



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA JAKO ZDROJ NÁMĚTŮ A METODICKÝCH POSTUPŮ PRO VÝUKU NA 1. STUPNI ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Lenka Kvapilová**
Vedoucí práce: MgA. Jana Konvalinková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Kvapilová**
Osobní číslo: **P09000527**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Waldorfská pedagogika jako zdroj námětů a metodických postupů pro výuku na 1. stupni ZŠ**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

TEORETICKÁ ČÁST:

Stručný popis historie alternativních systémů.

Seznámení se základními alternativními systémy vzdělávání.

Hlubší prozkoumání pedagogiky Rudolfa Steinera.

- základní stavební kameny waldorfské pedagogiky

PRAKTICKÁ ČÁST:

Začlenění námětů, metod a postupů waldorfské pedagogiky do běžné výuky.

Vytvoření vlastních výukových programů dle postupů a metod waldorfské pedagogiky.

Reflexe vytvořených programů při jejich použití v praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
- KASPER, T. KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPER, T. Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-7372-834-2.
- ZUZÁK, T. Hledání vztahu jako základ pedagogiky. 2 vyd. Hranice: Fabula, 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5.
- ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
- RÖHNER, R. Daltonské vyučování: stále živá inspirace. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
- STEINER, R. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. 1. vyd. Březnice: Ioanes, 1996. 214 s. ISBN 80-902100-1-5.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 418 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

Vedoucí diplomové práce:

MgA. Jana Konvalinková, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

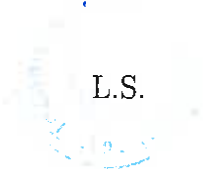
4. prosince 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

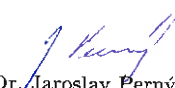
20. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan



L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 17. prosince 2012

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce MgA. Janě Konvalinkové, Ph.D. za cenné rady, odborné připomínky a věcné konzultace, kterými značnou měrou přispěla k vypracování této závěrečné práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a příteli, kteří mi byli během tvorby závěrečné práce oporou. Nemalý dík patří také vedení družiny při Základní škole v Pasířské ulici, za poskytnutí prostoru pro ověřování poznatků práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá alternativními vzdělávacími koncepty a blíže se zaměřuje na waldorfskou pedagogiku. Cílem této práce je začlenění vybraných námětů, postupů a metod waldorfské pedagogiky do běžné výuky žáků druhého ročníku základní školy.

Práci tvoří dvě stěžejní části. Jedná se o část teoretickou, která s využitím odborné literatury stručně charakterizuje základní alternativní koncepce, podrobněji pak zkoumá waldorfskou pedagogiku a přibližuje život jejího zakladatele Rudolfa Steinera. Dále se jedná o část praktickou, která obsahuje autorkou vytvořený soubor aktivit inspirovaný waldorfskou pedagogikou. Tento soubor zahrnuje tři tematické celky, a to aktivity s využitím rýžových pytlíků, aktivity spojené s bajkami a aktivity se šátky. Tyto celky jsou realizovány prostřednictvím metodických listů zaměřených zejména na oblasti matematiky a českého jazyka na úrovni druhého ročníku základní školy. Cílem jednotlivých aktivit je nejen procvičení učiva činnostní, netradiční a především zábavnou formou, ale i komplexní harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Proveditelnost a přínosnost veškerých aktivit je doložena praktickým využitím postupů s žáky druhého ročníku Základní školy v Pasířské ulici v Jablonci nad Nisou. Výstupy těchto činnostních cvičení jsou popsány vždy na konci každého metodického listu a v souhrnu jsou popsány také v závěru práce.

Přínos diplomové práce lze spatřovat především ve využitelnosti celého souboru aktivit v pedagogické praxi k ozvláštnění běžné výuky. Jednotlivé aktivity lze jednoduše modifikovat a upravovat, takže je možné realizovat je v obměněné podobě i v jiných ročnících základní školy.

Klíčová slova

reformní pedagogika, alternativní koncepty, waldorfská pedagogika, aktivity s využitím rýžových pytlíků, aktivity s využitím šátků, aktivity spojené s bajkami

Annotation

This deissertation occupies alternative educational concepts and approaches focused on Waldorf pedagogy. The aim of this work is the inclusion of selected topics, procedures and methods of Waldorf education into the regular teaching of students in the second year of primary school.

The work consists of two main parts. This is a theoretical part which uses specialized literature which briefly describes the basic alternative concept in more detail; it examines Waldorf pedagogy and the life of its founder Rudolf Steiner. Then there is the practical part, in which the author created a set of activities inspired by Waldorf education . This set includes three thematic units, and activities with the use of rice bags, activities related to fables and activities with scarves. These units are implemented through methodological papers focused mainly on the areas of mathematics and Czech language at the level of the second year of primary school. The aim of each activity is not only practicing curriculum activities, but should be an innovative and fun way of learning combined with a complex and harmonious development of the child's personality. The feasibility and merit of these activities is accompanied by practical use of procedures with students in the second year of primary school in Pařířská street in Jablonec nad Nisou . The outcome of these exercises and activities are described at the end of each methodological note and the summary are also discussed in the conclusion.

Contribution of the thesis is found mainly in the usability of the whole set of activities in teaching practice and teaching common tangents. Individual activities can be easily modified and edited, so it is possible these activities are implemented in a modified form in other grades of elementary school.

Key words

reformatory education, waldorf pedagogy, activities with the use of rice bags, scarves activities with the use activities associated with fables

Obsah

Seznam obrázků	8
Seznam zkratk	10
Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UKOTVENÍ REFORMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDU PEDAGOGICKÝCH DĚJIN	12
1.1 Příznačné rysy reformní pedagogiky.....	15
2 JOHN DEWEY – OTEC LABORATORNÍCH ŠKOL.....	17
2.1 Činnostní učení v pragmatické pedagogice	17
3 ŽIVOT MARIE MONTESSORIOVÉ.....	21
3.1 Principy a východiska pedagogiky Marie Montessoriové.....	22
4 HELEN PARKHURSTOVÁ	25
4.1 Daltonský plán jako základ výuky	26
5 CELESTIN FREINET	28
5.1 Hnutí moderních škol	29
6 PETER PETERSEN	31
6.1 Jenský plán vedoucí k pospolitosti.....	32
7 ŽIVOT ANTROPOSOFA RUDOLFA STEINERA	35
7.1 Myšlenka antroposofie prostupujících Steinerův život.....	38
8 VYMEZENÍ KONCEPTU WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	39
8.1 Teorie čtyř letor podle Rudolfa Steinera	42
8.2 Stručný popis náplně základních pěti ročníků waldorfské školy.....	44
9 VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	48
9.1 Metodický list matematika – rýžové pytlíky	51
9.2 Metodický list český jazyk – rýžové pytlíky	58
9.3 Metodický list český jazyk – bajky	68

9.4	Metodický list matematika – šátky	78
9.5	Metodický list český jazyk – šátky	86
	Závěr.....	96
	Seznam použitých zdrojů.....	98
	Seznam příloh	100
	Přílohy	101

Seznam obrázků

Obrázek 1:	<i>První Goetheanum vystavěné podle návrhů Rudolfa Steinera</i>	37
Obrázek 2:	<i>Steinerův náčrtek vzájemné polohy letor</i>	43
Obrázek 3:	<i>Ukázka barevné škály ušitých šátků</i>	50
Obrázek 4:	<i>Ukázka šitých rýžových pytlíků</i>	50
Obrázek 5:	<i>Rozdělování pytlíků žákům hravou formou házení</i>	52
Obrázek 6:	<i>Házení a chytání pytlíku pouze jednou rukou</i>	53
Obrázek 7:	<i>Přehazování pytlíku ve stoje čelem proti sobě</i>	53
Obrázek 8:	<i>Tleskání a odřikávání číselné řady od nuly do dvaceti</i>	54
Obrázek 9:	<i>Výměna rukou při posílání pytlíku</i>	55
Obrázek 10:	<i>Ukázka ze skládání puzzle</i>	59
Obrázek 11:	<i>Předávání pytlíku oběma rukama</i>	60
Obrázek 12:	<i>Předávání pytlíku pouze do jedné ruky</i>	61
Obrázek 13:	<i>Předávání pytlíku v zástupu levou stranou</i>	61
Obrázek 14:	<i>Posílání pytlíku nad hlavou</i>	62
Obrázek 15:	<i>Posílání pytlíku pod nohama ve stoji rozkročném</i>	62
Obrázek 16:	<i>Zjednodušený nákres výše uvedené aktivity</i>	63
Obrázek 17:	<i>Posílání pytlíku po začarovaném kruhu</i>	63

Obrázek 18: <i>Relaxace s využitím rýžových pytlíků</i>	64
Obrázek 19: <i>Závěrečné hodnocení aktivit s pytlíkem</i>	65
Obrázek 20: <i>Vyprávění bajek za světla svíčky</i>	69
Obrázek 21: <i>Živý obraz z bajky O zajíci a želvě</i>	70
Obrázek 22: <i>Žáci píšící bajku o netopýrovi</i>	71
Obrázek 23: <i>Netopýři chránící svou jeskyni před hmyzem</i>	72
Obrázek 24: <i>Skupina žáků pracující na obrázkové osnově</i>	73
Obrázek 25: <i>Řazení osnovy, kterou vytvořila jiná skupina</i>	73
Obrázek 26: <i>Skupina přehrávající svou verzi bajky O oslovi a jeho stínu</i>	74
Obrázek 27: <i>Děvčata se svými finálními výtvary</i>	76
Obrázek 28: <i>Žáci vytvářející šátkového papouška</i>	80
Obrázek 29: <i>Žáci vyjadřující pohybem hudební skladbu</i>	80
Obrázek 30: <i>Žák posílající signál spolužačce</i>	81
Obrázek 31: <i>Žák vysílající impuls směrem ke spolužačce</i>	82
Obrázek 32: <i>Žák rolující šátek s odřikáváním násobků</i>	83
Obrázek 33: <i>Žáci doplňující měkké a tvrdé slabiky na žížalku</i>	87
Obrázek 34: <i>Žáci procházející po šátkové stopě žížaly</i>	88
Obrázek 35: <i>Žáci pohupující se v rytmu odřikávaných souhlásek a samohlásek</i>	89
Obrázek 36: <i>Schematické naznačení pohybového doprovodu k básničce</i>	90
Obrázek 37: <i>Žáci plně soustředění na taneční pohyby</i>	91
Obrázek 38: <i>Stručný nákres grafické formy</i>	92
Obrázek 39: <i>Tanec žáků na bále</i>	92
Obrázek 40: <i>Děvčata posilující mezilopatkové svalstvo</i>	93

Seznam zkratek

aj. (a jiné)

apod. (a podobně)

atd. (a tak dále)

např. (například)

tzv. (tak zvaný)

tzn. (to znamená)

ZŠ (základní škola)

Úvod

V dnešním uspěchaném a zmedializovaném světě se čím dál tím více klade důraz na výkony a výsledky lidí v jejich profesním životě. Tento trend se ale nepromítl pouze do životů dospělých lidí. Bohužel jej lze dnes spatřovat i v oblasti školství, kde žáci drilem a tvrdým opakováním dosahují osvojení nové látky nebo procvičení látky starší. Hravost a poutavé předkládání poznatků je dnes stále ještě upozaděno před strohým a suchým výkladem. I když se dnes zdá být impulsem k aktivnímu vyučování projektová a problémová výuka, stále platí, že převládající činností ve školních praxích je práce s učebnicí a pracovními sešity. Tato diplomová práce by měla v konečném výsledku poukázat především na fakt, že alternativní přístupy, nebo jejich prvky, mohou být dnešnímu učiteli zdrojem nápadů, postupů a metod, kterými lze obohatit běžnou školní výuku.

