutí a zhodnocení týdne. Děti ale mohou vyjádřit cokoli, co zrovna uznají za vhodné, své pocity, emoce, potřeby, zájmy. Každý se může posadit kam chce, doporučované je uspořádání do kruhu (Kasper, 2008). Azevedo (2013) uvádí konverzační krabičky, které se mohou využít právě například při ranním rozhovoru v kruhu. Žáci do něho mohou kdykoli vhodit dopis, či jen kousek papíru, na kterém vysvětlují své nápady, návrhy, stížnosti aj., týkající se předmětů, školy a jejího chodu.

Co se týče her, tak Petersen upřednostňoval především kolektivní, didaktické, volné, divadlo, účelové hry, rozvíjející vzájemný respekt, spolupráci, komunikaci a vyjadřování pocitů. V žádném případě nepodporoval soutěže (Zelina, 2000). Hra je popisována jako přirozené jednání dítěte a měla by rozvíjet žákovské schopnosti, dovednosti a kompetence. Je integrována do všech předmětů také z toho důvodu, že

motivuje děti k učení a interakci (Bittner, 2019). Petersen se zakládal na učení prožitkem. Nejdůležitější aktivitou je tedy práce, která většinou následuje po ranním rozhovoru. Nejčastěji se začíná prací v kmenových skupinách. Žáci se učí především řešením problémových situací a úkolů. Pokud si žák s nějakým problémem vyloženě neví rady, měl by přijít za učitelem, který mu pomůže najít cestu k řešení. Při plnění některých úkolů z týdenního plánu žáci opouští svou kmenovou skupinu a pracují v tzv. výkonnostních skupinách, které bývají téměř homogenní. V kmenových skupinách se žáci často připravují i na slavnosti. Nacvičují například různé dramatické scénky, hudební vystoupení apod. (Kasper, 2008). Slavnost je oslavou důležitých událostí, například svátků, jako jsou Vánoce, Velikonoce, ale také narozeniny a různé akce školy. Jsou součástí hlavně z důvodu prohloubení pospolitosti a vztahů mezi rodinou a školou. Účast rodičů na takovýchto akcích je velmi důležitá (Zelina, 2000).

4.3.2 Učitelé a jejich role

Petersena považuje vztah mezi učitelem a žákem za základní výchovnou funkci školy (Zelina, 2000). Učitel je v roli pozorovatele. Každé dítě vnímá jako individuální bytost, snaží se mu být nápomocný a pochopit jeho potřeby a zájmy. Děti mu musí důvěřovat a nebát se na něj obrátit. Měl by být oporou a rádcem, ale zasahovat do procesu učení smí pouze v případě potřeby (Svobodová, 1996).

Mezi učitelem a žákem je uzavřena smlouva týkající se týdenního plánu. Žák se takto učitelé zavazuje ke splnění daných úkolů a cílů. Učitel by měl každý den kontrolovat žákovu odvedenou práci a progres. Z toho důvodu si vede záznamový arch, díky kterému může poté společně s žákem zkontrolovat, zda postupuje podle plánu. Učitel nedohlíží jen na plnění práce, ale také na její správnost. Některé práce ale žáci hodnotí i sami. Pokud na konci plánu učitel zjistí, že žák nebyl schopen splnit dané úkoly, nastává problém. K tomuto by totiž nemělo nikdy dojít, a to jednoduše proto, že pokud si žák neví rady, měl by se vždy poradit se spolužáky, pokud nepomůže ani to, měl by přijít přímo za učitelem. V tuto chvíli je učitelovým úkolem zjistit, proč k tomu došlo a společně s žákem dojít k nápravě a plánu, aby se takováto chyba již neopakovala (Kasper, 2008). Týdenní plán by měl obsahovat úkoly odpovídající

požadavkům studentů, úkoly různých obtížností na stejné téma, a také rozšiřující úkoly, určené pro rychlejší žáky.

Velmi důležitý je ale také vztah mezi učiteli navzájem. Ti by měli tvořit skutečně pevný tým. Učitelé si navzájem pomáhají a inspirují se v didaktickém procesu. Představují si vhodné nápady do výuky, metody a pomůcky, díky čemuž mohou dále rozvíjet a zdokonalovat své působení ve výuce. Kombinace návrhů a myšlenek více lidí je při řešení problémů velmi důležitá a prospěšná. Pevný tým a spolupráci v něm vnímají jenští učitelé jako jeden ze svých hlavních úkolů k dosažení pedagogického pokroku. Za tímto účelem se konají i učitelské konference (Gläser-Zikuda, 2012).

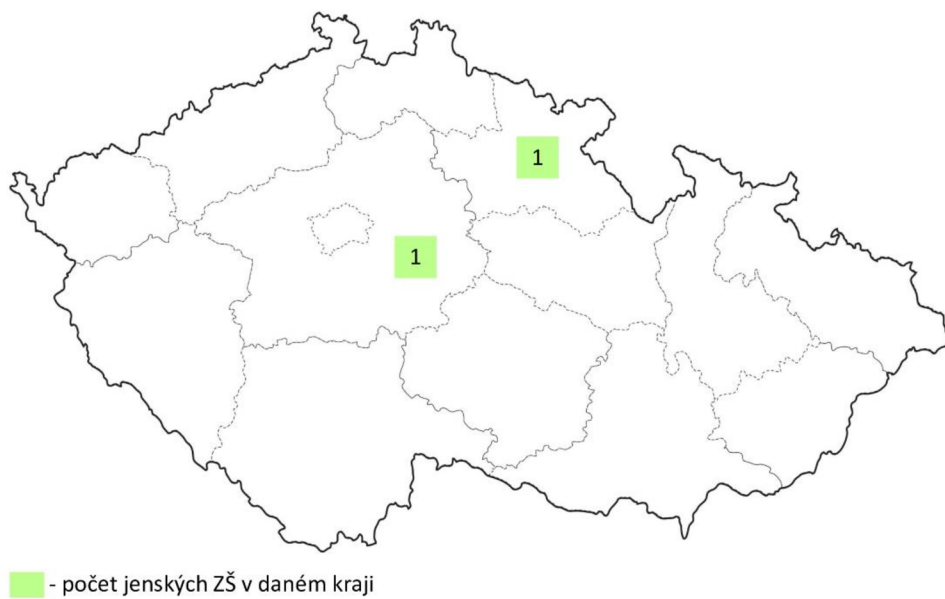
4.4 Přístup k vyučování cizích jazyků

Najít nějaké informace o vyučování cizích jazyků na jenských školách je opravdu oříšek. Jediné, co se mi podařilo zjistit je, že jsou vyučovány většinou v homogenních skupinách, a že se může využít CLIL metoda. CLIL znamená Content and Language Integrated Learning, což by se dalo přeložit jako obsahově a jazykově integrovaná výuka. Tuto metodu je možné využít při výuce jakéhokoli předmětu. Komunikace ale probíhá v cizím jazyce nebo alespoň převážně v něm, případně může být doplněn i jazykem mateřským, ale minimálně. Výhodou metody je integrace předmětů, kdy se vyučuje daný předmět (například matematika, hudební výchova, výtvarná výchova aj.), ale zároveň se zdokonaluje a prohlubuje i znalost cizího jazyka (Gruber, 2017).

4.5 Výskyt v ČR

Jenské školy nepatří mezi populární alternativy v České republice. Nachází se zde pouze dvě, a to ZŠ Hučák v Hradci Králové a ZŠ Kairos v Dobřichovicích u Prahy.

Mapa jenských základních škol v ČR (Němcová, 2020):



PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod

Šetření probíhalo na třech alternativních školách: ZŠ a MŠ Montessori Kampus v Českých Budějovicích, Základní škola waldorfská a mateřská škola v Českých Budějovicích a ZŠ Kairos v Dobřichovicích. Waldorfskou a montessoriovskou školu jsem si vybrala z důvodu jejich hojného rozšíření. Jsou to pravděpodobně celosvětově nejznámější a u nás nejvíce rozšířené alternativní přístupy. Při zadávání tématu práce nebylo jasné, jakou alternativu zvolím jako poslední. Jenskou pedagogiku jsem nakonec vybrala z naprosto odlišných důvodů. Zaujalo mě, že v celé České republice se nacházejí pouze dvě školy tohoto typu. Naopak v zahraničních vyspělých zemích, jako je například Nizozemsko, Norsko, Finsko apod., jsou Jenské školy poměrně rozsáhlé. Rozhodla jsem se tedy prozkoumat chod anglického jazyka na těchto školách. V neposlední řadě bylo pro mě toto téma motivací z toho důvodu, že na univerzitě jsme se alternativním školám věnovali pouze velmi povrchově. Výzkum probíhal napříč různými ročníky 1. stupně ZŠ, aby byly výsledky co nejkomplexnější. Pozorování všech ročníků na všech třech vybraných školách bylo bohužel z časových důvodů nemožné.

5.1 Metoda výzkumu

Tato diplomová práce je pojata jako kvalitativní výzkum. Ke sběru dat jsem využila především metodu zúčastněného pozorování doplněnou o polořízený rozhovor. Pozorování probíhalo na každé škole v 8–12 vyučovacích hodinách. Rozhovor s učiteli jsem si vždy domluvila ve chvíli, kdy jsem měla pocit, že už se dostatečně orientuji v organizaci a chodu hodiny, ve způsobu vyučování a přístupu učitele k výuce anglického jazyka. Rozhovor poté plnil spíše doplňkovou funkci, kdy jsem se učitelů doptávala na určité nejasnosti. Dále jsem s nimi postupně probírala témata mé diplomové práce, aby mi mohli říct další informace, které jsem případně neměla možnost vypořádat z hodin.

5.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo postihnout specifika výuky anglického jazyka na 1. stupni ve vybraných alternativních základních školách. Zaměřila jsem se především na čtyři

vybrané oblasti. Snažila jsem se porozumět a popsat roli učitele angličtiny v hodinách, ale i mimo ni. Dále bylo mým cílem zachytit a vystihnout využití cizího jazyka v hodině, ať už se týkalo žáků či učitele. Chtěla jsem objasnit konkrétní využití cizího jazyka v hodinách a situace, ve kterých je podle daných učitelů vhodné přecházet do mateřštiny. Také jsem se zaměřila na využívané pomůcky a materiály. Zajímalo mě především jaké pomůcky a materiály se v hodinách využívají a jakým způsobem se s nimi pracuje. Doufala jsem, že po vypracování praktické části diplomové práce vznikne přehled velmi zajímavých alternativních a originálních pomůcek, který se stane inspirací pro využití v budoucí praxi. Poslední téma, kterým jsem se zabývala byl přístup ke čtení a psaní. Snažila jsem se charakterizovat, kdy se s touto problematikou na školách začíná pracovat, jakým způsobem se žákům čtení a psaní představuje a jaký je konkrétní postup.

5.3 Výzkumný vzorek

První školou, kterou jsem navštívila byla ZŠ a MŠ Montessori Kampus v Českých Budějovicích. Tato základní škola má pouze první stupeň, který tvoří přibližně 25 žáků. Škola působí velmi útulně a příjemně, pravděpodobně z důvodu menšího prostoru. Skládá se z předsíně, šatny, kuchyňky, kabinetu, menší místnosti, která slouží především jako hudebna a větší místnosti, která je hlavním vyučovacím prostorem. Největší místnost je tzv. montessoriovský pokoj, kde probíhala většina hodin a každý žák zde má svůj stůl. Na lekci angličtiny se všichni scházejí u jednoho většího stolu. Zažila jsem ale i hodinu, která probíhala v hudebně nebo na koberci v šatně. Z důvodu organizace školy jsem měla možnost nahlédnout do všech skupin. V každé skupině bylo přibližně 5 dětí a lekce angličtiny trvala 20–30 minut. Hodiny na sebe většinou navazovaly, proto jsem téměř při každé návštěvě měla možnost pozorovat hodiny ve všech skupinách. V teoretické části je vysvětleno rozdělení do skupin vždy v rozsahu tří let. Na této škole jsou skupiny vytvořené podle aktuální úrovně žáků. Většinou dochází ke spojení dvou ročníků, pokud to bereme z hlediska klasického ročníkového dělení, které známe z tradičních škol. Například velmi pokročilí žáci čtvrtého ročníku mají lekce s žáky pátého ročníku, méně pokročilí zase s žáky třetího ročníku apod. Nejmladší

skupinu tvoří většinou pouze žáci první třídy případně i nějací ze školky. Všechny skupiny zde vyučuje jedna a tatáž paní učitelka.

Další školou byla Základní škola waldorfská a mateřská škola v Českých Budějovicích. Jedná se o poměrně velikou školu, která má první i druhý stupeň a je rozdělena na devět ročníků. Celá škola, včetně tříd je zdobena různými ručními pracemi žáků. V každé třídě je koberec, který lze využít při aktivitách, vhodných pro práci na zemi. Na této škole jsem navštívila všechny ročníky, kromě pátého. Komunikovala jsem se dvěma učitelkami. Nejvíce pozorování proběhlo ve třetím a čtvrtém ročníku, jejichž paní učitelka byla zároveň i třídní, proto žáky velmi dobře znala. V prvním a druhém ročníku vyučovala oborová paní učitelka. V každé třídě bylo přibližně 20 žáků. Bohužel jsem neměla možnost nahlédnout do dělené hodiny angličtiny, jelikož jsem v daný čas měla přednášky. Závěrečný rozhovor probíhal pouze s třídní učitelkou čtvrtého ročníku, jelikož mě provedla vyučovacím procesem od první až po pátou třídu.

Jako poslední jsem navštívila ZŠ Kairos v Dobřichovicích. Jedná se o velmi malou školu, která se sice skládá z prvního i druhého stupně, ale i tak je na celé škole přibližně 20 žáků. Tato škola je určitě velmi neobvyklá již svým vzhledem, jelikož se jedná o poměrně starou a malou budovu, která má ale i podzemí a první patro. Já docházela pouze do přízemí, jelikož hodiny angličtiny probíhaly zde. V přízemí se nachází předsíň, kuchyň, místnost s velkým stolem a řekněme relaxační místnost s koberci a polštářky. Všechny hodiny anglického jazyka probíhaly na koberci. Na prvním stupni jsou žáci při hodinách angličtiny rozděleni do dvou skupin. V první skupině jsou děti přibližně ve věku 6–10 let. Druhá skupina je spojena i s druhým stupněm a jsou zde děti ve věku asi 11–12 let. Skupiny nejsou striktně dané. Žáci jsou rozděleni podle jazykových schopností. Pokud je například desetiletý žák oproti své skupině jazykově zdatnější, navštěvuje hodiny se starší skupinou. Zajímavostí této školy je manipulace s rozvrhy. Žáci se totiž na hodiny zapisují sami. Pokud se na hodinu nezapíše, nebudou ji navštěvovat. Znamená to tedy, že některé předmětů se žáci vůbec nemusí účastnit. Pokud si například na celý týden nezapíše žádnou hodinu matematiky, zkrátka ji nebudou mít. S touto školou byl, co se týče domluvy náslechnů, největší problém.

Anglický jazyk mají totiž pouze jednou týdně. Pan učitel měl navíc třítydenní dovolenou, během které žákům angličtina odpadla. Několikrát nastala i situace, kdy jsem do školy dorazila, ale hodina neproběhla. Měla jsem zde možnost pozorovat pouze mladší skupinu, jelikož starší žáci si nepřáli mou přítomnost. Pan učitel to popisoval slovy: „Omlouvám se, ale stydí se.“. Pan učitel je rodilý mluvčí, Američan, který se přistěhoval do České republiky již před deseti lety, ale i přes to česky téměř nemluví. Původně studoval umění, ale na ZŠ Kairos působí jako učitel anglického jazyka již sedm let. Pan učitel byl velmi nápomocný a ochotný. Pokud hodina odpadla, byl mi ochoten představit její průběh alespoň ústně. Komunikovala jsem ještě s jednou paní učitelkou, která nyní sice angličtinu na této škole nevyučuje pravidelně, ale bude ji příští rok přebírat. Pan učitel zde letošním rokem končí.

5.4 Sběr dat

Návštěvy škol probíhaly poměrně nepravidelně, jelikož hodiny angličtiny různě odpadaly (zejména na Jenské škole), a naopak mně možnost návštěv často narušoval rozvrh hodin na VŠ či vlastní práce ve škole. Celkově sběr dat probíhal v období od března 2022 do dubna 2023. V ZŠ Montessori Kampus probíhalo pozorování v období od března 2022 do května 2022 většinou jednou až dvakrát týdně. ZŠ waldorfskou jsem navštěvovala v květnu a červnu 2022, a poté také v prosinci a lednu 2023, většinou jednou týdně. Na ZŠ Kairos byla domluva násleechů nejsložitější z důvodu chodu školy, absenci učitele cizího jazyka, ale také vzdálenosti od mého bydliště. Tuto školu jsem tedy navštívila dvakrát v květnu 2022, a poté v období od února do dubna 2023, velmi nepravidelně z již zmíněných důvodů. Rozhovory probíhaly po ukončení pozorování v kabinetu nebo jiné místnosti školy většinou 30 až 60 minut, podle ochoty, přístupu a komunikace učitele.

6 Montessoriovská škola

Tato kapitola se zabývá výukou anglického jazyka na ZŠ a MŠ Montessori Kampus v Českých Budějovicích. V první části je pozornost věnována průběhu vyučovací jednotky anglického jazyka v 1. a ve 4. ročníku. Jednotlivé aktivity v tabulce jsou popsány stručně, jelikož většina z nich je poté vysvětlena v dalších kapitolách. Následně jsou rozebrány vybrané oblasti pozorování, tedy role učitele, využití cizího jazyka při vedení hodiny, používané materiály a pomůcky, a nakonec přístup k rozvoji čtení a psaní.

6.1 Průběh vyučovací jednotky

Pro popis jsem vybrala hodinu 1. a 4. ročníku, aby byl jasný rozdíl v přístupu k mladším a starším žákům. Délka hodiny není striktně dána, záleží, jak dobře a rychle žáci pracují a jaké téma se probírá. Většinou trvá přibližně 20–30 minut.

Ročník: 1.

Datum: 10. 03. 2022

Učivo	Průběh
Opakování	Opakování již známých fonémů. Čtení slov – žáci nejprve přečtou slovo po jednotlivých zvucích (pomáhají si pohyby), poté celé slovo ([m u: n] -> moon, [s i ŋ] -> sing atd.). Paní učitelka ukazuje prstem na obrázky, aby děti věděly, co slova znamenají.
Psaní	Doplňovačka – mají před sebou pracovní list s obrázky a slovy, ve kterých vždy chybí jedno písmeno. Všichni pracují společně a chybějící písmena doplňují.
Konverzace	K obrázkům z předešlého cvičení se paní učitelka dětí doptává: <i>What colour is the van? How many wheels does it have?</i> apod. Popis obrázku – v učebnici mají veliký obrázek s různými předměty, který popisují. Předměty mají počítat, říct, co to je, jakou to má barvu apod.

Nová látka	Učí se číst nový zvuk – y. Paní učitelka říká: <i>This is [j], like yoghurt</i> . Děti opakují, poté začínají číst slova s novým zvukem. Čtou všichni společně nahlas.
Čtení	Čtení knihy – pomalu po jednom čtou krátký příběh. Paní učitelka jim pomáhá, pokud je potřeba.
Závěr hodiny	Na závěr se paní učitelka dětí ptá, jestli potřebují s něčím pomoci a zda mají všichni, co na práci (má tím na mysli jejich samostatnou práci probíhající mimo hodiny). Rozloučení.

Ročník: 4.

Datum: 28. 03. 2022

Učivo	Průběh
Opakování	Článek – měli si ho projít za domácí úkol a naučit se z něho novou slovní zásobu. Společně ho čtou a paní učitelka opravuje výslovnost. Při čtení textu zároveň paní učitelka zjišťuje, zda se naučili slovíčka.
Gramatické struktury	Z článku poté vyvozují gramatická pravidla pro přítomný čas prostý. Paní učitelka se snaží, aby si všimli rozdílu (např. <i>Bella cares for her plant. X I care for my plant.</i>). Slovní druhy – paní učitelka vždy řekne nějaké slovo a děti mají určit, o jaký slovní druh se jedná. Poté využívají i gramatickou krabičku. Opakují zápor v přítomném čase prostém. Děti vymýšlejí slovesa a časují je ve všech osobách (<i>I run, you run, he runs...</i>).
Psaní	Zápis slovíček z textu – paní učitelka diktuje a děti píšou.
Závěr hodiny	Upozornění na test, který píše příští týden. Kdo potřebuje, má si vyrobit pomůcku (vysvětleno níže). Rozloučení.

6.2 Role učitele

Jak jsem již psala v teoretické části, v montessoriovské škole učitel zaujímá především roli pozorovatele a rádce. Na této škole učitel pro žáky sestavuje plán, se kterým se žáci seznamují v pondělí. Na základě pondělních výsledků poté upravuje a sestavuje plán na celý týden. Pokud žáci začnou v pondělí velmi aktivně, pak je týdenní plán plnější a složitější, pokud ne, je jednodušší. Na téhle škole paní učitelka během samostatné práce žáků prochází třídou a pozoruje je při práci. Právě na základě pozorování je poté schopna diagnostikovat pravděpodobný postup žáka a jeho rychlost při práci. Během samotných hodin angličtiny by poté učitel měl nechávat většinu práce na žácích a spíše povzbuzovat jejich aktivitu. Žáci ho případně mohou sami požádat o pomoc.

Učitel musí vybírat vhodné materiály na základě jazykové úrovně žáků. Měl by brát v potaz i jejich momentální rozpoložení. Proto jim dává možnost volby. Tato volba se může týkat přímo aktivity, kterou budou dělat. Tedy například zda budou číst, vyplňovat pracovní list nebo se dívat na video. Možnost volby může být ale i ve volbě čtené knihy či způsobu práce, tedy zda budou číst všichni společně nahlas či samostatně. Učitel by měl mít připraven dostatek materiálů a aktivit, aby žáci měli možnost výběru, a aby uspokojil všechny jejich potřeby. Na učiteli je také materiálové vybavení třídy, které žáci využívají sami při individuální práci. Veškeré materiály a pomůcky musí být logicky uspořádány a jednoduše dosažitelné, aby si pro ně žáci mohli kdykoli sami dojít.

Velmi důležitý je také vztah mezi žákem a učitelem. Jak jsem již zmínila, škola působí velmi útulně, spíše jako dětský pokoj. Žáci vypadají velmi uvolněně a nebojí se vyjádřit vlastní názor. Učitelé chvílemi působí jako jejich přátelé, jelikož si i vzájemně tykají. Učitel by se měl snažit povzbuzovat a udržovat příjemné klima v hodinách i mimo ně.

6.3 Využití cizího jazyka při vedení hodiny

Paní učitelka se snaží mluvit celou hodinu pouze anglicky, a to ve všech ročnících. Zejména v nižších ročnících je kladen důraz na učení nápodobou. Děti poslouchají, opakují a napodobují učitele. Rozvíjí se především mluvená stránka jazyka, využívají se různé obrázky, které popisují, konverzují a tak dále. Český jazyk poté více přibývá s vyššími ročníky, a to z důvodu složitějšího obsahu výuky. Látka se vždy vysvětluje anglicky, pokud ale nastanou nějaké nejasnosti, přechází se do češtiny. To nastává nejčastěji při probírání gramatických a větných struktur apod.