Práce si bere jako aspirační předlohu zejména waldorfskou pedagogiku a jejím hlavním cílem je začlenění vybraných prvků této koncepce do běžné výuky žáků druhé třídy. Jako vedlejší cíle si pak práce klade stručné seznámení s nejznámějšími alternativními koncepcemi, podrobnější prozkoumání podnětné waldorfské pedagogiky a poskytnutí určitého vhledu do stěžejních myšlenek Rudolfa Steinera.

Diplomová práce poskytuje dále souhrn ucelených postupů, metod a činností, které lze využít při výuce žáků druhých tříd. Předkládá možnosti práce s nápaditými pomůckami, jakými jsou rýžové pytlíky, batikované šátky a bajky. Veškeré aktivity popsané v praktické části jsou sepsány tak, že je lze využít jako celek, tedy jako vyučovací hodinu, nebo je lze rozčlenit a při výuce uplatňovat pouze dílčí úkoly či postupy.

Práce by měla obohatit pedagogické působení učitelů na prvním stupni. Nabízí mnoho modifikací, které je schopen aktivní a novým metodám otevřený učitel nalézt. Díky jejich variabilitě lze metody a postupy užít i v jiných ročnících základního vzdělávání, samozřejmě s ohledem na proměnu probírané látky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UKOTVENÍ REFORMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDU PEDAGOGICKÝCH DĚJIN

„Nu, rád se podívám, jaký jest toho světa běh, a také-li v něm co jest, čehož by se člověk bezpečně držeti mohl.“ (Komenský 2009, s. 12, 15)

Těmito slovy nás na prahu novověku vítá jeden z největších českých myslitelů a pedagogů Jan Amos Komenský. Byla to osobnost stojící na rozhraní dvou významných epoch, a to asketického a dogmaticky smýšlejícího středověku a novověku opěvujícího krásu lidského těla, samostatné myšlení a víru v lidské schopnosti. Na rozdíl od středověku, kde byli vzděláváni pouze chlapci z privilegovaných vrstev, se Komenský obracel na širokou masu lidí. Chtěl vzdělávat všechny bez rozdílu věku, pohlaví, či sociálního postavení. Věřil v myšlenku nápravy lidské společnosti skrze vzdělávání a víru v Boha. Vycházel z předpokladu, že moudrý a zbožný člověk se bude rozhodovat správně a bude ku prospěchu celému fungování společnosti. Nově navrhl Komenský školský systém, který se skládal ze čtyř stupňů. Dále pak vymezil, co má být obsahem jednotlivých stupňů. Mezi jeho nejslavnější díla patří *Velká Didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Brána jazyků otevřená*, *Obecná porada o nápravě věcí lidských* a ilustracemi protkaný spis *Orbis pictus*. Na pedagogickém poli se Komenský proslavil také svými metodami a zásadami, které přetrvaly a jsou využívány i v současnosti.

Renesanci postupně vystřídal jiný ideový směr zvaný osvícenství. Bylo to období charakterizované jako doba rozumu, víry v lidské vědění a vynalézavost. Dochází k mnoha pokrokovým objevům na poli fyziky, umění, filozofie a jiných odvětví lidského snažení.

S anglickým osvícenstvím je spjatá postava pedagoga sedmnáctého století Johna Locka. Vystudoval lékařství, ale celý život se angažoval hlavně v politickém dění. Mimo jiné formuloval nový model vlády. Na rozdíl od Komenského, jež chtěl společnost napravit, hlavní myšlenkou Locka bylo založení společnosti nové. Na člověka pohlížel jako na nepopsanou desku, tzv. tabula rasu, které vtiskne podobu až výchova. Byl senzualistou, který kladl velký důraz na poznávání skrze smysly. Chtěl

vychovat mladého šlechtice, který se o sebe bude schopný postarat v praktickém životě. Mnohé z jeho názorů jsou inspirované jeho puritánskou výchovou.

Ve svém díle *Úvahy o výchově* rozdělil Locke výchovu na tělesnou, mravní a rozumovou. Přičemž tělesná výchova stála u Locka na nejvyšším postu.

Dalším slavným pedagogem osvěcenecké éry byl francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau. Tento sympatizant s Velkou francouzskou revolucí zastával teorii, že člověk přichází na svět čistý a přirozený. Teprve společnost potom člověka kazí. Preferoval, podobně jako Locke, individuální výuku. Do jeho konceptů začínají prosakovat prvky romantismu. Typický je kontrast čisté, přirozené, neposkvrněné přírody a nečistého města zahlceného intrikami a pokleslou morálkou. Ve svém pedagogickém díle *Emil čili o vychování*, adresovaném francouzské společnosti, ukazuje, jak vychovatel neautoritativně vede svého žáka, nechává ho zkoušet si co nejvíce věcí tzv. na vlastní kůži. Emil měl být vychován tak, aby spolu s čistou Žofií mohli vést praktický a šťastný život.

Johan Heinrich Basedow byl představitelem německého myšlenkového směru zvaného filantropismus, který přicházel s pokrokovými názory na vzdělávání. Filantropisté prosazovali například náboženskou toleranci, nebo vedení škol státem. Jejich smýšlení je založené na lásce k člověku. Záměrem filantropistů bylo vychovat člověka, který se o sebe bude schopen postarat v osobním životě, bude pilný a užitečný pro celou společnost. Basedow vytvořil po vzoru Jana Amose Komenského obrázkovou učebnici a reformní plán školství.

Na přelomu osmnáctého a devatenáctého století vstoupil na pedagogickou půdu i švýcarský vychovatel Johan Heinrich Pestalozzi. Začátek devatenáctého století je nechvalně proslulý velkým nárůstem sirotků. Pestalozzi jim chtěl dát možnost, aby mohli žít důstojný život a nemuseli na ulici žebrať o almužnu. Vedl je hlavně k rukodělným činnostem a praktickým dovednostem, které jim měly zaručit pozdější uplatnění ve společnosti.

Osvícenství v Českých zemích spadá do doby vlády císařovny Marie Terezie. České Země se staly součástí rakouské monarchie. Nastala doba plná reform, které měly vést ke zvýšení spokojenosti v životě lidí, potažmo celého státu. Nejznámější reformy Marie Terezie a jejího syna Josefa II. se týkaly například zavedení jednotné měny pro celou monarchii, Vídeň se stala centrem nejvyšších úřadů, byl zpřísněn výběr daní, oslabeny privilegia cechů tak, aby se otevřel trh řemeslným a domácím pracím a bylo zrušeno nevolnictví. Poté, co byl zrušen Jezuitský řád, objevil se dostatek

prostředků pro reformaci školského systému. Pozvání císařovny přijal pruský pedagog a reformátor Johann Ignác Felbiger. Vytvořil řád, v němž byla ukotvena vzdělávací povinnost pro děti od šesti do dvanácti let věku. Toto vyhlášení se týkalo jak chlapců, tak dívek. Byly zavedeny školy triviální, hlavní a normální. Přičemž bylo dáno, že školy triviální byly zřizovány ve vesnicích a učilo se zde náboženství a tzv. trivium, čtení, psaní a počítání. Dále byly zavedeny hlavní školy při okresu, kde se vyučovalo náboženství, trivium a základy zemědělství, vojenství, řemeslnictví a jiné obory. Nakonec byly zřizovány školy normální, které udávaly normu vzdělávání pro celou monarchii, kde se vedle učiva hlavních škol pořádaly přednášky a kurzy pro učitele. Byl zaveden rozvrh hodin. Ideálně měl každý žák pracovat se svou učebnicí. Základním vyučovacím a zároveň centralizačním jazykem byla němčina. Čeština mohla být používána pouze na školách triviálních a na začátku výuky na školách hlavních. Poté už se směl používat pouze jazyk německý.

Pedagog František Kindermann stavěl na základech reformy Marie Terezie. Zastával tzv. koncepci industriální výchovy, kde kladl důraz na řemeslné a zemědělské práce, mechaniku, chovatelství, nebo pěstování rostlin.

V průběhu devatenáctého století se stále více zkvalitňuje vzdělávání učitelů. Rok 1868 s sebou nesl zavedení tzv. říšského školského zákona, jehož autorem byl Leopold Hasner von Artha. Zákon zavedl povinnou osmiletou školní docházku. Hasner také založil učitelské ústavy, jejichž čtyřleté studium bylo zakončeno maturitou. Tento systém se udržel 71 let až do meziválečného období.

Tím, že se pedagogika v druhé polovině devatenáctého století začala chápat jako vědecká disciplína, otevřel se zde prostor pedagogu Johnu Friedrichovi Herbartovi. Ten svou teorii zakládá na utváření a získávání představ. Vytvořil systém, který rozdělil do čtyř fází – jasnost, asociace, systém, metoda. Vše mělo mít svůj zákonitý postup. Nejprve mělo dojít k zahloubání žáka do látky, poté ke spojení starších a nově získaných poznatků, dále mělo dojít ke zobecnění poznatků a nakonec k praktickému ověřování poznatků na konkrétních úkolech. Rozšíření Herbartových metod ale vedlo ke zjednodušení jeho poznatků a vytvoření tzv. kuchařky, kde byly metody zhuštěny a přetvořeny do několika jednoduchých pouček.

Dvacáté století s sebou neslo posun v pedagogickém myšlení. V tomto období začal sílit hlas různorodých pedagogických koncepcí. Jejich kritika cílila především na zahlcování dětí vědeckými informacemi, které se dozvídají z přeplněných učebnic. I struktura jednotlivých odvětví učiva byla dána vědou bez logicky provázaných vazeb

na jiné předměty. Rok 1900 se považuje v pedagogických dějinách jako jeden z klíčových momentů. Novinářka a spisovatelka Ellen Keyová napsala spis *Století dítěte*, který otevřel diskuzi o přístupu ke vzdělávání. Směr zvaný pedocentrismus se reformistům stal oporou. Pedocentrismus hlásá, že by vše mělo vycházet z osobnosti dítěte, z jeho potřeb, zálib a z jeho vývojových specifíků. Na nějakou dobu byly tyto snahy přerušeny druhou světovou válkou. Po jejím skončení, se otázka „nového“ vzdělávacího modelu navrácí. Společnost pro novou výchovu, která byla založena ještě v meziválečném období a sdružovala reformě uvažující pedagogy, začala po válce opět fungovat. Došlo pouze k jejímu přejmenování z New Education Fellowship na World Education Fellowship, tedy ze Společnosti pro novou výchovu na Společnost pro světovou výchovu.

České školství se snažilo na počátku dvacátého století obohatit reformní nadšenci, jakými byli například Josef Úlehla, Božena Hrejsková, nebo František Bakule. Znáмым českým reformátorem byl také František Příhoda, který přispěl svou myšlenkou činnostního učení a přechodu mezi jednotlivými školami podle individuálního vývoje a rozumových schopností dítěte.

V současné době jsou čeští pedagogové nuceni řešit kurikulární reformu, která přináší změny nejen v cílech, ale i v obsahu vzdělávání. Na evropské úrovni se pak snaží Evropská unie o vytvoření spolupráce mezi jednotlivými členskými i přidruženými zeměmi a přispívá ke zkvalitňování školství různými metodickými doporučeními.