Je zde běžná CLIL metoda, která je vysvětlena v teoretické části. Nejčastěji se anglicky vyučuje matematika, jelikož podle paní učitelky, je využití CLIL metody v matematice nejjednodušší a pro žáky nejpochoptitelnější. Kromě toho se učitelé snaží mluvit s žáky anglicky i mimo vyučování. Pokud například potřebuje žák s něčím pomoci, učitel mu odpoví anglicky, a žák se poté pokouší reagovat. Momentálně je navíc ve škole americká žákyně, která zde bude jeden rok. Díky tomu je angličtina neustálou součástí třídy. Takovýto aspekt opět povzbuzuje žáky ke konverzaci a celkově nastoluje atmosféru cizího prostředí.

6.4 Používané výukové materiály a pomůcky

6.4.1 Didaktický materiál

V teoretické části jsem rozebírala montessoriovský didaktický materiál, konkrétně gramatické krabičky (viz příloha č. 1). Ty se využívají stejným způsobem i na této škole. Pracuje se s gramatickými symboly na slovní druhy, kdy se navazuje na výuku v českém jazyce. Každý symbol představuje jeden slovní druh. Paní učitelka může vedle sebe poskládat symboly, a děti pod ně skládají příslušná slova, čímž vznikne věta. Na stůl může také položit jedno podstatné jméno a k němu několik přídavných jmen, a děti rozhodují, které spojení dává smysl. Podobným způsobem se pracuje i s ostatními krabičkami, které se mohou týkat například používání členů, množných čísel, slovesa být apod. Krabičky jsou ale vhodné až pro starší žáky (nejdříve 3. třída), jelikož jsou zaměřené na gramatiku. Didaktický materiál je vždy nejprve

předveden učitelem, aby žáci pochopili, jak s ním pracovat. Následně s ním pracují sami, a nakonec se k němu vrací v hodinách. Na základě didaktického materiálu si děti mohou vytvořit pomůckové materiály.

6.4.2 Pomůckové materiály

Žáci si často vytvářejí vlastní pomůcky (viz příloha č. 2). Někdy je vytvoří všichni společně ve škole, jindy každý sám, a to povinně či dobrovolně. Některé pomůcky mají již předpřipravené a pouze je doplní, jindy je vytvářejí celé sami. Pomůcky žákům pomáhají pro lepší pochopení a zapamatování látky, navíc je poté mohou využívat při samostatné práci. Tyto pomůcky i další materiály, jako jsou pracovní listy apod., si ukládají do šanonů, do kterých se mohou kdykoli podívat. Pomůcka na zapamatování barev například vypadá tak, že žáci nakreslí skvrnu danou barvou (červenou) a pod něj napíší: *It is red.*, takto vypracují všechny barvy. Často se vytvářejí pomůcky týkající se časování a podobně, pomůcka tedy může být například vyčasované sloveso být.

6.4.3 Učebnice, knihy a pracovní listy

Na této škole se nevyužívají klasické učebnice určené vždy pro jeden ročník, jak je známe z tradičních škol. Velmi zajímavým materiálem jsou ale učebnice *Finger Phonics*. Jedná se o učebnice k rozvoji čtení a psaní využívající *Jolly Phonics* metodu, která je popsána níže. Děti se skrze ně postupně učí číst jednotlivé fonémy. Jedna dvojstrana se vždy věnuje jednomu fonému. Děti se ho nejprve naučí správně číst a spojí jej s pohybem. Na stránce jsou vždy také slova obsahující daný foném a velmi detailní obrázky. Učitel podle obrázku vypráví příběh a děti poslouchají. S příběhem a obrázky se dále pracuje, což iniciuje konverzaci, rozšiřuje slovní zásobu a zlepšuje jazykové schopnosti. Pro jasnější představu si uvedeme konkrétní příklad. Máme děti naučit foném „s“. Paní učitelka nejprve foném správně vysloví, děti ho zopakují. Prstem mohou obtáhnout grafickou podobu fonému. Poté se již pracuje s obrázkem. Děti hledají foném ve slovech na obrázcích. Paní učitelka říká různá slovíčka z obrázku a děti říkají, zda v něm slyší „s“ či ne. Následně také může hláskovat slova po jednotlivých fonémech a děti se snaží tato slova najít na obrázku. Postupně se začínají číst knihy založené na fonemickém čtení, pracující pouze s již známými fonémy. Dále se

přechází do učebnic *Jolly Phonics*, ve kterých se stále opakují fonémy. Také se zde již setkávají se slovy, která se čtou nepravidelně (např. *you, your...*). Najdeme zde i krátká slohová cvičení.

Dále se využívají časopisy a články z různých zdrojů. Jedním z nich je *Daily Reading Comprehension*. Má několik dílů, od nejjednodušších po nejsložitější. Kniha se skládá z několika článků. Paní učitelka vždy vybere jeden, který dětem nakopíruje a společně si ho přečtou. Pod textem je vždy několik jednoduchých otázek s možnostmi odpovědí. Používají také například časopis *Jump*, který obsahuje i pracovní listy a nahrávky rodilých mluvčích.

Pracuje se také s klasickými anglicky psanými knihami. Ty učitelé nejprve vybírají z hlediska fonémů, aby je žáci byli schopni přečíst, poté z hlediska slovní zásoby. Jednou z používaných knih je *Little People, Big Dreams*. Jedná se o knihu o známých osobnostech. Vždy je zde portrét osobnosti, krátký článek popisující její život a činy, případně další obrázky doprovázející onen text. Lze sehnat knihy obsahující několik osobností nebo jsou publikace zabývající se vždy pouze jednou osobností, které jsou doprovázeny větším množstvím obrazového materiálu, a pro děti jsou tak přitažlivější. Právě ty se využívají zde. Výhodou těchto knih je rozmanitý výběr, a také možnost zadat každému jiné téma. Příběhy děti mohou i prezentovat, jak bude popsáno níže. Žáci by se měli vždy naučit něco nového, ale nesmí toho být příliš. Skrze články a knihy se učí gramatické struktury, slovní zásobu apod. Paní učitelka tvrdí, že slovní zásoba by se měla učit v kontextu. Vždy vybere jednu problematiku, na kterou se chce zaměřit. Snaží se, aby žáci přišli na gramatická pravidla sami. Pokud například probírají přítomný čas prostý, měli by si všimnout rozdílu u sloves ve třetí osobě jednotného čísla. Knihy si také berou domů. Veškeré knihy a učebnice se využívají spíše jako doplněk výuky.

6.4.4 Další pomůcky

Pracuje se především s výše zmíněnými materiály. Někdy si využijí nějaké zajímavé video, poslech apod. Zpívají i různé anglické písně, ale to většinou v rámci jiných předmětů (například se učili anglickou píseň o chemických prvcích). Můžeme zde

spatřit také nejrůznější pracovní listy vytvořené buď přímo učitelem nebo stažené z internetu.

6.5 Přístup k rozvoji čtení a psaní

Na této škole se rozvíjí čtení již od prvního ročníku. Od začátku je dbán důraz především na správnou výslovnost. Využívá se metoda *Jolly Phonics*. Ta je založena na správné výuce fonetiky a slibuje rychlý a účinný rozvoj čtení a psaní v anglickém jazyce. Děti se postupně učí číst 42 anglických fonémů, které jsou doplněny specifickými pohyby. Každý pohyb představuje jeden zvuk. Ten dětem pomáhá k zapamatování fonému (např. *j* [dʒ] – zatřesou rameny). Pohyb se poté postupně přirozeně odbourává. Ve chvíli, kdy si je žák jistý výslovností, sám od sebe přestane pohyb využívat. Postupuje se od jednodušších fonémů po složitější. Známé zvuky se postupně spojují ve slova. Děti nejprve přečtou slovo postupně po zvucích, poté celé najednou. Jsou tak poměrně brzy schopné přečíst první slova. V první třídě žáci ještě nepíšou. Fonémy ale obtahují prstem, aby se lépe seznámili s jejich grafickou podobou.

Od druhé třídy se postupně čtou knihy založené na fonemickém čtení, ve kterých se objevují pouze fonémy, které již znají. Nový foném si zapisují, případně zapisují slova jej obsahující a píší i jednoduché věty. V již zmíněných slohových cvičeních je vždy zadán obrázek, který děti ústně popisují a následně zapisují krátké věty se slovesem být. Tímto způsobem si žáci fixují psaní slov, které dříve vnímali pouze zrakem.

Ve třetí třídě již žáci čtou i jednoduché knihy, časopisy atd. Paní učitelka okopíruje dvoustranu, kterou společně čtou. Mohou ji tedy opět využít k seznámení s novou slovní zásobou atd., nebo mají za úkol text odprezentovat. V tom případě si nejdříve vypíší nejdůležitější slovní zásobu a pokusí se ústně shrnout děj příběhu. Následně si z vlastní iniciativy sepíší krátkou verzi, kterou budou schopni ústně odprezentovat (například za týden). Psaní je tedy doplněk, aby následně zvládli mluvený projev. Pokročilejší žáci se nepotřebují učit text z paměti, proto si sepíší jen body. S texty dále často pracují během samostatné práce. Knihu poté ústně odprezentují před ostatními žáky. Každý může mít zadán odlišný příběh. Ve čtvrtém a pátém ročníku se postupuje obdobně, pouze se pracuje se složitějšími články a knihami.

7 Waldorfská škola

Tato kapitola se zabývá výukou anglického jazyka na Základní škole waldorfské a mateřské škole v Českých Budějovicích. V první části je pozornost věnována průběhu vyučovací jednotky anglického jazyka v 1. a ve 4. ročníku. Jednotlivé aktivity v tabulce jsou popsány stručně, jelikož většina z nich je poté vysvětlena v dalších kapitolách. Následně jsou rozebrány vybrané oblasti pozorování, tedy role učitele, využití cizího jazyka při vedení hodiny, používané materiály a pomůcky, a nakonec přístup k rozvoji čtení a psaní.

7.1 Průběh vyučovací jednotky

Pro popis jsem vybrala hodinu 1. a 4. ročníku, aby byl jasný rozdíl v přístupu k mladším a starším žákům. Délka vyučovací jednotky je pevně dána, začíná a končí zvoněním. Hodina zde trvá 45 minut.

Ročník: 1.

Datum: 17. 01. 2023

Učivo	Průběh
Zpěv a recitace	1. Společný zpěv písně <i>Good morning</i> . 2. Společný přednes básně <i>God Made the Sun</i> s pohybovým doprovodem. 3. Elfie – maňásek, který celou třídu pozdraví, děti mu odpovídají. Následuje společný zpěv písně <i>I'm a Little Elfie</i> , při které se učí zeptat se někoho, jak se jmenuje a odpovědět.
Konverzace	Paní učitelka hází dětem míč a pokládá jim otázky (<i>How old are you?, What's your name?...</i>)
Slovní zásoba – ústní procvičení	Hra – jeden žák stojí před tabulí se zavázanýma očima. Jiný žák řekne anglicky nějaké slovo (pozdrav, číslo, barvu...). Žák u tabule má za úkol určit, kdo mluvil a přeložit slovo. Společný přednes básně <i>Two Little Birds</i> s pohybovým doprovodem. Báseň <i>Point to the Window</i> , doprovod v podobě TPR.

<p>Aktivity na koberci</p>	<p>TPR – příkazy, děti poslouchají (např. <i>stand up, sit down, clap your hands, tap your feet, close your eyes, open your eyes, sit on the floor, stand on the chair, point to the door, turn around, dance ...</i>)</p> <p>Hra <i>Elfie says</i> – pokud paní učitelka řekne <i>Elfie says</i>, děti musí příkaz provést, pokud ne, nic nedělají.</p> <p>Čísla – paní učitelka hraje na xylofon. Děti mají zavřené oči a počítají, kolik zazní tónů. Dané číslo říkají nahlas anglicky.</p> <p><i>Here We Go Round the Mulberry Bush</i> – píseň, během které se děti přesouvají na koberec. Zpívají ji, dokud nejsou kompletní.</p> <p><i>Once There Was a Snowman</i> – píseň, kterou paní učitelka uvádí otázkami o počasí.</p> <p><i>Five Little Ducks</i> – příběh, který vyprávějí všichni společně a ukazují slovíčka na obrázku, který drží paní učitelka. Poté ho opakují ještě jednou a kachny předvádějí pomocí prstů.</p>
<p>Závěr hodiny</p>	<p>Opět TPR, ale tentokrát je vyvolán vždy pouze jeden žák.</p> <p>Zpěv písně na přání.</p> <p>Jedno z dětí dostává Elfieho domů za odměnu.</p> <p><i>Down is the Earth</i> – báseň na rozloučení.</p>

Ročník: 4.

Datum: 23. 01. 2023

Učivo	Průběh
<p>Zpěv a recitace</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Společný zpěv písně <i>It Is Cloudy</i>. 2. Společný přednes básně <i>The Earth Is Firm</i> s pohybovým doprovodem. 3. Paní učitelka se anglicky pozdraví se třídou a dále zpívají píseň <i>Today Is (Monday)</i>, poté říkají i celé datum. 4. Společný přednes básně <i>I Am I</i> na procvičení ukazovacích zájmen.

Konverzace	<p>5. Někteří žáci samostatně prezentují báseň <i>A Bird Has Got Wings</i>, za což jsou následně hodnoceni.</p> <p>6. Společný zpěv písně <i>Three Blind Mice</i>, poté i jako kánon.</p> <p>Paní učitelka náhodně vyvolává děti a pokládá jim otázky (např. <i>What colour are your shoes?</i>, <i>Are you wearing jeans or trousers today?</i>, <i>Have you got a skirt today?</i> atd.) Děti odpovídají celými větami.</p>
Slovní zásoba – ústní procvičení	Flashcards s oblečením – žáci společně nahlas anglicky říkají, co na obrázku je. U některých se paní učitelka i doptává na barvu (<i>What colour is the jacket?</i>)
Slovní zásoba – písemné procvičení	<p>Wordcards – žáci je musí správně přečíst a přeložit.</p> <p>Paní učitelka vždy drží jednu flashcard a jednu wordcard a ptá se: <i>Is it okay? Does it go together?, Is it the same?</i>. Vyvolá žáka, ten řekne obě slovíčka a rozhodne, zda k sobě patří.</p>
Práce v sešitě	<p>Nejprve kontrolují domácí úkol.</p> <p>Poté si do sešitů dopisují nová slovíčka a obrázky z tabule (<i>dress, hat, gloves, scarf</i>). Společně trénují výslovnost. Paní učitelka s každým slovíčkem ukazuje příslušný obrázek na tabuli. Opět opakují slovíčka pomocí flashcards, ale již s využitím nové slovní zásoby.</p> <p>Nová slovíčka jsou poté zakomponována i do otázek (např. <i>Who has got a scarf today?, What colour are Kačka's gloves?</i>).</p>
Čtení	<p>Nejprve čtou všichni společně nahlas příběh <i>Let's make bread</i>.</p> <p>Poté jsou žáci rozděleni, každý čte část příběhu, ostatní poslouchají a čtou si potichu pro sebe.</p>
Závěr hodiny	<p>Zápis domácího úkolu (čtení z čítanky).</p> <p>Přednes básně <i>The Lesson Has Ended</i>.</p>

7.2 Role učitele

Většina učitelů angličtiny na této škole jsou učitelé oborovými, kteří mají třídu pouze na tento předmět, případně ještě nějaký, a učí anglický jazyk napříč celou školou. Učitel angličtiny může být ale zároveň i jejich třídním. Jak jsem probírala v teoretické části, třídní učitel by měl se svou třídou zůstat od prvního do devátého ročníku. O to se snaží i zde, nicméně ne vždy je to z organizačních důvodů možné. Učitel má tak možnost lépe děti poznat a sledovat jejich progres. Pokud je tedy učitel angličtiny zároveň třídním, je to pro něj samozřejmě obrovskou výhodou.

Od třetí třídy se jedna až dvě hodiny angličtiny dělí. Od čtvrté třídy dochází k dělení již dvou hodin. Ve třídě tedy učí dva učitelé. Jeden z učitelů má danou třídu na angličtinu od první třídy, ten vyučuje i společné hodiny anglického jazyka (tedy ty nerozdělené). Druhý učitel učí pouze polovinu třídy. Oba učitelé by mezi sebou měli dostatečně komunikovat, aby se na společných hodinách mohlo navázat na poslední probíranou látku a jednoduše pokračovat dále. Měli by se domluvit na nějakém druhu spolupráce. Například korigovat probírané učivo, písňe a podobně, aby byly obě skupiny přibližně stejně daleko a jedna nezaostávala za druhou. Společné hodiny jsou většinou využívány na zapisování slovní zásoby, společné čtení, gramatického zápisu apod. Dělené hodiny je vhodné využívat ke komunikaci, aby se žáci více dostali ke slovu. K rozdělení hodin dochází proto, že s menším počtem dětí lze za vyučovací hodinu zvládnout více látky, a také daleko efektivněji.

Učitel angličtiny musí pozorovat a diagnostikovat žáky a třídu jako celek, aby byl schopen odhadnout jejich momentální úroveň. Měl by vědět, jakým způsobem se děti učí, kolik času potřebují na určité aktivity a na pochopení. Na základě těchto poznatků poté předává učivo vhodnými aktivitami, a především ve správný čas. Proto se například se čtením nezačíná v každé třídě ve stejnou chvíli. Waldorfská škola má samozřejmě svůj školní vzdělávací plán, kterým se řídí. Nicméně učitel stále bere v potaz schopnosti a dovednosti konkrétní třídy. Pokud tedy například zjistí, že některé téma dělá žákům problém, i když už by měli pokračovat dále, bude se tím dále zabývat.

Může se tak stát, že se například na začátku šestého ročníku bude probírat ještě nějaké učivo z páté třídy, jelikož žáci na to ještě nebyli připraveni.

7.3 Využití cizího jazyka při vedení hodiny

V první a druhé třídě se mluví čistě anglicky. Využívá se k tomu i skřítek Elfie, který bude lépe vysvětlen níže. Jakmile začne hodina, měla by veškerá konverzace probíhat pouze v angličtině. Děti mezi sebou samozřejmě komunikují i česky, ale paní učitelka se je snaží co nejvíce usměrňovat. Pokud děti mluví přímo na paní učitelku, tak vždy anglicky.

Jak jsem popisovala v teoretické části, v tomto věku mají děti ještě výbornou schopnost nápodoby, která se postupně, přibližně na přelomu druhého a třetího ročníku, zhoršuje. Proto je v prvních ročnících kladen důraz především na zvukovou stránku jazyka. Učitel dává dětem různé pokyny, které doprovází velmi výraznou mimikou a gestikulací pro lepší porozumění, případně dovysvětlí jiným způsobem. Celá hodina je provázena řadou písniček, básniček a říkanek, a to napříč celým prvním stupněm. Děti si tak osvojují správnou výslovnost, frázování, dynamiku a melodii cizího jazyka. Učitelé kladou velký důraz na správnou výslovnost, jelikož moc dobře ví, že se žáci snaží co nejlépe imitovat a zarytá špatná výslovnost se zpětně složitě napravuje. Souvislejší a melodičtější mluvu mají děti možnost vnímat zejména při čtení knih, díky kterému je jim představen delší a souvislejší projev vyučujícího. Pro hlubší porozumění a silnější prožitek z knihy mohou příběh i dramatizovat.

V nižších ročnících je možné mluvit anglicky, jelikož žáci ještě nečtou, ani si nic nezapisují. Od třetího ročníku se již můžeme setkat s češtinou o něco více, jelikož přibývá čtení a psaní, a tak jsou pro žáky hodiny daleko náročnější. Někdy je tedy potřeba dovysvětlit látku česky. Ve vyšších ročnících se český jazyk využívá při probírání gramatiky, opět ale co nejméně. Gramatika se dětem samozřejmě přímo nevysvětluje. Čeština se uplatňuje například pro lepší pochopení nějakého pokynu. Pokud se žák na něco zeptá česky, učitel se snaží odpovídat anglicky, aby ho přiměl k používání cizího jazyka. Zkrátka, pokud učitel zbystří, že je ve třídě lehký zmatek nebo že někdo něčemu

nerozumí, může na potřebnou dobu přejít do českého jazyka. Ve všech ročnících ale učitelé přecházejí do češtiny při řešení kázeňských problémů.

Lze jednoznačně říci, že napříč celým prvním stupněm se učitelé snaží využívat cizí jazyk co nejvíce je to možné. Nicméně vždy může nastat, lépe řečeno, každou hodinu nastane nějaká neočekávaná situace, ve které učitel pravděpodobně využije mateřský jazyk, i když se ho pokouší co nejvíce eliminovat.

7.4 Používané výukové materiály a pomůcky

7.4.1 Písňe, básně, říkanky

Jedním z důležitých materiálů, které učitelé využívají na této waldorfské škole jsou rytmické aktivity, jako například písňe, básně, říkanky apod., které se děti učí zpaměti. Jejich prostřednictvím si zejména v nejnižších ročnících osvojují slovní zásobu, některé fráze a gramatické struktury a správnou výslovnost. Naučí se například pozdravit, rozloučit, představit se atd., a tyto poznatky poté automaticky postupně zapojují do konverzací v hodině i mimo ni. Jsou využívány zejména na začátku hodiny v rytmické části, ale také v jejím průběhu. Při zpěvu či přednášení básní děti většinou zůstávají v lavicích, nebo pracují v kroužku na koberci. V této kapitole bude obecně popsána práce s rytmickými aktivitami, která bude následně doplněna několika konkrétními příklady pro lepší pochopení.

Náročnost veškerých písňe a básní je uzpůsobena věku a jazykové úrovni konkrétní třídy. Při osvojování nové písňe se využívá poslech a nápodoba. Paní učitelka nejprve pomalu zpívá první sloku písňe, poté vícekrát opakuje první verš, dokud se žáci nepřidají. Následuje verš druhý, a poté opakuje celou sloku dokola, až zpívá celá třída. Pokud si všimne, že má někdo ještě problémy, pak opět pomalu zopakuje potřebnou část. Poté se písňe opakuje několik následujících hodin. Podobným způsobem je možné navodit jakoukoli básně či říkanku.

Rytmické aktivity většinou probíhají sborově. Je však možné provádět i ve skupinách, dvojicích, po jednotlivcích nebo mohou být součástí zkoušení. Jak již bylo zmíněno v kapitole 7.1, hodina vždy začíná uvítací písňe. V průběhu hodiny se pak

využívají písně a básně zaměřené na rozšiřování slovní zásoby, stvoření světa či popisující počasí, roční období, svátky a podobně. Téměř všechny písně mají pohybový doprovod, který slouží pro lepší porozumění a zapamatování textu. Jedná se o formu TPR. Pohybové doprovody vycházejí z textu písně, děti tedy předvádějí její děj. Jako příklad můžeme uvést několik slov: fly – žáci předstírají že létají, I – žáci ukáží na sebe, sun – žáci vytvoří kruh rukama a podobně. Na aktivity se často navazuje různými cvičeními a otázkami pro kontrolu porozumění. Pro příklad si popíšeme, jakým způsobem se pracuje s příběhem (písní) *Five Little Ducks* (viz příloha č. 4). Paní učitelka má na tento příběh pomůcku s kachnami a pozadím. Kachny může z pozadí odebírat a opět je přidávat zpět. Nejprve děti seznamuje s obrázkem, navozuje atmosféru příběhu a trénuje slovní zásobu. Ptá se jich, co vidí na obrázku, jakou barvu mají předměty na obrázku, kolik je na obrázku kachen a podobně. Poté už zpívají píseň, během které paní učitelka postupně odebírá kachny, a poté je přidává zpět. Na konci všichni počítají, zda se jich opravdu vrátilo všech pět. Tento příběh si říkají i bez obrázku za pomoci prstů. Pět prstů představuje pět kachen, a prsty postupně odebírají.