1.1 Příznačné rysy reformní pedagogiky

Jedním z nejdůležitějších rysů reformní pedagogiky je respekt dítěte jako svébytné osobnosti. Pedocentrismus jako pedagogický směr se zaměřuje na dítě samotné. Dítě tedy stojí v centru všeho dění. Veškerá jeho výchova a vzdělávání vychází z jeho potřeb, zkušeností, zájmů a zálib. Reformisté zastávající myšlenky pedocentrismu kritizují tradiční model vzdělávání.

Vedení žáka učitelem má být podle nich antiautoritativní. Učitel předkládá, pomáhá, spolupracuje, hledá vhodné cesty, ale nepřikazuje, nekřičí, nerozkazuje. Učitel má plnit spíše funkci podporovatele přirozeného vývoje dítěte. Výchova a vzdělávání má probouzet vnitřní motivaci dítěte. To by mělo zažít potěšení z objevování nových

informací. Ke každému žákovi by se mělo přistupovat jako k jedinečné, vyvíjející se bytosti.

Spolupráce mezi jednotlivými žáky je neodmyslitelnou součástí konceptů reformní pedagogiky. Dítě je vedeno k činům, k praktickému ověřování teoretických poznatků a ne k pouhému memorování. Žáci jsou často stavěni před problémové situace, které je nutné vyřešit. Dále pak v reformních konceptech můžeme najít často výuku projektovou.

Školní obsahy se proměňují. Nemají se již řídit vědeckým tříděním poznatků. Mnohem více se k tématům přistupuje globálně a hledá se mezi nimi provázanost. Vyučovací předměty jsou propojeny. Mizí tradiční rozdělení na pětáctyřicetiminutové vyučovací hodiny, namísto toho se uplatňuje vyučování v blocích. Tyto delší časové úseky mají dítěti umožnit lepší koncentraci na prozkoumání dané učební látky, mají mu dát možnost ponořit se do objevování a nebýt rušen zvoněním. Dítěti se tak vytvoří neroztříštěná, ucelená představa o daném problému.

Do popředí se dostává i spolupráce s rodiči, která je v reformním vzdělávání posílena. Rodiče a škola jsou často ve velmi úzkém kontaktu. Plánují a podnikají společně srazy, výlety a jiné akce. Rodič je pravidelně spravován o pokrocích dítěte. A učitel naopak získává tímto úzkým spojením bezprostřední informace o žákovi, co ho například trápí, těší, nebo čím vyplňuje volný čas a podobně.

2 JOHN DEWEY – OTEC LABORATORNÍCH ŠKOL

Do devatenáctého století neměla Amerika svou ustálenou pedagogickou koncepci. Přebírala názory osvícenců z Anglie. S příchodem učenců studovaných na univerzitách v Německu, se v USA rozšířily evropské pedagogické principy a názory. Koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století nastal první obrovský přerod v pedagogickém smýšlení v USA.

Tamním reformátorem školství se stal John Dewey. Narodil se 20. 10. 1852 v Burlingtonu ve státě Vermont. Proslul v oblasti vzdělávání svou teorií pragmatické pedagogiky. Kromě ní se ovšem proslavil ještě jako filozof a obohatil svými poznatky oblast psychologie a sociologie. Absolvoval univerzitu ve Vermontu a po skončení studií působil tři roky jako pedagog na středních školách. Spolu se svou manželkou H. A. Chipmanovou vychoval šest dětí, z nichž pět bylo vlastních a jedno adoptované. Deweyova průkopnická kariéra ale započala až na univerzitách v Michiganu a Minesotě, na kterých působil v letech 1884–1894. V tomto období byl ještě zapáleným stoupencem Herbartovy teorie vzdělávání. Jeho pohled na celou věc se ale změnil o pár let později, konkrétně v letech 1894 a 1895, kdy přednášel na univerzitě v Chicagu. Zde zformuloval myšlenky svojí nové koncepce vzdělávání. Roku 1896 založil Dewey na této univerzitě první laboratorní školu. Pozoroval, zkoumal a ověřoval, jak fungují jeho plány v praxi. Za rok již představil nový koncept pragmatické pedagogiky veřejnosti článkem *Mé pedagogické krédo*. Roku 1899 také vydal knihu *Škola a společnost*. V ní pak systematictěji popsal své názory na výchovu a vzdělávání a opíral se již o výsledky vzdělávání na jeho experimentální škole. Poté změnil působiště a věnoval se pedagogické činnosti na univerzitě v New Yorku.

2.1 Činnostní učení v pragmatické pedagogice

Pragma znamená v překladu čin. Jak již lze z předchozího překladu usuzovat, postavil autor koncepci na činnostním učení. Jeho myšlení se ve velké míře opíralo o sociologii a spojovalo to, co je potřebné pro dítě s potřebami společnosti.

Dewey se ve svých myšlenkách ohlížel na výchovu a získávání informací v minulých dobách. Šlo zhruba o dobu na rozhraní sedmnáctého a osmnáctého století.

Jak tvrdil ve svých přednáškách o škole a společnosti, lidé se tehdy učili přirozeně, to znamená zaměstnáním, které byli nuceni vykonávat doma. V době, kdy ještě nebyly fabriky, děla se výroba mnohých věcí uvnitř domácího prostředí, nebo v blízkých dílnách, které byly otevřené a volně přístupné zvědavým očím dětí i dospělých. Dílny sloužily k rozpravě a výměně myšlenek a názorů. Stejně tomu tak bylo, pokud se vyráběla nějaká věc, či materiál doma. Dítě bylo přítomno celému procesu zpracovávání až po hotový výrobek. Byly to tedy reálné věci, prostřednictvím nichž se člověk učil. S postupem doby se ale výroba skryla pod střechy továren a člověk tak ztratil možnost každodenního nahlížení a učení. Stále více lidí odcházelo za prací a lepším životem do měst.

Podle Deweyho zase městské děti získaly větší vhled do sociální oblasti ve společnosti. Dařilo se jim například rozpoznávat povahové rysy lidí, přizpůsobovat se osobnostem, nebo odhadovat společenské postavení. Deweyova otázka na počátku jeho uvažování zněla: *Jak docílit spojení těchto nových dovedností s přínosnými starými?*

Východisko spatřoval ve své pragmatické pedagogice. Dítě se prostřednictvím různých činností má připravovat na věci, které ho budou v životě potkávat. Kritizoval mechanické učení se obsáhlé teorie, které v tehdejší americké školství bylo běžnou praxí. V tom, že jeden žák pomohl druhému, neviděl Dewey zbavení souseda povinností, jak to bylo v té době chápáno. Viděl tuto pomoc jako přirozenou výměnu myšlenek. Byl zastáncem toho, že dítě by mělo sdílet nejen myšlenky, ale i úspěchy, nebo chyby, ze kterých se může ten druhý poučit. Dítě má také mít vidinu nějakého výsledku, hotového výrobku. To probouzí jeho vnitřní motivaci a zájem o činnosti spojené s výrobou. Učí se nejen vědomostem, ale také souvislostem v běžném životě.

Poukazoval na fakt, že prostředí, které dítě ve škole obklopuje je uzpůsobené k pasivnímu naslouchání, nikoli k aktivnímu objevování. Pouhé nasávání učitelových pouček a jednotvárnost používaných metod, podle Deweyho, v žádném ohledu nezasahuje žákovu nitro. Ve výchově a vzdělávání nechtěl pouze klouzat po povrchu, ale chtěl nahlížet do nitra věcí a problémů. Zastával také názor, že děti by neměly být vedeny a vzdělávány jako masa, nýbrž jako jednotlivci, individuální osobnosti. Pokud Dewey hovoří o vedení žáků prostřednictvím manuálních činností, nemá tím na mysli přípravu pro nějaké konkrétní povolání. Například práce se dřevem nutně neznamená, že se žák bude v budoucnu živit truhlářinou. Bere tuto výchovu a vzdělávání jako přirozené spojení zaměstnání a každodenního života.

Z hlediska organizace vyučování v širším pojetí navrhoval větší prostupnost a provázanost na sebe navazujících stupňů. Školy se podle Deweyho měly proměnit. Měly, jak sám říkal, nabobtnat. Nová školská zařízení měla obsahovat více prostoru pro činnost. V ideálním případě by škola měla zahrnovat v prvním patře dílnu, jídelnu, kuchyni, oddělení pro textilní práce a konečně knihovnu. Přičemž tento pragmatik navrhl i rozmístění jednotlivých místností v prostoru. Knihovna byla místem setkávání, jakýmsi srdcem místností s praktickým využitím. Byl do ní přístup ze všech čtyř pracovních místností, čímž byl zajištěn organický vztah mezi teoretickým a praktickým poznáváním. V horním patře se pak nacházely fyzikální a přírodovědné laboratoře, oddělení pro hudbu, oddělení pro umění a v centru pak stálo muzeum. Tam mohli žáci vidět nákresy, historická fakta o stavitelství, obrazy a jiná díla.

Obecně lze tedy říci, že Dewey učení z knih neodsuzoval. Protože ale takové vzdělávání dítěti neumožňuje vytvoření zkušenosti, bylo zapotřebí, aby toto učení bylo chápáno jako obohacování a projasňování praktických činností. Hlavním smyslem pragmatické pedagogiky je tedy nepřetržitá práce se zkušenostmi. Přitom zkušenosti by měly být neustále reorganizovány. To v pedagogické praxi znamená, že je žák postaven před problémovou situací a řešením problému dochází k rekonstrukci jeho zkušeností. Experimenty, hojně zastoupené v pragmatické pedagogice, mají žákům pomoci v pochopení abstraktních záležitostí. Tyto činnosti přirozeně rozvíjí kritické myšlení, ke kterému se snažíme vést žáky i v současnosti. Dítě, jak se domníval Dewey, má mít možnost ovlivňovat výchovu a vzdělávání, ale není možné, aby se stalo rozhodujícím vedoucím. To hlavně z důvodu nedostatečné vyzrálosti jejich zkušenostní zásobárny. Podle Deweye má učitel širší škálu zkušeností. Kantor má v pragmatické pedagogice funkci spíše kontrolní. Dohlíží na prostředí, které na žáky ve škole působí. Přivádí děti do situací kolem daného problému.

Stoupencem a zároveň kolegou Johna Deweye na New Yorkské univerzitě byl William Kilpatrick žijící v letech 1871–1956. Proslavil se především přivedením pragmatické pedagogiky do amerických škol. Založil tzv. projektovou metodu, kde je jedním z hlavních pilířů činnostní učení a učení se prostřednictvím řešení problémů. Jeho projekty měly těsný vztah s reálným životem žáků. Kromě poznatků měla tato metoda vést hlavně k získávání postojů.

Ve čtyřicátých a padesátých letech se na koncept pragmatické pedagogiky strhla vlna kritiky. Lidmi, kteří stáli proti pedagogice činu, byli tradicionalisté. Poukazovali především na význam učební látky v procesu vzdělávání. V šedesátých letech se ale

situace kolem pragmatické pedagogiky uklidnila a započala diskuze o přínosech a slabých místech pragmatické pedagogiky. Prvky pragmatické pedagogiky lze vysledovat v amerických školách ještě dnes a projektová metoda Williama Killpatricka se dostala i do českých inovujících se škol.

3 ŽIVOT MARIE MONTESSORIOVÉ

Marie Montessoriová započala svůj život 31. 8. 1870 v italské provincii Ancona. Narodila se do důstojnické rodiny a italský venkov se jí stal domovem do doby, než byl její otec přeložen do Říma. Zde se dostalo Montessoriové kvalitnějšího vzdělání. Její maminka byla velmi chápavá a tolerantní. Podporovala dceru odhodlanou vydat se cestou, kterou v té době ještě žádná žena nenastoupila.