7.4.2 Učebnice, knihy a pracovní sešity

Na této škole se nepoužívají žádné učebnice. Samy děti si ale postupně vytvářejí vlastní knihu (My English book – viz příloha č. 5), a to většinou od třetího ročníku. Slouží například pro zápis slovní zásoby, která je vždy doplněna obrázkem, prezentujícím dané slovo. Například při zápisu slovní zásoby týkající se oblečení si nakreslí skříň s oblečením, a každý kus anglicky popíše. Dále sem zaznamenávají jednoduché fráze, gramatické struktury a známé básně, říkanky, písně apod.

Od čtvrtého ročníku se využívá pracovní sešit (workbook), který se skládá z nejrůznějších pracovních listů svázaných kroužkovou vazbou. Škola se snaží, aby učitel, který měl žáky na angličtinu v předešlých ročnících, vyučoval tyto žáky i v ročníku čtvrtém. Díky tomu je dostatečně obeznámen s již probranou látkou, a podle toho poté může lépe vybírat a upravovat materiály do pracovních sešitů. Je sice daný základ předpřipravených materiálů, který většina učitelů využívá, nicméně mohou jej obnovit, či doplnit. Pracovní sešit obsahuje křížovky, přesmyčky, doplňovačky,

přesmyčky apod. První stránky se věnují již probrané slovní zásobě, kterou žáci umí přečíst a napsat. Poté se postupně učí i novou slovní zásobu.

Na škole se také pracuje s různými anglickými knihami a příběhy. Práce s knihami bude popsána v další kapitole (Přístup k rozvoji čtení a psaní). Zde budou zmíněny dvě zajímavé knihy, které lze ve výuce angličtiny využít. První z nich je *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See* od Billa Martina. Toto je velmi jednoduchá kniha vhodná již do první třídy. Je zaměřena především na slovní zásobu týkající se zvířat a barev. Děti se zde také naučí několik frází, které jsou velmi jednoduše zapamatovatelné díky častému opakování. Velmi známou a mezi dětmi oblíbenou knihou je také *The Very Hungry Caterpillar* od Erica Carla. Tato kniha je velmi barevná a hravá. Děti mohou například strkat prsty do děr, které po sobě housenka zanechává. Jedná se již o delší a složitější knihu vhodnou zhruba od 4. ročníku. Příběhy je také možné zdramatizovat. Žáci mají rozdělené role a postupně se učí vyprávět příběh zpaměti. Dramatizaci nacvičují buď ve třídě, nebo mají možnost využít jinou prostornou místnost, která je určena právě k takovýmto aktivitám. Nacvičené scénky poté mohou předvádět na školních besídkách a podobných akcích.

7.4.3 Další pomůcky

Elfie

V prvním ročníku se využívá maňásek Elfie. Ve chvíli, kdy Elfie vstoupí do třídy, všichni by měli mluvit pouze anglicky. V první fázi hodiny se s dětmi přivítá písní *I'm a Little Elfie*. Díky této písni se jim Elfie představí a předvede, jak se mohou představit i žáci sami. Učitel Elfieho drží, vždy zazpívá znělku, kterou směřuje na konkrétního žáka. Ten poté odpoví, jak se jmenuje a potřese si s Elfiem rukou. Takto učitel prochází třídou a zeptá se přibližně šesti žáků. Snaží se, aby se postupně prostřídali všichni. Elfie může pokládat i další otázky, podle toho, co již žáci znají. Po zbytek hodiny Elfie sedí na učitelském stole, pozoruje chod třídy a kontroluje děti při práci. Funguje tedy jako velmi dobrá motivace, jelikož děti se před ním chtějí předvést a případně ho vzít s sebou domů. Každý týden si totiž může Elfieho vzít jeden žák, kterému se v hodině dařilo. Během roku se ale vystřídají všichni. Učitel tedy určí, kdo si ho vezme domů a

kdy ho daný žák musí přinést zpět do školy. Žáci mají obvykle velikou radost. Na další hodině žák může popsat, jak s Elfiem strávil čas.

Flashcards

Téměř ve všech hodinách, na kterých jsem byla přítomna se využívaly obrázkové karty (flashcards – viz příloha č. 6) nebo slovní karty (wordcards). Je zajímavé, že všechny obrázky byly kresleny ručně, ne vytištěné, jako tomu bývá na většině škol. Jak jsem popisovala v teoretické části, mají velmi široké využití. I na této waldorfské škole je učitelé používají k představení a opakování slovní zásoby. Paní učitelka stojí před třídou, a drží kartu s obrázkem. Děti anglicky říkají, co je na obrázku. S daným slovíčkem se většinou pracuje i dále, formou otázek, her, říkanek apod.

Používají se samozřejmě i další pomůcky, které jsou běžné i na jiných školách. Například materiály zaměřené na předvádění probíraného učiva, jako je plyšová abeceda, oblečení, barevné šátky, krabice, míč apod.

7.5 Přístup k rozvoji čtení a psaní

V prvním ročníku se rozvíjí pouze ústní podoba jazyka, a to formou již zmíněných říkanek, písniček apod. Důraz je kladen na nápodobu, děti dělají to, co dělá učitel. Děti se seznamují s různými anglickými frázemi potřebnými pro základní komunikaci. Nemají je doslova přeložené, jsou dány do nějakého kontextu, aby jim rozuměly. Dochází ke komunikaci, kdy odpovídají na různé otázky, a tímto způsobem neustále dokola opakují slovní zásobu a větné struktury. Co se týče čtení můžeme v prvním ročníku zmínit předčítání knih. Při něm nejčastěji sedí v kruhu na koberci. Paní učitelka drží knihu otevřenou směrem k dětem, čte jednoduchý příběh a děti poslouchají. Takto to probíhá několik hodin, až si postupně zapamatují jednotlivé fráze, části příběhu. Děti mají tedy text osvojený pamětně, ale neumějí ho číst. Ve chvíli, kdy jej umí zpaměti, tak říkají příběh spolu s paní učitelkou. Toto je tedy považováno za prvotní čtení, i když děti defacto nečtou. Tímto způsobem je využívána například již zmíněná kniha *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*.

Ve druhém ročníku se pokračuje obdobným způsobem, ale postupně se přidávají další knihy a příběhy, které již nejsou tak jednoduché. Čte se například příběh *Today is Monday*, kde je ke každému dni nějaká potravina, kterou sní. Děti se například učí číst dny v týdnu. Paní učitelka si vytvoří kalendář, ve kterém má dny v týdnu napsané. Děti se je učí říkat a koukají na daná slova do kalendáře. Vlastně nezáměrně čtou. Spojují si sluchovou podobu jazyka se psanou. Vidí, že se slovo jinak vyslovuje a jinak píše, ale nijak se jim to nevysvětluje.

Ve třetím ročníku již dochází ke skutečnému čtení a psaní. V každé třídě je to ale jinak, učitel by měl pocitově dát na kvalitu třídy. Pokud jsou děti šikovné, může se klidně začít i dříve. Čtení i psaní může být ale také posunuto na druhé pololetí, či až do čtvrtého ročníku. Začínají si psát první sešit. Mají osvojenou určitou slovní zásobu, například barvy, číslovky, dny v týdnu, měsíce, zvířata apod. Paní učitelka píše na tabuli a žáci opisují do sešitu. Například si nakreslí žlutý flek a vedle něho napíše slovo yellow. Takto napsaná slovíčka poté čtou, čímž se fixuje psaná podoba slova, ale stále jim pomáhá i obrázek. Začíná se tedy čtením a psaním již známých slovíček. Není to tak, že si slovíčko zapíše a hned ho umí napsat. Psaní se postupně buduje zrakovým vnímáním. K opakování dochází například i pomocí wordcards. Zapisují si také jednoduché známé texty. Jsou to především různé písničky, říkanky a knihy, které již znají z paměti. Po zapsání je čtou, takže text sledují, ale vlastně jej čtou stále z paměti. Žáci by si při čtení měli prstem ukazovat na jednotlivá slova, aby se lépe soustředili na psanou podobu.

Ve čtvrtém ročníku se začíná pracovat s pracovními sešity (workbook), které mají z druhé strany čítanku (reader). Tato čítanka je plná těch známých textů, se kterými se žáci seznamovali v předešlých ročnících, ať už formou přednášení či dramatizace. Ve čtvrtém ročníku se poprvé setkávají se slovy, popřípadě i větami (především pokyny), které jim jsou neznámé. Zároveň se učí novou slovní zásobu, kterou si postupně zapisují do sešitů. Z knih zde mohou číst například publikaci *The Very Hungry Caterpillar*.

V pátém ročníku se již začínají číst texty, které jsou žákům neznámé. Jedná se o jednodušší texty, které jsou sestavené především ze slovní zásoby a gramatiky, se kterou se již setkali. Samozřejmě se zde objevují i nové poznatky, čímž se opět učí.

8 Jenská škola

Tato kapitola se zabývá výukou anglického jazyka na ZŠ Kairos v Dobřichovicích. V první části je pozornost věnována průběhu vyučovací jednotky anglického jazyka. Jednotlivé aktivity v tabulce jsou popsány stručně, jelikož většina z nich je poté vysvětlena v dalších kapitolách. Následně jsou rozebrány vybrané oblasti pozorování, tedy role učitele, využití cizího jazyka při vedení hodiny, používané materiály a pomůcky, a nakonec přístup k rozvoji čtení a psaní.

8.1 Průběh vyučovací jednotky

Na této škole jsem měla možnost pozorovat pouze mladší skupinu žáků, tedy děti přibližně od 6 do 10 let. Pro popis jsem tedy nemohla vybrat hodiny z různých ročníků. Proto jsem zvolila hodiny, které se výrazně lišily svým průběhem. Délka hodiny není striktně dána zvoněním, nicméně vždy trvá přibližně 30 minut.

Ročník: 1. – 3.

Datum: 31. 05. 2022

Učivo	Průběh
Úvod	Pan učitel dětem vysvětluje náplň hodiny a čeká na jejich reakci. Kdyby se na to děti necítili, pokusili by se společně najít aktivitu.
Práce s knihou	Společně čtou obrázkovou knihu <i>Treasure Hunt for Boys</i> . Děti ukazují věci, které pan učitel říká (např. <i>two slimy snails, four blue lizards, eight red flowers</i>). Z knihy takto procvičí pět témat. Kniha <i>Numbers, Colors, Shapes</i> – procvičují především čísla. Pan učitel se ptá: <i>What's this? How many rabbits can you see?</i> apod.
Hra	Pexeso – všichni společně (jsou zde pouze 4 děti) hrají chytré pexeso zaměřené na předměty a činnosti. Při otočení nahlas řeknou dané slovo.
Závěr hodiny	Rozloučení.