Marii Montessoriovou uchvátila matematika. Po vystudování základní školy se rozhodla pro studium techniky na střední škole. V té době to bylo ovšem velmi odvážné a smělé rozhodnutí, jelikož techniku studovali pouze chlapci. Později začala projevovat svůj zájem o oblast biologie a medicíny. Pokračovala ve studiích na římské univerzitě. Své nebojácné kroky vzděláváním vyšperkovala v roce 1896, kdy promovala jako doktorka medicíny. Tento titul před Montessoriovou ještě žádná žena nezískala.

Psychiatrická univerzitní klinika nabídla této nebojácné ženě místo asistující lékařky. Pro Montessoriovou byla práce s dětmi na klinice zdrojem zkušeností a také inspirací pro její další práci. V začátcích své hvězdné kariéry se zaměřovala především na dětská nervová onemocnění. Porodila syna, jehož otcem byl její kolega doktor Montesano. Svazek se ale po čase rozpadl a ona zůstala na chlapcovu výchovu sama.

Později se ponořila do hlubin studia a to nejen v oblasti medicínské, ale také filozofické a pedagogické. Studovala díla lékařů, kteří se zabývali dětmi s mentálním postižením. Následně sama navrhla program pro vzdělávání takových dětí. Prezentovala jej v četných přednáškách. Základem jejího programu měl být hlavně rozvoj duševního potenciálu dětí prostřednictvím zapojení smyslů.

Vedení kliniky, na které Montessoriová pracovala, jí nabídlo, aby řídila institut pro pedagogy zvláštních škol. K tomuto institutu byla přidružená ještě cvičná škola, kterou dostala slavná pedagožka také na starost. Montessoriová se v ní sama jala vyučování. S postupem času přicházela na to, že poznatky a zkušenosti z práce s postiženými dětmi, by se daly uplatnit i ve výchově a vzdělávání dětí zdravých. Roku 1902 ukončila Marie Montessoriová studium experimentální psychologie, pedagogiky a antropologie. Poslední zmíněná oblast Montessoriovou zaujala natolik, že po své habilitaci nastoupila do vedení katedry antropologie na římské univerzitě. Antropologie je věda zabývající komplexnějším zkoumáním člověka.

Jistá firma nabídla Montessoriové angažovanost a spolupráci na výstavbě pečovatelského domu určeného malým římským dětem ve čtvrti San Lorenzo. V roce

1907 se tedy otevřel Dům dětství, který můžeme často nalézt také pod italským názvem Casa dei bambini. Zde mohla ověřovat, zkoumat a dále rozpracovávat své dosavadní zkušenosti s výchovou a vzděláváním. Zde již nepracovala s postiženými dětmi, nýbrž s dětmi duševně normálními pocházejícími ze sociálně slabších vrstev ve věkovém rozmezí od dvou do šesti let.

Svou kariéru vysokoškolského pedagoga se rozhodla v roce 1908 ukončit. Začala naplno prosazovat své metody. Uskutečňovala kurzy pro vychovatelky, přednášela, psala publikace a nadále se věnovala zkoumání dětí. Pořádala zájezdy po Evropě a sama vedla kurzy v jiných zemích s cílem zdokonalit výuku předškolních dětí. Marie Montessoriová založila v meziválečném období asociaci s názvem Association Montessori Internationale. Za svou houževnatou celoživotní práci byla roku 1950 odměněna Nobelovou cenou míru. Zemřela dva roky po obdržení ceny v holandském městě Nordwijk-aan-Zee.

3.1 Principy a východiska pedagogiky Marie Montessoriové

Marie Montessoriová vytvořila za svůj život ucelený systém metod a postupů. Zastávala názor, že výchova by měla pomáhat rozvíjet u dítěte to, co mu je přirozeně dáno.

Jedním z hlavních vztyčných bodů Montessori pedagogiky je tzv. didaktický materiál. Je neodmyslitelnou součástí připraveného prostředí. Dítěti tyto speciálně upravené pomůcky umožňují rozvíjet vlastní schopnosti. Jedná se většinou o jednoduchý, ale podnětný materiál určený k rozebírání, sestavování, nebo skládání. Rozvíjí motorické schopnosti a procvičuje smysly. Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 39) je členěn do několika kategorií. První kategorií je materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy. Druhou je smyslový materiál. Třetí kategorií je jazykový materiál. Další kategorií je matematický materiál. A konečně pátou kategorií je materiál ke kosmické výchově. Dítě prostřednictvím didaktického materiálu procvičuje koncentraci a pozornost. Umožňuje dítěti přirozeně objevovat, jelikož v sobě má tento materiál zabudovanou tzv. kontrolu chyby. Dítě si je schopno samo ověřit jestli úkol splnilo, či nikoliv. Marie Montessoriová pracovala s italskými dětmi, které jsou svojí náturou velmi temperamentní. Tak se není čemu divit, že k jejich zklidnění

a hlubší koncentraci vyžadovala čistý pracovní stůl, bez zbytečných a chaoticky rozházených věcí. Dalším způsobem, jak může dítě odhalit svou chybu, je porovnávání výsledku dané činnosti s určitou předlohou. Případně mohou chybu opravit také spolužáci, nebo učitel. Bezpochyby velkým přínosem je fakt, že se dítě samo učí chybu najít a opravit. Může tak prožít radost z dobře vykonané práce, což může působit jako motivace pro další činnost. Montessoriová svým materiálem rozvíjela nejen smysly, ale také samostatnost, sebedisciplínu a sebekontrolu dítěte. Například každá pomůcka vyžaduje určitý řád a pravidla pro manipulaci. Děti pracují buď na stole, nebo na připravených koberečkách, které si podle potřeby rozkládají. Pro Montessori pedagogiku je charakteristické jistě i to, že každá pomůcka je zastoupená ve třídě pouze jednou.

Materiál není učitelem nabízený zcela náhodně. Měl by být v souladu s tzv. senzitivními fázemi dítěte. Jedná se o období, kdy je dítě obzvláště citlivé. Používá se didaktického materiálu, aby se v učení dosáhlo co největšího úspěchu. Pokud se tato fáze u dítěte promarní, dítě sice vše dohoní, ale efekt a kvalita budou na nižší úrovni. V prvním období probíhajícím od narození do tří let je senzitivní oblastí pohyb, řeč a řád. Ve druhém období trvajícím od tří do šesti let dochází k sebeuvědomění. Ve třetím období probíhajícím mezi sedmým a dvanáctým rokem se rozvíjí morálka. Konečně pro poslední období od dvanácti do osmnácti let je charakteristická samostatnost v sociálních vztazích.

Montessoriová uplatňovala také princip heterogenity, neboli věkové různorodosti. Přičemž ale nezapomíná na aktivity skupin tvořených stejně starými dětmi, kde dochází k budování zdravého sebevědomí.

Mezi další činnosti, které Marie Montessoriová podporovala, patřila pohybová cvičení, která měla podobu běžných denních aktivit, jakými jsou například uklízení, zametání, čištění bot, či otevírání dveří. Vedle pohybových prosazovala také cvičení gymnastická a rytmiická, pod kterými si můžeme představit zejména chůzi po elipse.

Elipsa je linie nakreslená na zemi, po níž děti chodí tak, že kladou patu těsně před špičku na linii. Slouží k prohloubení koncentrace, k přesnosti, sebeovládání a rozvoje koordinace.

Činností, která rovněž podporuje sebedisciplínu, koncentraci, sebekontrolu a ovládání vlastního jednání, je cvičení založené na absolutní nehybnosti a naslouchání tichu. Princip ticha, který Marie Montessoriová proklamovala, je již spojen s pohybem

a činností dítěte. Činnosti, kterými se dítě zabývá, by mělo vykonávat v klidu a v co největším tichu.

Role pedagoga jako vůdčí osobnosti se v Montessori pedagogice upořádá. Je rádcem, pomocníkem, ale hlavně se věnuje přípravě takového prostředí, které dítěti umožňuje samostatné objevování. Učitel nabízí dítěti pomůcky a materiál přiměřený jeho věku, pomáhá při výběru předmětu a dohlíží na průběh činností. Hlavní myšlenkou tohoto postavení pedagoga má být fakt, že dítě je schopno se učit samo od sebe. Od toho se odvíjí i hodnocení činnosti pedagogem. V Montessori škole nenacházíme nicneříkající pochvaly typu „šikula“. Dítě se dozvídá, v čem konkrétně se posunulo, co přesně se mu podařilo, nebo co by chtělo ještě maličko zlepšit. Dítě tímto přístupem získává povědomí o tom, že se věci učí pro sebe, nikoli aby uspokojilo dospělého.

Spolupráce školy a rodiny je v Montessori pedagogice zjevná. Konají spolu spoustu akcí. Pořádají sešlosti a v některých školách se rodiče dokonce střídají ve vaření oběda pro své ratolesti.

4 HELEN PARKHURSTOVÁ

Slavná americká pedagožka Helen Parkhurstová se narodila 8. března 1887 v americkém státě Wisconsin Jamesovi a Idě Parkhurstovým.

Jako by svůj osud měla předurčený, splnila ve svých patnácti letech učitelské zkoušky. Posléze pracovala na několika venkovských školách. Na americké vesnické škole byla tou dobou otevřena většinou pouze jedna třída, do níž chodily děti různě staré. Parkhurstová chtěla, aby i přes různorodost dětí byla jejich výuka kvalitní, tak začala hledat cestu, jak takového stavu docílit. Práce na jednotřídní škole jí později byla podnětem k vytvoření vlastní vzdělávací koncepce známé pod názvem daltonský plán.

V roce 1907 dosáhla bakalářského stupně vzdělání na River Falls College ve Wisconsinu. V roce 1913 odešla Helen Parkhurstová studovat na římskou univerzitu, kde se setkala se slavnou Marií Montessoriovou. Parkhurstová měla možnost, sledovat práci Montessoriové, účastnila se jejích kurzů a začala s ní spolupracovat. Později se usídlila ve městě Dalton, kde vyučovala a psala pedagogické příspěvky až do roku 1942.

Díky jejím článkům začaly myšlenky daltonské koncepce prosakovat i do Evropy. První daltonská škola byla v Evropě otevřena roku 1928 v Holandsku, a to především díky pedagogům Kohnstammovi a Bigotovi. Dr. T. Mooij, který se ale daltonskou problematikou zabýval, později konstatoval, že tyto školy nenásledovaly zcela ideály Helen Parkhurstové.

Její myšlenky nezůstaly uzamčeny pouze v Evropě. Přednášela také několikrát v Japonsku, kde si její práce velice vážili. Některé zmínky poukazují na fakt, že se informace o daltonském plánu dostaly až do Ruska.

Snad nejslavnější knihou Parkhurstové, vydanou v roce 1922, se stala publikace s názvem *The Education on The Dalton Plan*, v překladu *Vzdělávání dle Daltonského plánu*. V ní slavná pedagožka shrnuje principy, postupy a poznatky z praxe při využití daltonského plánu.

Helen Parkhurstová zemřela 1. června 1973 ve věku osmdesáti šesti let v městečku New Milford.

4.1 Daltonský plán jako základ výuky

Daltonská škola s přesně vymezenými pravidly vlastně neexistuje. I školy, které jdou cestou daltonského plánu, se od sebe navzájem leckdy odlišují. Společné jim je ovšem to, že poskytují žákům dostatek možností pro učení.