Učivo	Průběh
Úvod	Pan učitel s dětmi domlouvá průběh hodiny.
TPR aktivity	<p><i>Freeze Dance</i> – píseň s videem na YT. Děti včetně učitele následují pokyny z písničky (<i>dance, freeze, hop on one leg, spin around in a circle, slide, do the robot...</i>)</p> <p><i>The Ants Go Marching</i> – píseň s videem na YT. Pan učitel zpívá celou píseň, děti pouze některé části, které znají, u toho pochodují jako mravenci a ukazují čísla.</p>
Poslech	Video <i>Scratch Garden Bloopers</i> – společně sledují video na YT a říkají text nebo části, které znají zpaměti.
Zpěv	<p><i>Do You Like Basketball Pizza?</i> – píseň s videem na YT. Společně sedí u počítače, dívají se na video na YT a u toho zpívají.</p> <p><i>Counting By Four</i> – společně zpívají píseň s videem na YT.</p> <p>Píseň <i>Colors</i> – společně zpívají píseň s videem na YT.</p>
Pracovní listy	Opakují čísla. Na pracovním listu mají obrázek se zvířaty. Každé zvíře vybarví jinou barvou a poté stejnou barvou do vět doplní, kolik je jednotlivých druhů zvířat (např. <i>There are three crocodiles.</i>). List společně kontrolují.
Hra	Pexeso – kdo chce hraje pexeso zaměřené na předměty a činnosti. Ostatní si mohou dodělat pracovní list, pokud již mají hotovo, mohou odejít na svačinu.
Závěr hodiny	Rozloučení.

8.2 Role učitele

Učitel na této škole působí spíše jako průvodce a pomocník. Velmi důležitou součástí procesu je svobodná volba žáků, proto jim musí nabízet různé možnosti práce a činností. Učitel by tedy měl být kreativní, mít široký arzenál pomůcek, aktivit a nápadů pro zpestření výuky. Mimo vyučovací hodiny mívají žáci samostatnou práci, do které učitel nezasahuje, nicméně je jim k dispozici, pokud jej žáci požádají o pomoc.

Velmi důležitou vlastností učitele je na této škole empatie a pochopení pro děti. Učitel musí rozumět jejich pocitům, potřebám a momentálnímu rozpoložení. Měl by s dětmi velmi intenzivně komunikovat a snažit se je lépe poznávat. Konkrétně v hodinách anglického jazyka se komunikace týká především probírání průběhu hodin. Pan učitel s dětmi řeší, jak by se chtěly v daný den učit, dává jim na výběr z několika možných aktivit. Stává se ale také, že se děti na hodinu v daný den necítí vůbec, i v takovém případě by jim měl učitel vyhovět. Je to tak proto, že děti si samy zapsaly anglický jazyk do rozvrhu. Jelikož to byla jejich svobodná volba, nemůže je poté učitel nutit k účasti. Z toho důvodu jsou hodiny velmi nekonsistentní, učitel vlastně nikdy předem neví, zda hodina proběhne. Toto může být pro učitele velmi náročné. Může se totiž stát, že žáci začnou hodiny odmítat velmi často, i přesto, že jim učitel nabízí nejrůznější možnosti práce. To je také důvod, proč většina hodin nejmladší skupiny za poslední půlrok vypadala velmi obdobně. Děti odmítaly jakékoli jiné činnosti než práci s videi a písněmi na YouTube. Pan učitel se s nimi pokoušel vždy alespoň na konci hodiny projít nějakou látkou, ať už pomocí flashcards nebo například pracovními listy. Zjistil totiž, že jakmile se děti dostanou do chodu hodiny většinou už nějakou další kratší práci neodmítnou. Učitel při komunikaci s dětmi dává hodně na svůj pocit. Pokud například hodinu odmítají a učitel vycítí, že by při některé činnosti mohly být i přesto produktivní, pustí se do práce. Zjistí-li ale že pracují velmi pomalu, nevnímají a zkrátka opravdu nejsou ve vhodném rozpoložení, hodinu rozpustí. Raději počká, až budou žáci plně připraveni.

8.3 Využití cizího jazyka při vedení hodiny

Jak již bylo zmíněno pan učitel je Američan, který neumí česky téměř ani slovo. Hodiny jsou díky tomu pro žáky přenesením do jiné země. Všichni žáci ví, že učitel česky nerozumí, mluví tedy pouze anglicky, často dokonce i mezi sebou. Žáci mají velmi dobrý anglický přízvuk. S učitelem často anglicky laškují, naříkají, reagují na sebe během her apod. Ve skupině je také jeden žák, který pochází z bilingvního prostředí. Pokud je potřeba něco dovysvětlit a pan učitel toho již není schopen, chopí se překladu tento žák. Angličtina je každodenní součástí školy. Při ranních kruzích se také mluví částečně anglicky, jelikož ostatní učitelé překládají učiteli anglického jazyka jejich průběh.

Hodiny angličtiny probíhají momentálně pouze jednou týdně, pan učitel je ale ve škole přítomný třikrát týdně. V tyto dny se věnuje jiným předmětům a potřebám školy, ale zároveň má také spousty volného času, kdy mají žáci možnost za ním přijít a popovídat si. Pan učitel popisuje, že někteří žáci, většinou ti jazykově zdatnější, tuto možnost využívají více a někteří méně. Proto se s nimi snaží navazovat kontakt i sám. Pro všechny učitele na škole je důležité, aby byla angličtina součástí jejího chodu. Většina z nich mluví velmi dobře anglicky, a tak se snaží angličtinu zapojovat do každodenního života. Například i během oběda, venkovních aktivit, školních akcí, na procházkách apod. se snaží často dorozumívat anglicky, jak mezi sebou, tak s dětmi.

8.4 Používané výukové materiály a pomůcky

8.4.1 Videá a písně

Pan učitel popisuje, že za poslední půlrok jsou hlavní náplní hodin anglického jazyka právě různá videa a písně, které dětem pouští z YouTube. Většina písní jsou zároveň TPR aktivitami, kdy děti zpívají text, pohybují se po třídě a zároveň následují pokyny vycházející z textu písně (např. *freeze, jump, dance...*). Písně, které automaticky nevedou k pohybovému vyjádření pouze zpívají. U takových písní žáci společně s učitelem sedí u počítače, zpívají a zároveň pozorují video, pro lepší pochopení textu. Podobným způsobem poté pracují i s jinými videi. Žáci již většinu z nich znají nazpaměť

nebo alespoň části. Většinu videí a písni pan učitel čerpá z kanálu *Scratch Garden*. Najdeme zde témata jako je počítání, barvy, zvířata, koníčky apod. Zajímavým konceptem jsou také vide s nepovedenými záběry (*bloopers*). Děti je z nějakého důvodu naprosto milují. Jedná se o sestřih videí, které již znají, ale nachází se v nich nějaká chyba. Žáci říkají text spolu s videem, a i když ho už znají, vždy se znovu nasmějí.

8.4.2 Učebnice, knihy a pracovní listy

Ani na této škole se téměř nevyužívají klasické učebnice. Pracuje se ale s anglickými obrázkovými knihami. Například při osvojování barev a čísel se využívá kniha *My First Colours* nebo *Numbers, Colors, Shapes*. Zajímavou knihou je také *Treasure Hunt for Boys* od Rogera Priddyho. V této knize se žáci naučí slovíčka z různých oblastí. Každá dvojstrana se zabývá jiným tématem (hledáním pokladu). Tématem mohou být například piráti, kouzelníci, dinosauři apod. Dvojstrana je vždy zaplněna spousty předměty. Podél okraje stran jsou napsána slova, která označují předměty, které se mají děti pokusit najít (např. *one treasure map, two pirate ships, three silver swords...*). Kromě obrázkových knih také předčítají jednoduché anglické knihy pro děti, například *Spinderella* od Julie Donaldson.

Pokud jsou žáci pokročilejší, tak učitel využívá učebnice *Storyfun*, které mají několik dílů a jsou rozděleny podle úrovní na starters, movers a flyers. Pro účely prvního stupně je tedy vhodná úroveň starters. Já jsem bohužel neměla možnost vidět hodinu, ve které byla tato učebnice použita. Pan učitel mi ale způsob jejich využití popsal. Práce s knihami a učebnicemi bude lépe popsána níže. Stejně jako v Montessoriovských školách jsou ale veškeré knihy a učebnice využívány pouze jako doplněk výuky. Nepracuje se s nimi pravidelně, ani se neprocházejí chronologicky.

Na konci téměř všech hodin, které jsem měla možnost vidět, žáci vyplňovali pracovní listy (viz příloha č. 7). Toto, případně nějaké hry, je vlastně jediný způsob procvičování psaní v angličtině. Nejčastěji se jednalo o pracovní listy zaměřené na obtahování vytečkovaných anglických slov, dále doplňování chybějících písmen do slov, ale také klasické doplňovačky, spojovací cvičení, popis obrázku s využitím slovní zásoby

na určité téma apod. Žáci ale nevlastní žádné šanony nebo jiný systém na ukládání listů, nejsem si tedy jistá, jakým způsobem s nimi po ukončení hodiny zacházejí.

8.4.3 Další pomůcky

I na této škole se využívají obrázkové karty buď klasické flashcards a wordcards nebo karty na kterých je obrázek i slovo (viz příloha č. 8). Dále se může pracovat s podobnými pomůckami jako na jiných školách. Například používají míček a krabici na představení předložek. Často také hrají různé hry, například pexeso, ve kterém spojují, co k sobě patří (*eat -> soup*) nebo kreslí třeba lidské tělo, aby se naučili části těla, rodinný strom na členy rodiny apod.

8.5 Přístup k rozvoji čtení a psaní

Jak jsem již zmínila, děti jsou na této škole spojovány do heterogenních skupin. Přístup k rozvoji čtení a psaní tedy nebudu popisovat po ročnících. V nejmladší skupině, ve které jsou žáci přibližně ve věku od 6 do 10 let je kladen důraz především na ústní podobu jazyka. Díky rodilému mluvčímu je dětem poskytnut ideální příklad pro nápodobu. Nápodoba probíhá také prostřednictvím různých písní, videí a také předčítáním knih. Při práci s knihou sedí vždy v kolečku na koberci. Pan učitel knihu položí doprostřed, aby na ní všichni dobře viděli. Pokud se jedná o obrázkovou knihu, pak ukazuje jednotlivé předměty a děti říkají, co to je, jakou to má barvu, kolik je zde jednotlivých předmětů apod. Pokud se jedná o knihu s příběhem, tak ji učitel čte a děti poslouchají. Poté se mohou opět bavit o ilustracích, které příběh doprovázejí. Ke skutečnému čtení může docházet od páté třídy. Žáci poté postupně čtou krátké texty, které se postupně prodlužují. V tomto věku se již začínají využívat i již zmíněné *Storyfun* učebnice. Společně si přečtou příběh, střídají se po jednom. Pan učitel jim pomáhá s výslovností, případně je opravuje. Následně žáci odpovídají na otázky prověřující jejich porozumění textu.

Děti si nejprve osvojují grafickou podobu slov zrakovou percepcí. Psát se ale začíná již s nejmladšími dětmi. Jelikož jsou v heterogenních skupinách, bývá jim někdy zadána práce, kterou snadněji zvládnou starší žáci. Takovým příkladem může být právě i psaní. Starší žáci tedy mladším pomáhají. Mladším žákům může být také zadána kompletně

jiná práce. Při psaní se využívají různé pracovní listy či obyčejné papíry. Začíná se obtahováním písmen abecedy, následně obtahováním jednotlivých slov, dále se pokračuje přepisováním, až může dojít i diktování.