Helen Parhurstová zrušila ve své koncepci tradiční organizaci založenou na vyučovacích hodinách a vyučování ve třídách. Rozdělila vyučovací místnost do předmětových koutků podle ročníků.

Přestože Parkhurstová nikdy daltonský plán takto neformulovala, uvádějí Wenke a Röhner (2000, s. 19) tři základní východiska pro daltonské vyučování:

- učit se zacházet se svobodou
- učit se samostatně pracovat
- učit se spolupracovat

Svoboda a zodpovědnost jako jeden ze základních stavebních kamenů je chápána ne jako bezbřehá volnost, nýbrž jako volnost s určitými hranicemi. Dítě například přebírá částečnou zodpovědnost za své konání ve výchovně vzdělávacím procesu. Nese spoluzodpovědnost za výběr prostředků, za samotný proces vzdělávání, a tím pádem i za dosažené výsledky. V daltonském vzdělávání učitel potlačuje vlastní důležitost, sílu a moc, kterou nad žáky vládne. Hlavní iniciativu přenechává dětem. Daltonský plán také upozorňuje na vlastní iniciativu pedagoga, touhu po dalším poznávání, respekt k ostatním kolegům a žákům a otevřenost veškerým názorům, týkajících se dětí.

Dítě spolu s učitelem uzavírá jakousi smlouvu. Tu následně stvrzuje vlastním podpisem. Měsíční program, který obdrží žák pro každý předmět, vytváří na začátku školního roku učitel. Odrazovým můstkem jsou pro něj výsledky testu. Program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, ke kterým se má dítě v určitém období dopracovat. Žák musí splnit všechny předměty, ale je na jeho vlastním uvážení, kterým předmětem začne. Každý týden by měl končit tím, že učitel zrekapituluje žákovu práci. Dítě tím získává povědomí o časovém rozvrhování činností.

Třídy jsou v daltonské výuce přirozeně propojené. Žák může prostupovat jednotlivými stupni výuky. Značnou výhodou je fakt, že si každé dítě může volit své individuální tempo práce. U předmětů, jež mu dělají větší obtíže, může zůstat déle. Naopak u předmětů, které jsou pro dítě lehce zvládnutelné, může setrvat jen chvíli. Pokud je žák nadaný a zvládá předměty ve vyšší úrovni, může se jednoduše přesunout.

Úkoly jsou rozvrženy tak, že jde někdy o skupinovou, jindy o samostatnou práci, ale pokud má dítě určitý problém, mohou mu děti poradit. Měsíční program je rozpracován na jednotlivé úkoly, které mohou žáci nalézt na tabuli. Postupně si je zapisují do úkolové knížky, kde mají také speciálně vyhrazené políčko, které si po splnění úkolu mohou vymalovat. Dále můžeme v některých školách najít i tabuli, kde si žáci zaznamenávají zvládnutí úkolů za daný týden.

Podle Svobodové (1996, s. 50) má každý předmět pedagoga, který je v něm tzv. kovaný. Je odborníkem a tím, že vede pouze jeden předmět, může se dále vzdělávat. Pohybuje se v příslušné pracovně a plní především funkci rádce, hodnotitele, nebo laboranta. Pedagog žáky testuje. O pokrocích jednotlivých žáků si vede poznámky ve formě grafů. Výsledky grafů následně zpracovává do tabulek. Zjistí-li, že dítě látku ještě zcela nezvládlo, dá mu čas na opakování. Pokud odhalí, že je dítě prací frustrováno, vrací se s ním na úroveň, kterou ještě zvládá a od té se odrazí pro další činnosti.

Ačkoli je daltonská pedagogika obrovským přínosem, je poukazováno na některé její nedostatky. Například se nevěnuje dostatek času opakování, kterým se učivo upevňuje. Také se upozorňuje na malý výchovný kontakt učitele a žáka a na problém přílišného spoléhání se na žakovu aktivitu a vůli. Bezpochyby jedním z největších problémů je získávání poznatků v převážné většině případů z tištěného materiálu, což samozřejmě brání poznávání a využívání ostatních metod ve výchovně vzdělávacím procesu.

Z koncepce daltonského vzdělávání vyšel i další systém vyučování tzv. Winnetská soustava založená C. W. Washburnem. V této soustavě je samostatné vyučování zastoupeno v polovičním množství než v daltonu a zbytek je věnován společným činnostem dětí.

5 CELESTIN FREINET

15. října roku 1896 prvně spatřil světlo světa budoucí úspěšný pedagog Celestin Freinet. Jeho rodina žila ve francouzské Provance na venkově a živila se rolničinou. V dětství byl Freinet obklopen čistou a krásnou přírodou. Stejně idylicky ale nemohl hovořit o svém školském vzdělávání. Škola pro něj byla místem, kde vládla nevlídná atmosféra. Pedagogové byli nekompromisní a přísní. A v neposlední řadě mu vadilo učit se věci, ve kterých neviděl malý Freinet žádný smysl. I přes neblahé zkušenosti z dětských let se rozhodl pro učitelské povolání. Ve druhém ročníku na učitelském ústavu ho zastihla první světová válka. Ve svých devatenácti letech byl odveden do armády. V bojích utrpěl těžký průstřel plic a z války se vrátil jako invalida.

Pracovním místem se mu v lednu 1920 stala dvoutřídní škola v Jižní Francii, konkrétně ve městě Bar-sur-Loup. Roku 1923 úspěšně splnil zkoušky, které mu umožňovaly vzdělávat vyšší ročníky škol. V návaznosti na to, dostal Freinet také nabídku stát se středoškolským profesorem.

Jeho vztah s milovanou Elisou zpečetil roku 1926 sňatkem. Ženu si vybral takřikajíc z oboru, byla též učitelkou. Dokonce stejně jako její manžel holdovala myšlenkám nového způsobu vzdělávání.

Roku 1927 zorganizoval svůj první kongres v jednom z největších měst Francie, v Tours. Sjeli se tam tehdy zástupci ze Španělska, Belgie a Švýcarska. Nechyběli samozřejmě ani zástupci Francie. Diskutovali tam pedagogové učící moderním způsobem. O rok později se Freinet aktivně zúčastnil kongresu pořádaném v Lipsku. Zde přednesl své pedagogické zásady. Ještě v ten samý rok se na kongresu v Paříži dohodlo založení střediska, které mělo zkoumat uvedení Freinetových zásad a metod do vyučování.

V září roku 1928 začal vyučovat na škole v Cannes. Zdejší sociální prohlubeň ale částečně způsobila, že musel Freinet po důrazném doporučení nastoupit na dovolenou. Mezitím se věnuje budování tzv. venkovského ústavu.

V začátcích druhé světové války byl nařčen z tajné spolupráce se Sovětským svazem. Byl nucen pobývat v internačním táboře v Nice. Když byl pak roku 1941 propuštěn, skrytě podporoval protifašistický odboj.

Po skončení války a po osvobození se Freinet vrátil a vyučoval ve venkovském výchovném domově poblíž Cannes. Dál propagoval své metody a zásady. Roku 1946 mu vyšla publikace s titulem *Moderní francouzská škola*, která později posloužila pro

inovaci francouzských škol. Roku 1966 přišla pedagogická scéna o dalšího pedagogického velikána.

5.1 Hnutí moderních škol

Slavný francouzský pedagog se ve své práci nechal inspirovat jedním ze zakladatelů Mezinárodní ligy pro novou výchovu Adolphem Ferrierem, který přišel s myšlenkou činné, aktivní školy.

Freinet během svého působení na venkovské dvoutřídní škole žáky pozoroval a dělal si o jejich projevech chování pečlivé zápisky. Ze získaných poznatků pak utvářel nové způsoby vzdělávání. Cílem Freineta bylo rozvinutí všech vloh a dispozic, které jen dítě může mít. Žák měl být schopen samostatného a kritického úsudku.

Z počátku byl zastáncem hnutí tzv. nových škol. Po čase v něm ale začala klíčit kritika. Nelíbil se mu zejména fakt, že tyto nové školy byly velmi nákladné, tudíž otevírány pouze majetnějším občanům, nikoli všem bez rozdílu.

Tvrdil, že dětské poznávání charakterizují tři etapy – smyslové poznávání, začleňování a nakonec účast na realitě. Hledal potom prostředky, kterými by bylo možno vzdělávat žáky s ohledem na tři výše zmíněné etapy.

Naplno zaujal žáky svou metodou školního tiskařského stroje. Texty, které si žáci sami vytvořili, mohli tiskem dále rozšiřovat. Tvořili vlastní knihy, nebo časopisy. Společným dílem žáků se stal žákovský časopis vycházející pravidelně jednou za měsíc. Prostřednictvím jeho tvorby se žáci učili spolupráci, rozvíjeli vlastní sebevědomí a v neposlední řadě rozvíjeli smysl pro zodpovědnost.

Freinet do vyučování zanesl také školní rozhlas, film, nebo fotografování. Na využívaných pracovních listech se podíleli žáci, učitelé a mnohdy i spisovatelé, výtvarníci, řemeslníci, stavitelé a mnoho dalších odborníků. Tyto zpracované pracovní listy se začaly hromadit a vnikla tzv. předmětová kartotéka. Počet odborných karet se vyšplhal až na závratné číslo dvou tisíc. Tyto karty byly rozděleny do krabic podle předmětů. Na kartách mohl žák objevit celistvé texty, odborné analýzy, statistiky, krátká shrnutí, grafy, nebo úkoly pro práci. Učitel dostal druhé vydání karet, které obsahovalo správné řešení úkolů, v podstatě šlo o jakési metodické příručky. Vedle těchto odborných karet se v každé třídě objevila i kartotéka zahrnující práce žáků. Dále měly

děti k dispozici knihovnu vybavenou speciálními pracovními sešity. Freinet také zastával principy demokracie uvnitř třídního společenství. Žáci měli k dispozici nástěnku rozdělenou na sloupec s kritikou, sloupec s pochvalami, sloupec s přáními a nakonec sloupec, kam zapisovali dosažené úspěchy během týdne. Každý žák, pokud měl zájem, se mohl k dění ve třídě vyjádřit. Tyto zápisy pak byly probrány s celou třídou

Organizace školního roku měla být dle Freineta, stejně jako jeho pomůcky, dynamická. Žák si na počátku týdne stanovil učivo, které konzultoval s učitelem. Ten mu plán buď schválil, nebo návrh poupravil. Na konci týdne si žák poznamenal, které činnosti zvládl a ve kterých přecenil své síly. Takto doporučoval Freinet individuálně sestavovat svůj plán dětem starším jedenácti let. Dítě si mělo osvojit zodpovědnou, cílevědomou a plánovitou práci.

Freinet dále odmítá dogma, že škola je od rodinného života zcela izolovaná.

6 PETER PETERSEN

Další významný pedagog stojící na přelomu devatenáctého a dvacátého století byl Peter Petersen.

Narodil se 26. června 1884 v severoněmeckém Grossenwiehe u Flensburgu, nedaleko hranic s Dánskem. Pocházel z početné rolnické rodiny čítající sedm dětí. Všechny děti z rodiny se účastnily na obhospodařování statku. Vedení statku a pospolitost rodiny i obce, se mu v budoucnu stala odrazovým můstkem pro jeho myšlenky pospolitosti v pedagogické oblasti.

Od roku 1890–1896 navštěvoval obecní vesnickou školu. Měl štěstí na pedagogy, kteří ho vedli, a tak si ze školních let odnášel spoustu pozitivních zkušeností. Pokračoval na gymnáziu ve Flensburgu, až konečně v roce 1904 nastoupil na univerzitu v německém Lipsku. Předmětem jeho studia se stala filosofie, psychologie, historie, ekonomika a anglistika. Osobnosti, které při svém studiu na univerzitě potkal, na něj měly obrovský vliv. Jednalo se především o psychologa Wilhelma Wundta a historika Karla Lamprechta.