Závěr

V diplomové práci jsem chtěla přiblížit a vysvětlit průběh vyučování anglického jazyka na alternativních školách. Roli učitele jsem chtěla rozebrat z toho důvodu, že při probírání některých alternativních škol během přednášek na vysoké škole mi jejich role nebyla příliš jasná. Na montessoriovské a jenské škole mají učitelé velmi podobné cíle a z toho vycházející role, tedy role průvodce, pomocníka. Učitel dětem zprostředkovává informace, ale děti se učí především samy. Na waldorfské škole je samostatné práce daleko méně, učitel zde má výraznější vedoucí roli.

Předpokládala jsem, že na alternativních školách se budou více zaměřovat na intenzivnější využití cizího jazyka při hodině, i když to samozřejmě záleží spíše na konkrétním učiteli než na škole. Z toho důvodu jsem se zaměřila na tuto oblast. Na všech třech školách se učitelé snaží využívat mateřský jazyk co nejméně. Na montessoriovské a waldorfské škole ho užívají zejména při kárání žáků, či vysvětlování gramatických struktur, pravidel hry apod. Jenská škola samozřejmě ještě vyniká nad dvěma zmíněnými tím, že pan učitel je rodilý mluvčí. Zde tedy probíhá kompletně celá hodina pouze v angličtině. Navíc na této škole mluví plyně anglicky většina učitelů, a tak je pro děti vstřebávání anglického jazyka na denním pořádku. To je podle mě určitě velikým plusem této školy.

Výukové materiály a pomůcky mě zajímaly pravděpodobně ze všeho nejvíce, jelikož jsem věděla, že na některých alternativních školách využívají velmi zajímavé a originální pomůcky. Chtěla jsem díky této práci získat zásobu kreativních možností pro inspiraci do praxe. Zajímavým poznatkem je, že na žádné z vybraných alternativních škol nevyužívají při hodinách anglického jazyka učebnice. Na montessoriovské a jenské škole sice občas pracují s nějakým cvičením nebo článkem, ale nepostupují chronologicky každou hodinu dále. Na montessoriovské škole se ale ještě používají v prvních dvou ročnících učebnice *Jolly Phonics* pro rozvoj čtení a psaní. Na waldorfské škole se nevyužívají žádné učebnice ani jako doplněk. Zde mě velmi zaujalo vytváření vlastní knihy. Velkou inspirací pro mě do budoucna určitě bude také nekonečná zásoba písní a básní, které jsem díky této práci nasbírala.

Čtení a psaní mě zajímalo hlavně z důvodu absence učebnic a sešitů na většině škol tohoto typu. Zjišťovala jsem tedy, jakým způsobem je možné tuto oblast rozvíjet bez takových pomůcek. Velmi mě zaujala metoda *Jolly Phonics* aplikovaná na montessoriovské škole. Nikdy předtím jsem o takovémto přístupu neslyšela. Na dětech bylo každou hodinu vidět, že je čtení touto metodou velmi baví. Navíc je vhodná i pro méně nadané, pomalejší žáky a děti s SPU. Waldorfská a jenská škola mají společné předčítání cizích k nim s postupným zapojováním dětí. Zajímavé je, že na waldorfské škole se začíná psát až od třetího ročníku, na dalších dvou školách se píše již od první třídy.

Musím říct, že chvílemi jsem byla ze sběru dat na praktickou část velmi vyčerpaná. Jak jsem již popisovala, hodiny na jenské škole jsou velmi nekonzistentní. Několikrát se tedy stalo, že jsem po příchodu do školy zjistila, že hodina neproběhne. To nebylo po dvouhodinové cestě zrovna příjemné zjištění. Ale musím podotknout, že pan učitel byl velmi nápomocný a snažil se mi vždy předat nějaké zajímavé a potřebné informace alespoň formou rozhovoru. Myslím si, že se mi nakonec podařilo nasbírat dostatek potřebných dat ze všech škol. I když byla tato práce celkově časově náročná, tak jsem velmi ráda za toto téma. Podařilo se mi proniknout do chodu jednotlivých škol a pochopit jejich přístupy a filozofie. Myslím si, že pro mě bude vypracování této práce do budoucna velkým přínosem. Obohatila jsem se o zajímavé myšlenky a názory učitelů, o jejich nápady a velmi zajímavé výukové materiály. Řadu pomůcek, jako jsou například písňe a básně z waldorfské školy, nejrůznější anglické publikace, vytváření vlastních pomůcek, maňásci apod., si určitě vysloužily můj zájem a určitě budu spoustu z nich využívat v praxi.

Summary

The diploma thesis deals with the primary teaching of the English language at alternative schools. It's focused mainly on the role of the teacher, the use of a foreign language during the lessons, the used aids and materials and the approach to the development of reading and writing. For better organization and understanding of the entire teaching process, I also paid attention to the course of the lesson at each school.

The theoretical part describes the development, characteristics, and main philosophy of alternative schools. Further, three selected schools are analysed in more detail, always with the same chapters for easier orientation in the text. The beginning is therefore always dedicated to the origin and the founder of the school. Then the main philosophy, goals and the organization of the school are explained. The last chapters are dedicated to the teaching of the English language, which is then also dealt with in the practical part.

The aim of the practical part was to describe their approach to the already mentioned areas at three selected alternative primary schools, i.e. Montessori, Waldorf and Jena school. For the role of the teacher the emphasis was paid to the relationship between the teacher and pupils, as this is considered very important at alternative schools. The attention was also paid to his duties, attitudes, and overall functioning in the school. When focusing on the use of a foreign language in the class, I tried to map the situations in which the foreign language and the mother tongue are spoken. As far as teaching materials and aids are concerned, the main interest was in their use. In the area of reading and writing, the intention was to describe the teaching methods and process chronologically.

The method of observation and interview was chosen for data collection. The observation took place in almost all grades of primary school. At the Waldorf school all grades except the fifth were visited, there where approximately twenty children in each class. I had the opportunity to witness lessons of two teachers there. At the Jena school, listening was allowed only in the youngest group where approximately six children. In the Montessori school I had the opportunity to visit every group, where

each consisted of about five pupils. Eight to twelve hearings took place at each school in the period from March 2022 to April 2023. I was visiting all schools once or twice a week. I did not have a predetermined number of observations. I was visiting each school until I felt that I had a good understanding of the lesson's system and the teacher's approach to teaching. As soon as I reached this point or found out that I couldn't absorb anything else just from the observation, I moved on to the interviews. Each interview lasted about 30 to 60 minutes, depending on the willingness of the teacher. I asked the teachers about things that were a little bit unclear from the lessons. We then discussed all four areas that my diploma thesis deals with. They also showed and explained to me interesting things that I didn't have the opportunity to embrace in class (for example some aids etc.).

Finally, I would like to summarize the results of the research. Compared to most traditional schools, teachers at all three schools try to give children much more space for self-realization and expression. In the Jena and Montessori schools, a large space is also devoted to the independent work of pupils. All schools strive for the biggest possible involvement of a foreign language in the teaching process. In terms of teaching materials, the almost complete absence of textbooks is probably the most interesting. I noticed the biggest differences in the school's approach to reading and writing. At Waldorf school they start with this topic in the third grade. At the Jena and Montessori schools it is slowly elucidated from the first grade. The Montessori school also stands out for its use of the Jolly Phonics method.

I think that the results of the work will be very beneficial for my future work. I would like to be a teacher who prepares interesting lessons for children and is not afraid to try new things. Thanks to this work, I gained a lot of interesting inspiration that will help me to achieve this goal.

Bibliografie

Literární zdroje

AZEVEDO, Sissi a Fernando Ilídio FERREIRA, 2013. Participation and Learning in a Jenaplan School in the Netherlands: An Ethnographic Research with Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Portugal: Elsevier, 82, 599 - 603.

BITTNER, Martin, 2019. Interruption as a crisis. Discourse and practices of progressive education. *Revista Educar Mais*. 3(2), 283 - 296. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.15536/reducarmais.3.2019.282-296.1550>

BJØRNHOLT, Margunn, 2014. Room for Thinking—The Spatial Dimension of Waldorf Education. *Research on Steiner Education*. Norway: Rudolf Steiner University College, 5(1), 155 - 130. ISSN 1891-6511.

CARLGREN, Frans. *Výchova k slobode: pedagogika Rudolfa Steinera*. Přeložil Mária PROVAZNÍKOVÁ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. Pedagogická a psychologická literatúra [Slovenské pedagogické nakladateľstvo, edice]. ISBN 80-08-01869-0.

CELIK, Behcet a Recep BILGIN, 2022. Pre-School Education and Different Approaches That Emerged in Historical Development. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. Iraq: Ishik University, 9(3), 217 - 227. ISSN 2520-0968.

CONSALVO, Giulia a Elisabetta TOMAZZOLLI, 2019. *Fostering multilingual competence in a Montessori elementary school context*. Italy.

DA VEIGA, Marcelo, 2015. Revisiting humanism as guiding principle for education: an excursion into Waldorf Pedagogy. *Educar em Revista*. Brazil: Universidade Federal do Paraná, (56), 19 - 28. ISSN 1984-0411. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41417>

DAMOVSKA, Lena, 2005. The Waldorf Pedagogy and Children With Special Education Needs. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. Severní Makedonie: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, 6(1-2), 35 - 42. ISSN 1857-663X.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-522-5.

František a Karel RÝDL. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

FRÖDÉN, Sara a Anna-Lova ROSELL, 2019. Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*. Norsko: Cappelen Damm Akademisk NOASP, 5, 186 - 201. ISSN 2387-5739. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1383>

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 1997. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.

GRUBER, Marie-Theres, 2017. PrimA-CLIL: Multiple Stakeholders' Perceptions of CLIL and its Implementation at the Primary School Level in Austria. *International Journal For Research In Educational Studies*. Austria: Catholic University College of Education, 3(8), 21 - 45. ISSN 2208-2115.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, c2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HASKINS, Cathleen, 2010. The Montessori Method: Cultivating the Potential of the Child to Build a More Peaceful World. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*. Canada: Nipissing University, 4(8), 40 - 57. ISSN 1916-8128.

HRDLIČKOVÁ, Alena, 2018. Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy. *Pedagogická Orientace*. Česká republika: Czech Pedagogical Society, 5(15), 85 - 92. ISSN 1805-9511.

CHAVARRÍA, Romali Rosales, 2019. Second Language Corner for Children's House: A Practitioner-Researcher Journey Into Bilingualism in Montessori Education. *Journal of Montessori Research*. United States: University of Kansas, 7(1), 67 - 80. ISSN 2378-3923. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.17161/jomr.v7i1.13401>

CHRISTENSEN, Olivia Taylor, 2019. Montessori Identity in Dialogue: A Selected Review of Literature on Teacher Identity. *Journal of Montessori Research*. United States: University of Kansas, 5(2), 45 - 54. ISSN 2378-3923. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.8183>

JENDZA, Jarosław, 2016. Foreign languages in the Montessori environment: A participatory action research – the first cycle. *Beyond Philology: An International Journal of Linguistics*. University of Gdansk, 13, 287 - 305. ISSN 2451-1498.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

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

LANGR, Ladislav, 1996. *Pedagogika III*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-101-0.

LARRISON, Abigail L., Alan J. DALY a Carol VANVOOREN, 2012. Twenty Years and Counting: A Look at Waldorf in the Public Sector Using Online Sources. *Current Issues in Education*. USA: Arizona State University, 15(3), 1 - 24. ISSN 1099-839X.

LISZKA, Andrea a Erika KOPP, 2016. Alignment of the External Evaluation and Specific Features of Waldorf1 Pedagogy. *Educational Forum*. Poland: University of Lower Silesia, 28(2), 98 - 114. ISSN 2450-3452.

LUDWIG, Harald a kolektiv. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

MACIÀ-GUAL, Aida a Laura DOMINGO-PEÑAFIEL, 2021. The Bases of Montessori Pedagogy as a Facilitating factor for Child Development in Burkina Faso and Spain. *European Journal of Educational Research*. United States: RU Publications, 10(1), 175 - 186. ISSN 2165-8714. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.175>

MATHURA, Shivona a Free-Queen B. ZULU, 2021. Using flashcards for English second language creative writing in Grade 1. *Reading & Writing*. South Africa: AOSIS, 12(1), 1 - 7. ISSN 2308-1422. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.4102/rw.v12i1.298>

MAVRELOS, Manos a Thanasis DARADOUMIS, 2020. Exploring Multiple Intelligence Theory Prospects as a Vehicle for Discovering the Relationship of Neuroeducation with Imaginative/Waldorf Pedagogy. A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. Switzerland: MDPI, 10(334), 1 - 11. ISSN 2227-7102. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.3390/educsci10110334>

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

OGLETREE, Earl J., 1974. Rudolf Steiner: Unknown Educator. *The Elementary School Journal*. Chicago: The University of Chicago Press, (6), 344 - 351.

PAVLOVIC, Dragana, Zorica STANISAVLJEVIC PETROVIC a Milan MILJKOVIC, 2017. Humanistic Approach to Early Childhood Education in the Educational Philosophy of Rudolf Steiner. *Future Human Image*. Ukraine: International Society of Philosophy and Cosmology, 8, 103 - 113. ISSN 2519-2604.

POL, Milan, 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1097-5.

- POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 978-80-256-2459-3.
- PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.
- RANDOLL, Dirk a Jürgen PETERS, 2015. Empirical research on Waldorf education. *Educar em Revista*. Brazil: Universidade Federal do Paraná, (56), 33 - 40. ISSN 1984-0411. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41416>
- ROSANOVA, Michael, 1998. Early Childhood Bilingualism in the Montessori Children's House: Guessable Context and the Planned Environment. *Montessori Life*. 10(2), 2 - 37.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- SHANK, Monica, 2016. Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools. *Reading and Writing*. South Africa: AOSIS, 7(2), 1 - 9. ISSN 2308-1422. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.99>
- SINGULE, František, 1992. *Současné pedagogické směry*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2022. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*. Česká republika: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 72(2), 157 - 184. ISSN 2336-2189.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA, 1996. *Alternativní školy*. 2. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.
- WIECHERT, Christof, 2013. Foreign Language Teaching and the Art of Educating. *Journal of Waldorf Education*. 15(1), 22 - 25. ISSN 1178-136.
- ZDRAŽIL, Tomáš a Dušan PLEŠTIL, 2019. Vzdělávání waldorfských učitelů – historické aspekty a aktuální diskuse. *Pedagogika*. Česká republika: Karlova Univerzita, Pedagogická Fakulta, 69(3), 355 - 364. ISSN 2336-2189.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy * alternatívna pedagogika * alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Internetové zdroje

NĚMCOVÁ, Martina. Alternativní školství v ČR: Alternativní směry ve vzdělávání. *Zkola* [online]. 20. 7. 2020 [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>. ISSN 1804-9974.

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou - Montessoricr. *Montessori ČR - Montessoricr* [online]. [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>.

VANGOROVÁ, Erika. Angličtina metodou Montessori: jak začít?. *Metodický portál: Články* [online]. 21. 12. 2010, [cit. 2023-03-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/10087/ANGLICTINA-METODOU-MONTESSORI-JAK-ZACIT.html>>. ISSN 1802-4785.

VANGOROVÁ, Erika. Montessori: náměty pro anglický jazyk. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 04. 2011, [cit. 2023-03-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/10035/MONTESSORI-NAMETY-PRO-ANGLICKY-JAZYK.html>>. ISSN 1802-4785.

Waldorfské školy. *Waldorfské školy* [online]. AWŠ ČR 2008 [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Seznam příloh

Montessoriovská škola

Příloha č. 1 – gramatické krabičky

Příloha č. 2 – pomůckový materiál

Waldorfská škola

Příloha č. 3 – píseň Today is ...day

Příloha č. 4 – příběh Five Little Ducks

Příloha č. 5 – kniha/sešit My English book

Příloha č. 6 – flashcards

Jenská škola

Příloha č. 7 – pracovní listy

Příloha č. 8 – karty

Přílohy

Montessoriovská škola

Příloha č. 1 – gramatické krabičky



Příloha č. 2 – pomůckový materiál

Present Simple		
I		
you		
he she it		s s s
we		
you		
they		

Waldorfská škola

Příloha č. 3 – píseň Today is ...day

Today is Monday, today is Monday,

all day long, all day long.

Yesterday was Sunday, tomorrow will be Tuesday,

all day long, all day long.

Pomůcka na dny v týdnu:



Příloha č. 4 – příběh Five Little Ducks

*Five little ducks went swimming one day
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
only four little ducks came back.*

*Four little ducks went swimming one day
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
only three little ducks came back.*

*Three little ducks went swimming one day
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
only two little ducks came back.*

*Two little ducks went swimming one day
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
only one little duck came back.*

*One little duck went swimming one day
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
and none of the little ducks came back.*

*Sad mother duck went swimming one day,
over the hills and far away.*

*Mother duck said quack quack quack
and all five little ducks came back.*

Pomůcka:

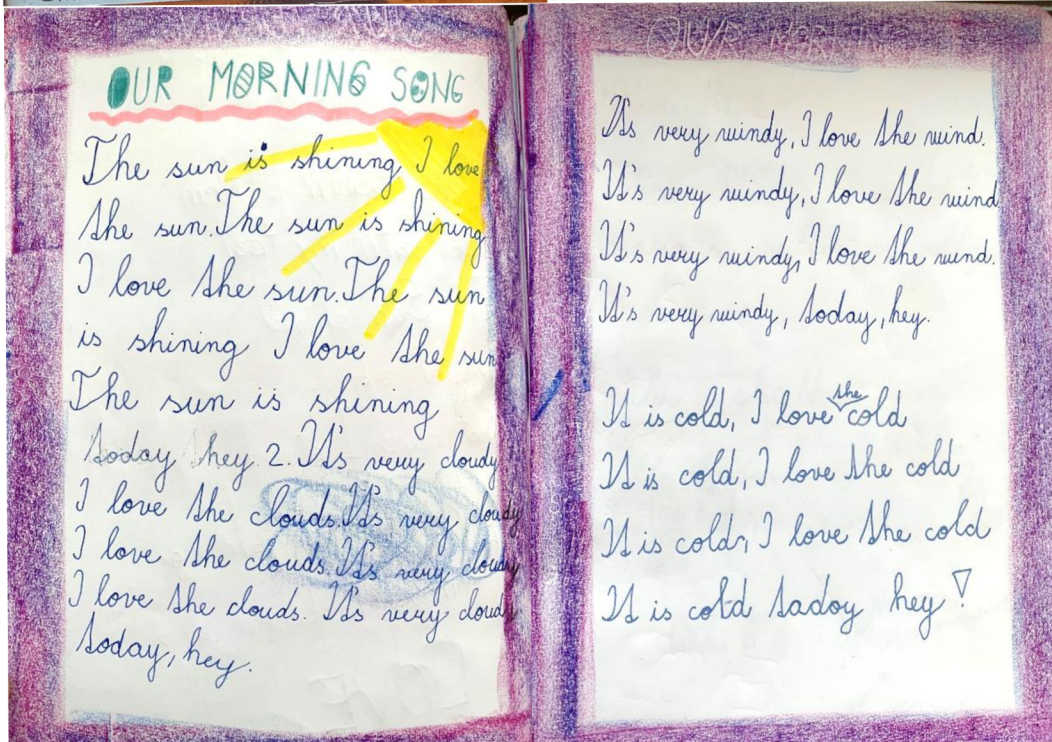
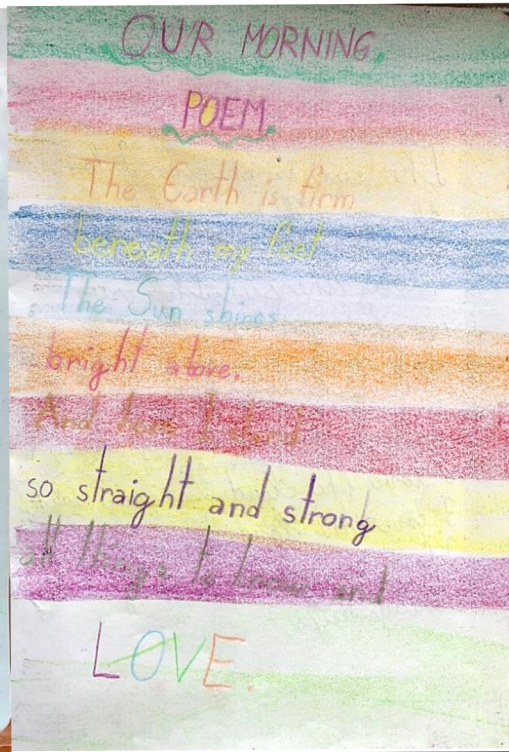
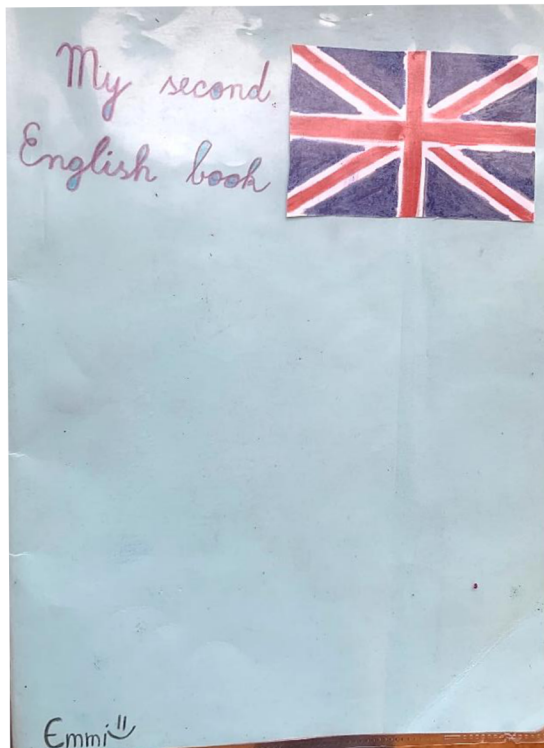


Příloha č. 5 – kniha/sešit My English book

My first English book – 3. třída







About

1. What's your name?
2. How old are you?
3. Where are you from?
4. When is your birthday?
5. What do you like?
6. What is your favourite colour?
7. What is your favourite animal?
8. What is your sister's name?

me

My name is Emma Krausová.

I am ten.

I am from Kluboká n/Vlt.

My birthday is in March.

I like donut. I don't like tomato.

My favourite colour is black.

My favourite animal is dog.

My sister's name is Ila.

CLOTHES



Příloha č. 6 – flashcards



Jenská škola

Příloha č. 7 – pracovní listy

The alphabet 1

NAME _____ DATE _____

OPPOSITES

Trace the word. Match the opposites.

tall	small
up	short
big	slow
hot	down
fast	cold

Number Practice

Trace the name of each number, then write it three times

1	one	one	one	one
2	two			
3	three			
4	four			
5	five			
6	six			
7	seven			
8	eight			
9	nine			
10	ten			

Write the missing vowels.

Name: _____ Class: _____

Write the missing vowels for the nouns
a e i o u

_nt	_rn	b_g	b_s
c_r	c_t	c_w	d_g
_gg	f_n	f_n	f_x
h_t	h_n	h_t	j_t
j_g	l_g	l_g	m_n
m_p	n_t	n_t	p_n
p_n	p_g	r_t	r_d
s_n	t_p	t_n	v_n
v_t	w_b	w_g	y_k

ISICollective.com

Příloha č. 8 – karty