V roce 1909 úspěšně vykonal státní zkoušku v oboru učitelství pro gymnázia a dostává se do reformami prochnutého Hamburku. V té době byl Hamburk pedagogicko-reformním ústředím. Zde se Petersen seznámil se zásadními principy reformní pedagogiky. Roku 1920 vedl pokusnou střední školu v Hamburku, tzv. Lichtwark Schule, kde se již snažil prosadit a realizovat reformní kroky ve školském zařízení. Od roku 1923 je přizván na Jenskou univerzitu. Toto pracoviště se mu stalo oporou v jeho snažení až do jeho úplného skonu.

V období druhé světové války se stáhl, nesouhlasil s tím, co se děje, ale radikálně proti tomu nevystupoval. Zastával názor, že člověk má pěstovat a opečovávat strom, i kdyby věděl, že zítřek je dnem, kdy přestane existovat svět. I v těžkých válečných časech mu byla oporou smysluplná práce.

Jaro 1945 pak znamenalo vysvobození Američany. Jen chvíli na to byl Petersen jmenován děkanem Fakulty filozofie univerzity v Jeně. Jeho rozmach se ale pomalu vytrácel se silícím tlakem Sovětského svazu. Postupně byl odvoláván ze všech svých funkcí. Když se pak snažil cestováním po NDR a Švýcarsku znovu prosadit koncepci jenského plánu, bylo na něj pohlíženo jako na kolaboranta.

Zcela zlomený Petersen se stáhl do ústraní. Janská společnost o jeho osobu ani o jeho myšlenky nejevila nejmenší zájem. Zemřel po krátké nemoci 21. března 1952. Bylo mu šedesát osm let.

6.1 Janský plán vedoucí k pospolitosti

Petersenovými inspiračními zdroji se stali Pestalozzi, Rousseau, nebo Fröbel. Petersen, podobně jako jeho dávní kolegové, vychází z předpokladu, že člověk je schopen se učit sám od sebe, učení mu je od přírody dáno do vínku.

V návaznosti na tento výklad je možné pochopit postavení pedagoga v Petersenově koncepci. Má být pozorovatelem, rádcem a milujícím podporovatelem každé osobnosti. Učitel má žákovi dopřát rozvoj podle jeho potřeb a možností. Má to být osoba přistupující k žákovi s mateřskou láskou a otcovským přijetím. Tyto zásady si přinesl z rodné obce, kde byla pospolitost všech lidí neodmyslitelným nosníkem všedních dní.

Základním rysem všech reformních pedagogů bylo „rozboření“ tradičního zmechanizovaného školství. Nejinak je tomu i u Petersena. Učivo není strukturováno do klasických vyučovacích hodin, ale je rozřazeno do kurzů. Pevným prvkem, který dítě vede, je týdenní plán. Petersen se snažil koncipovat své představy tak, aby dítě pracovalo jak ve skupině věkově rozdílné, tak ve skupině věkově podobné.

Vyznačil čtyři základní skupiny a to, nižší, střední, vyšší skupinu a skupinu mládeže. Náplň těchto skupin je odstupňovaná a přiměřená věku. Některé kurzy jsou povinné, jiné si ovšem může dítě zvolit dle svého zaměření. Do pozadí se odsouvá i hodnocení tak, jak ho známe z tradičních škol. K hodnocení žáka se nepoužívá klasifikace prostřednictvím známek, které se promítnou do vysvědčení, ale žák je hodnocen jakousi charakteristikou. Žák, podobně jako v daltonském plánu, uzavíral s učitelem dohodu. Cíle této dohody pak korespondovaly s náplní týdenního plánu, kterým se žáci řídili.

Dítě se mělo v janském plánu učit prostřednictvím řešení různých problémových situací a v oblasti sociální se mělo učit prostřednictvím skupiny a školní společnosti. Úkoly byly navrhovány tak, aby ponoukaly žákovu zvědavost, aby vybízely k řešení ať už skupinovou nebo samostatnou činností.

Petersen viděl, že hra patří k učení v mladším školním věku. Neváhal a ponechal jí ve své koncepci dostatek místa. Nejednalo se ovšem o hry bez předem daného smyslu. Jednalo se vždy o hry didaktické, které měly předem jasně stanovený cíl. V praxi jenské školy byly hry využívány pro motivaci, rozproudění a nabuzení na následnou činnost. Využívalo se také her dramatizačních, které měly za cíl nejen osobnostní rozvoj jedince, ale také měly reflektovat pocity, názory, zkušenosti a prožitky. Nejčastěji se tyto hry objevovaly jako přirozená součást slavností na jenské škole.

Slavnost si udržela své výsadní postavení v jenské pedagogice od počátků koncepce do dnešní doby. Probíhala vždy v pátek odpoledne. Jednalo se o završení a zhodnocení celého týdne. Byl to jedinečný prostor, kde se v rámci školní společnosti mohly slavit narozeniny, nebo oceňovat úspěchy jednotlivých žáků či skupin. Jenská škola měla k dispozici dostatek místa a natolik uzpůsobená prostranství, že umožňovala setkání většího počtu lidí. Symbolickým vyjádřením důležitosti pospolitosti byl i fakt, že místnost pro setkávání stála v samém centru budovy. V čele zahájení slavnosti stál povětšinou ředitel školy. Průvodci akcí se pak stávali učitelé, nebo samotní žáci. Náplň pestrého programu závisela na činnosti dětí. Ty si k prezentaci připravily secvičené scénky. Scénky nebo i celý program se týkal tématu, které bylo zrovna pro školu, skupinu či společnost aktuální. Námětem slavnosti se tak například mohl stát státní svátek.

Každý den se pak v jenské škole začínal rozhovorem. Byl prolutý se snídání a žáci si během ní vyměňovali, naprosto přirozeně, své postřehy, názory a příběhy. Plánování probíhalo většinou v kruhu, ve kterém neměl nikdo striktně dané místo. Každý si volil spolusedícího podle svého aktuálního rozpoložení. V kruhu se nejen vyprávělo a plánovalo, ale také se tam zpívalo, veršovalo a notovalo. Vše bylo povoleno, kromě jediné věci, kterou byl nezájem o ostatní. Tím se žáci učili bedlivému aktivnímu naslouchání druhému, vyjadřování vlastních pocitů, nebo emocí. Nikdo se jim za jejich projevy neposmíval, spíše ostatní žáci hledali pochopení.

Postava učitele v koncepci jenského plánu plní funkci pomocníka, jako tomu bylo i v předešlých alternativních vzdělávacích koncepcích, který připravuje pro žáka takové prostředí, jež podněcuje jeho kreativní myšlenky a jeho myšlení. Jako v jiných alternativních systémech ustupuje učitelova postava do pozadí a žáci jsou hlavními aktéry procesu učení. Petersen nad učitelovu dobrou organizaci, pedagogický

optimismus, znalosti a schopnosti připravit prostředí, které považuje za velmi důležité, staví zastřešující lásku k dětem.

7 ŽIVOT ANTROPOSOFA RUDOLFA STEINERA

K největším postavám reformní pedagogiky bezesporu patří i německý filosof, pedagog a mystický učenec Rudolf Steiner.

Narodil se v oblasti dnešního Chorvatska v Kraljevcu 27. února 1861. Tou dobou bylo toto území pod nadvládou Rakouska-Uherska. Narodil se jako první syn Franzisce a Johannu Steinerovým, kteří pocházeli z Dolních Rakous. Otec dostal příležitost pracovat jako přednosta železniční stanice. Toto nestabilní povolání zapříčinilo, že se rodina Steinerových velmi často stěhovala. Od roku 1862 bydleli například v Möndingu, nebo v Pottschachu, až se nakonec roku 1866 usadili v rakouském městečku Neudörfel.

Od roku 1872 navštěvoval mladý Rudolf Steiner reálnou školu ve městě Wiener Neustadt. V překladu se jedná o Vídeňské Nové město, které se nalézalo v těsném sousedství městečka Neudörfel, kde rodina Steinerových žila. Rudolf Steiner si vedl na tamní reálné škole velmi dobře a své studium zakončil maturitní zkouškou s vyznamenáním. Ve studiu nepolevil, pokračoval, jen se přesunul o pár kilometrů dál do rakouské Vídně. Na Vysoké škole technické se věnoval oboru učitelství pro reálné školy v oblasti matematiky, zoologie, fyziky, chemie a botaniky. Z dnešního pohledu rozsáhlé a náročné studium Steinera ještě zcela nenaplňovalo, a tak se vrhl navíc do studia literatury, filosofie a dějin. Byl to profesor K. J. Schöder, kdo přivedl Steinera k dílům slavného Johanna Wolfganga von Goetha. Vydávání spisů tohoto tajemného umělce bylo pro Steinera podnětem k jeho vlastní vědecké práci.

Od roku 1887 do roku 1897 působí coby domácí učitel. Najímá si ho rodina obchodníka L. Šlechty. V tomto období dosáhne Steiner vydání Goetheových Přírodovědeckých spisů.

K jeho přátelům v tomto období patřil například rakouský historik, literát a theosof Friedrich Eckstein, jež byl, mimo jiné, spolupracovníkem Sigmunda Freuda. Dále udržoval také korespondenci s německým filosofem a stoupencem teosofického hnutí v Německu Eduardem von Hartmannem.

Vedle práce na vydávání Goetheových spisů píše Steiner na popud profesora Kürschnera příspěvky do naučného slovníku. Přípravuje také k prvnímu vydání publikaci s názvem *Základní teorie poznání Goethova názoru*.

Od roku 1890 do roku 1897 se stal úzkým spolupracovníkem výmarského Goethova a Schillerova archivu. Kromě vydávání Goetheových přírodopisných spisů se

podílel také na vydání děl německého filosofa devatenáctého století Arthura Schopenhauera pro Cottovu knihovnu.

V letech 1891–1892 promoval na univerzitě v Rostocku a byl mu udělen titul doktora filosofie. Jeho disertační práce nesla název *Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem k Fichtovu vědosloví* (Konvalinková, 2012, s. 11).

Vydány byly i publikace považované za stěžejní díla waldorfské pedagogiky *Filosofie svobody* a *Základy moderního světového názoru*. Od roku 1894 setrval dva roky v Nietzscheho archivu. Tam se snažil navázat spolupráci nejen se setrou slavného filosofa, ale setkal se i se samotným Friedrichem Nietzsche, který byl tou dobou již nemocen. Výsledkem snažení Rudolfa Steinera se stal spis *Friedrich Nietzsche, bojovník proti své době* (Konvalinková, 2012, s. 11).

V letech 1897–1913 se stalo Steinerovým působištěm hlavní město Spolkové republiky Německo Berlín. Působil jako redaktor a vydavatel Literárního magazínu, psal články do časopisů a věnoval se divadelní kritice. V roce 1899 se oženil s Annou Eunikeovou.

Rok 1900 znamenal rozmach theosofické společnosti, pro kterou Rudolf Steiner připravoval přednášky o Goethovi a o Nietzscheovi. Jeho hlavní spolupracovnicí se stala talentovaná odchovankyně pařížské konzervatoře Marie von Sivers, jež byla také členkou theosofické společnosti. Jeho přednášky se těšily čím dál větší oblibě a navštěvovala je tak slavná jména jako například ruský malíř Kandinskij, německý básník Morgenstern, nebo spisovatel Franz Kafka. V roce 1904 sklidily ovace i Steinerovy publikace *Theosofie* a *Úvod do nadmyslového poznání* (Konvalinková, 2012, s. 12). Obě knihy byly přijaty s nadšením, a to nejen v odborných, ale i v laických kruzích. V roce 1910 Rudolf Steiner pokračoval ve své spisovatelské a vydavatelské činnosti. Jeho popularita prudce vzrostla a stal se uznávanou osobností. Jeho díla a publikace získaly takovou vážnost, že se o ně zajímal například i Albert Einstein.

Roku 1911 rozpracoval Steiner s Marií von Sivers eurytmii. Rok nato potkala Steinera osobní tragédie. Jeho manželka velmi náhle zemřela.

Roku 1913 se Steiner již neztotožňuje s myšlenkami theosofie, rozchází se s jejími názory a zakládá svou vlastní Antroposofickou společnost.

Švýcarská obec Dornach poskytla Rudolfu Steinerovi v dalším období jeho života ideální místo pro vybudování jím navržené budovy nazývané Goetheanum. Byla to budova vzhledově neobvyklá s dřevěnou kopulí a dalšími přidruženými stavbami.



Obrázek 1: *První Goetheanum vystavěné podle návrhů Rudolfa Steinera*¹

Interiér budovy byl vyzdoben pracemi samotného Rudolfa Steinera. Tři roky po smrti manželky, v roce 1914 vstupuje Steiner do manželství znovu. Chotí se mu stala dlouholetá pracovnice Marie von Sivers.

Nadále se věnuje přednáškám o makro a mikrokosmu, antropologii, antroposofii, nebo například o sociálních otázkách doby. Přijímá také v roce 1919 vedení školy ve městě Waldorf, které mu bylo svěřeno ředitelem cigaretové továrny Waldorf – Astoria.

Silvestrovská noc roku 1922 zasadila Steinerovi další bolestnou ránu. V Goetheanu vypukl rozsáhlý požár. Mystický učenec se ale poučil a druhou budovu Goetheana nechal postavit již z betonu.

Po šestiměsíční nemoci Rudolf Steiner 30. března 1925 opustil tento svět. Ještě před svým odchodem zvládl sepsat autobiografickou knihu s názvem *Základní poznatky pro rozšíření léčebného umění* a předat své podněty k bádání své antroposofické společnosti.

¹ FOSTER, M. 2012. Goetheanum. In: *OpenBuildings* [online]. [vid. 20. 1. 2014]. Dostupné z: <http://openbuildings.com/buildings/goetheanum-profile-8812>.

7.1 Myšlenka antroposofie prostupujících Steinerův život

Rudolf Steiner založil antroposofickou společnost a s ní tedy i duchovní vědu antroposofii. Slovo antroposofie pochází původně z řeckých slov *anthrōpos*, což je v překladu člověk a *sofia*, v překladu moudrost. Samotný název Steiner převzal z práce I. P. V. Troxlera a I. H. Fichteho. S posledně jmenovaným se Steiner osobně setkal za dob svého studia na vídeňské univerzitě.

Myšlenka této duchovní nauky vychází z obecně uznávané filosofie s tím, že překračuje její smyslové hranice.

„Antroposofie vychází z filosofického základu, ale přesahuje pouze myšlenkové konstrukce, protože představuje také cestu poznání a životní praxi.“

(Konvalinková, 2012, s. 17)

Steiner šel na své cestě životního poznání po nějaký čas ve stopách teosofického myšlení, které se čím dál více přiklánělo k náboženství východních kultur. Jeho antroposofie spojuje a uvádí do vztahů pojmy kosmického i fyzického světa. Oproti teosofické nauce se Steiner vymezoval následujícími slovy:

„To je v podstatě skutečná definice theosofie: Nech v sobě mluvit Boha a co ti řekne o světě, to je theosofie. Antroposofie se dá charakterizovat tím, že řekneme: Postav se doprostřed mezi Boha a přírodu, nech člověka v sobě mluvit o tom, co je nad tebou a září do tebe, i o tom, co do tebe zasahuje zdola, a máš antroposofii, moudrost, kterou promlouvá člověk.“ (Konvalinková, 2012, s. 18)

Z výše uvedených řádků vyplývá i fakt, proč je Steinerova antroposofie považována za vědu duchovní. Je tomu tedy proto, že člověka ovlivňují a hlavně prostupují jak věci nebeské, tak věci pozemské. V jeho slovech se také zrcadlí jeho pojetí člověka jako trojčlenné bytosti. Duch a duše se v jiných sférách spojují a následně se odívají do lidského těla.

Shrnutě lze tedy o antroposofii hovořit jako o duchovní vědě, která se pomocí smyslového a nadsmyslového poznání snaží dosahovat vyšších světů. Na rozdíl například od křesťanství se antroposofie nemůže vymezovat jako náboženství, jelikož se opírá o teoretické poznatky oborů jako je filosofie, psychologie, lékařství aj.

8 VYMEZENÍ KONCEPTU WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Jak jsem již v předešlých kapitolách uvedla, Waldorfské školství nese název podle cigaretové továrny Waldorf Astoria. Zásady a principy této koncepce lze v notné míře sledovat v antroposofických myšlenkách Rudolfa Steinera.

Pro správné pochopení a vedení člověka jeho vychovatelem je podle Steinera nezbytná znalost fází v lidském životě, ve kterých dominují určité vlastnosti a chování a jejichž správným uchopením lze člověka rozvinout v jeho schopnostech mnohem efektivněji. První fází je období od samotného porodu, kdy se dítě vymaňuje ze světa matčiny ochrany do fyzického světa až do chvíle, kdy ztratí svůj mléčný chrup, to je zhruba do sedmého roku. Toto období je charakteristické napodobováním, a tak více než cokoliv jiného musí na dítě působit vzor učitele. Právě učitelův pohled na svět se zrcadlí v žácích a promítá se do jejich chápání světa. Je to také období provázené jednoduchými říkadly a básničkami. Proto by učitel, vzor, měl dbát především na krásu řeči. Dále podle Steinera spojení pohybu s hudbou dopomáhá v tomto období k formování orgánů. V druhém sedmiletí, zhruba od sedmi do čtrnácti let, je dominantním prvkem především procvičování paměti. Poznání, které dítě přijímá, nepřichází v abstraktních pojmech, ale je zachyceno symbolicky, například v příbězích, symbolech, mýtech, nebo povídkách. Třetí důležitou fází je období pohlavní zralosti trvající zhruba od čtrnácti do jedenadvaceti let. Teprve na konci tohoto období je podle Steinera člověk schopný vlastního úsudku založeného na nashromážděných poznatcích a zkušenostech ze svého života a ze všeho, co ho obklopovalo.

Veškerá činnost pedagogů by měla tedy vycházet z výše uvedených řádků. Učitel by pak měl být člověkem milujícím, schopným pohlížet na žáka jako na jedinečnou bytost, které by měl co nejvíce umožňovat svobodu tím, že s ním bude zacházet podle jeho schopností a životního rozpoložení, aby dosáhl co největšího rozvoje žakových potencialit. Není možné, aby učitel nastoupil ihned po ukončení univerzitního studia. Musí projít speciálním školením. Učitel si ve waldorfské pedagogice klade za cíl především harmonický rozvoj jedince ve všech jeho složkách za přispění a pomoci celku, tedy třídy a uměleckých aktivit. Na waldorfských školách funguje tzv. kolegium. Toto sdružení učitelů se schází na týdenních konferencích, kde

projednávají pedagogické otázky, předkládají své návrhy, názory, nebo řeší těžkosti a problémy spojené se školním prostředím.

Vedle odborně vybavených pedagogů je důležitou složkou rodičovská iniciace na chodu školy. Rodiče se často účastní besed a přednášek, které osvětlují myšlenky Rudolfa Steinera a vedou k lepšímu pochopení jeho idejí. Proto jsou pak názory rodičů na záležitosti týkající se školy kvalifikovanější.

Dalším netradičním prvkem ve waldorfské pedagogice je soustředění vyučovací látky do tzv. epoch. Pod tímto pojmem si můžeme představit dvě až tři běžné vyučovací hodiny spojené v jeden celek, v nichž se po dobu tří až šesti týdnů probírá jeden předmět (Svobodová, Jůva, 1996, s. 28). Místo učebnic, není-li to opravdu nutné, používají žáci speciální sešity, kam si zaznamenávají postřehy a poznatky. Epocha se opakuje dvakrát ročně v jakési spirále a tak se dítě k sešitům vrací, doplňuje své poznámky, poznává tu samou látku na jiné úrovni a opakuje. Předměty jsou děleny na hlavní a odborné. Hlavní zahrnují především takové obory, jako jsou mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, nebo umění. Do odborných předmětů se pak řadí praktické činnosti, cizí jazyky, nebo například náboženství.

Celkový režim dne je dostatečně ustálený a přece dostatečně obměňující se, aby žáci neupadli do stereotypu. Ráno, když přichází dítě do školy, podává ruku třídnímu učiteli, který ho mezi dveřmi vítá. Se zahájením dne je ve waldorfské škole neodmyslitelně spjatá půlhodina naplněná hrou na flétny a zpěvem. Pak následuje práce v tzv. epoše, trvající většinou dvě vyučovací hodiny, časově zhruba od půl deváté do půl jedenácté. Následně se ve dvou klasických pětáctýřicetiminutových vyučovacích hodinách věnují žáci náboženství, cizím jazykům, praktickým cvičením, hudbě, zpěvu, nebo eurytmii. Odpoledne, kdy pozornost žáků klesá, se chodí na různé exkurze, nebo je čas věnován tělesným cvičením, nebo manuálním činnostem, jako jsou řemesla, nebo například ruční práce. Tento systém výuky v epochách má jistě své výhody. Dle slov Svobodové a Jůvy (1996, s. 29) můžeme přednosti hledat hlavně v primárním zaměření na člověka. Ve waldorfské pedagogice má učitel možnost uzpůsobit obsah vzdělávání žákovým schopnostem s ohledem na jeho slabá místa i s ohledem na jeho duševní rozpoložení. Epocha trvající tři týdny dostatečně umožňuje pohroužit se do dané látky mnohem hlouběji, než je tomu na běžné škole. Také učení v epoše probíhá mnohem přirozeněji, jelikož není, jako v běžné škole, rozparcelováno na malé celky, které na sebe ani ve většině případů nenavazují.

K hodnocení a zkoušení žáků se zakladatel waldorfské pedagogiky Steiner stavěl spíše skepticky. V nejnútnejším případě je možno hodnotit žáka klasickou klasifikací, ale upřednostňuje se hodnocení slovní. V něm jsou zahrnuty pokroky i slabá místa, na kterých je nutno ještě pracovat, dále jsou v něm obsaženy návrhy na změnu, popřípadě rady. Toto výstupní hodnocení je s žákem pečlivě prodiskutováno, aby zcela pochopil jeho sdělení.

Dalším charakteristickým prvkem waldorfského pojetí výchovy a vzdělávání je tzv. viditelná řeč, neboli eurytmie.

„Eurytmie je slovo řeckého původu znamenající souměrnost, soulad, souhru částí a celku, pravidelnost a vnitřní symetrii. Je to pohybové umění, jehož vyjadřovacím prostředkem je celá lidská postava, která dosahuje svých uměleckých cílů spojením pohybu, citu a charakteru slova či tónu.“ (Konvalinková, 2012, s. 172)

Dítě se ve waldorfské pedagogice setkává s eurytmií dvakrát týdně. Rozlišují se dvě formy eurytmie a to eurytmie hlásková a tónová. V hláskové eurytmii má každá hláska svůj pohyb, který není nahodilý, ale vychází ze samé podstaty hlásky. Pohybem nohou je možné zachytit rým, rytmus, veselou nebo smutnou náladu skladby. V tónové eurytmii se člověk snaží zachytit a prožít melodii, výšku tónů, jednotlivé tóny a intervaly ve spojení s celkovým charakterem hudby. Vedle toho, že lze prostřednictvím eurytmie rozvíjet vlastní osobnost s ohledem na ostatní a vyslovovat to, pro co se jen těžko v běžné mluvě hledají vhodná slova, lze eurytmií uplatnit i v lékařských terapiích.

Dnes najdeme waldorfské školy v celkem hojném počtu. Nalezneme je v zastoupení mateřských škol, základních škol, základních škol speciálních a středních škol, nebo lyceí. Dle Asociace waldorfských škol je v České republice deset waldorfských škol základních. Nalezli bychom je v Semilech, Plzni, Českých Budějovicích, Pardubicích, Olomouci, Brně, Písku, Příbrami, v Ostravě a v Praze.

8.1 Teorie čtyř letor podle Rudolfa Steinera

Pro potřeby waldorfské pedagogiky přišel Steiner se zajímavou myšlenkou. Vycházel z toho, že se s každým žákem má zacházet jako s jedinečnou originální bytostí. V každém člověku, dítěti, převažuje, podle Steinera, určité rozpoložení a naladění. Proto dělil Steiner žáky do čtyř letor, neboli temperamentů. Za základní se považují temperamenty sangvinický, melancholický, flegmatický a cholerický. To dokládají i poznatky současné psychologie. V člověku najdeme od každého temperamentu něco, ale některý temperament přeci jen převyšuje ostatní. Steiner vzal tyto temperamenty a ke každému přiřadil převažující článek lidské bytosti. V ideálním případě by měly být všechny články v rovnováze a harmonii, ale nejsou. Pokud tedy převažuje bytostné „já“, jedná se o temperament melancholický. Pokud převažuje astrální tělo, jedná se o temperament cholerický. Jestliže převažuje éterné tělo, jedná se o temperament sangvinický. A nakonec, jestliže převládá fyzické tělo, jedná se o temperament flegmatický.

Rudolf Steiner přidal i popis chování žáků s daným temperamentem. Dítě sangvinické poznáme především tak, že rychle vzplane pro určitou činnost, ale jeho zájem trvá jen krátce a poté zase rychle upadá. Melancholické děti pak mají sklon k uzavírání se do sebe a k hloubavému myšlení. Takové děti jen nesnadno zaujímáme podněty z vnějšího světa a máme často pocit, že jsou vnitřně zaměstnané (Steiner, 2006, s. 11). Shledáme-li, že je dítě hloubavé, připadá nám vnitřně nečinné a jeho pozornost k vnějšímu světu je také mizivá, pak se s největší pravděpodobností jedná o dítě s temperamentem flegmatickým. Dítě, které vnějšímu světu projevuje silně svou vůli prostřednictvím vztekklých záchvatů, je pak pravděpodobně cholerické.

Učitel by se měl v začátcích zaměřit především na rozpoznávání těchto typů, jelikož každý temperament potřebuje odlišný přístup. Neměl by se pokoušet temperament zlomit, ale spíše mu vyjít vstříc. Pokud učitel sesazuje nebo nechává pracovat v jedné skupině žáky stejného temperamentového založení, volí podle Steinera správnou cestu. Podobné k podobnému – když dodržíme toto pravidlo, znásobí se nám podle uznávaného pedagoga kladný účinek na dítě.



Obrázek 2: Steinerův náčrtek vzájemné polohy letor²

Na výše uvedeném náčrtku lze pozorovat již zmíněné čtyři typy temperamentu. Jejich umístění v obrázku ale není nahodilé. Steiner volil rozložení podle toho, které temperamenty mohou fungovat vedle sebe a které ne. Dospěl k názoru, že je vhodné rozdělit děti podle jejich temperamentu do skupin a tyto temperamentní skupiny ještě rozsadit podle daného schématu. Temperamenty stojící proti sobě jsou spojené hrotem, jsou svým založením opačné, jako například melancholický a sangvinický temperament, a proto není vhodné sesazovat opačné skupiny k sobě. Podle Steinera může učitel sesadit pouze sousedící temperamenty. Pak dochází k tomu, že se skupiny doplňují a také se učí jedna od druhé.

Každá ze čtyř zmíněných letor má podle Steinera svůj rytmus a učitel by jej měl respektovat. Pro každou letoru se používá tzv. rytmičná stopa, která odpovídá právě jednomu taktu. Pro potřeby waldorfské pedagogiky se vyčlenily čtyři rytmičné stopy, jejichž názvy pocházejí ze starověkého Řecka. Jedná se o rytmičné stopy anapest, daktyl, trochej a jamb. Tyto stopy se odlišují délkou jednotlivých slabik, jejich postavením v textu i rytmem samotným. Svou dynamikou i tempem vyhovuje anapest sangvinikům. Melancholikovi vyhovuje nejvíce daktyl. Flegmatikovi odpovídá trochej a pro cholerika je charakteristický jamb. Pro zintenzivnění prožitku rytmu se mohou tyto rytmičné stopy doplnit vhodnými kresebnými symetrickými formami.

² STEINER, R., 2006. Waldorfská pedagogika: seminární hodiny. 1. vyd. Semily: Opherus. s. 14. ISBN 80 902647-9-4.

8.2 Stručný popis náplně základních pěti ročníků waldorfské školy

První třídě ve waldorfské škole dominuje pohádka. V pohádce se objevují archetypy, které v dítěti utváří jakési vnitřní obrazy. Dítěti pomáhá pohádka především v tom, že nenásilně představuje realitu fyzického světa. Zde se nechala waldorfská pedagogika inspirovat vyprávěním bardů. Jejich příběhům protkaným písněmi naslouchaly u planoucích ohňů v dávných časech i celé vesnice. Jedním z úkolů učitele na waldorfské škole je vyprávět, nikoliv číst, příběhy prostoupené citem tak, aby se z vyprávěného obsahu stal zvukomalebný prožitek. Dále žáci recitují říkadla a verše k ročním obdobím nebo svátkům v roce. Tato činnost je spojena také s poznáváním jednotlivých písmen a hlásek. Žáci v první třídě píší tiskacími písmeny. Věnují se dramatizaci, zaměřují se na čistou výslovnost, kde jako instrument slouží jazykolamy. Důležitou složkou, která nesmí být opomíjena v žádné škole, je vedení žáků k základům slušného chování ve společnosti. Žáci by se měli přirozenou cestou naučit formulovat své prosby návrhy, či stížnosti a prezentovat je slušnou formou. A protože je tato pedagogika zaměřena v první řadě na osobnost dítěte, poskytuje se žákovi dostatečný prostor na vlastní vyprávění a interpretaci prožitků a nabytých zkušeností.

V oblasti matematiky pak děti hledají ve světě základní kvalitu. Například žáci hledají, co je ve světě kolem obsaženo pouze jednou. Výsledkem může být třeba planeta Země, Slunce, nebo matka, které jsou ve vztahu k dítěti obsaženy ve světě vždy pouze jednou. Pro zápis se využívají jak arabské, tak římské číslice a žáci se pohybují v číselném oboru od 1–10. V období první třídy se na waldorfské škole zařazuje výuka dvou cizích jazyků. Úspěšnost je podle Steinera dána především velkou schopností nápodoby, o které jsem se již zmiňovala v předešlých kapitolách. Ve výtvarné výchově se žáci věnují mokrým technikám, při nichž používají tři základní barvy, modrou, červenou a žlutou. Ruční práce první třídy spočívají v pletení, které zaměstnává obě hemisféry. Každá ruka dělá jinou věc a přece obě pracují na jednom díle. Kreslení mají žáci jako samostatný předmět, v němž se seznamují s harmonicky se doplňujícími oblými a přímými čarami a tvary při kresbě určitých forem. Hudební výchova je založena na pentatonice a základním kamenem je hra na flétnu, při níž se rozvíjejí motorické schopnosti. Touto hrou pak žáci vítají každý nový den. Flétna slouží mimo jiné i k dokreslení příběhů a pohádek.

Stěžejními tématy druhého ročníku waldorfské školy jsou bajky a příběhy ze života svatých (Konvalinková, 2012, s. 69). Bajky žáky seznamují s lidskými mezními vlastnostmi. Dávají dítěti jasnou představu o dobru a zlu. Přes velká tiskací písmena se žáci v průběhu druhé třídy dostávají k malým tiskacím písmenům a ke konci druhého ročníku už nastává správný čas na zařazení písma psacího. V matematice se probírají matematické operace sčítání, odčítání, násobení a dělení. Vše vychází zejména z celku, tzn. z výsledku a člení se na jednotlivosti. V oblasti algebry se žáci věnují početním výkonům do tisíce a v oblasti matematiky se v tomto období věnují zejména osově souměrným obrazcům v rovině. Dále pak upírají svou pozornost k jednotkám času. Rytmické řady, jako například sčítání nebo násobilka, jsou probírány za pomoci pohybu, nebo domluvených úkonů. Je zde také snaha odříkávat rytmičky řady tam i zpět. V ručních pracích se stále žáci věnují pletení. Vyrábějí věci přínosné a pro ně užitečné, jako jsou například různá pouzdra. Kreslení forem dostává nový rozměr. Žáci se věnují symetrickým formám, které zhmotňují kresbou, nebo předvádí pohybem.

Třetí třída je ve waldorfské pedagogice chápána jako určitý zlom ve vývoji dítěte. Dítě si začíná uvědomovat více samo sebe a hledá své místo ve společnosti. Proto patří mezi dominantní prvky tohoto období biblické příběhy, které ztělesňují a představují řád. Podle biblických příběhů se řídí i výuka v českém jazyce, kdy se probírají nejprve slovesa, pak podstatná jména a potom přídavná jména. Je tomu tak proto, že u stvoření světa lze shledávat nějakou činnost (sloveso), Adam podle všeho pojmenovával věci (podstatné jméno) a Eva vnesla do světa cit (přídavné jméno) (Konvalinková, 2012, s. 73). V matematice se žáci věnují početním výkonům přes tisíc. V geometrii se zabývají geometrickými útvary v prostoru. Řád se projevuje i v hudební sféře, kde je procvičován rytmus všemi možnými způsoby, rondo, hry na ozvěnu apod. Teprve nyní se děti seznamují s notovým zápisem. V tomto období si také dítě může zvolit druhý hudební nástroj, ve kterém se bude zdokonalovat, a to buď na půdě školy, nebo pod vedením některého z učitelů v zájmových kroužcích mimo školu. V ručních činnostech se dostávají žáci k tvárným materiálům, jakými jsou hlína a vosk. Mimo estetické účinky se při práci s těmito materiály objevují i účinky terapeutické. Tvarování takových materiálů pomáhá k uvolnění duševního napětí. Dále se v tomto ročníku žáci zaměřují na oblasti stavitelství, řemesla a pěstitelství. To znamená, že dochází za jejich účasti ke skutečné realizaci stavby hřiště, domečků, nebo pecí, dochází k pronikání do různých druhů řemesel. Velmi zajímavá je ovšem oblast pěstitelství, kdy mohou žáci sledovat celý proces výroby některého z dnes běžně dostupných produktů. Děti zasazují

obilí a sledují jeho změny v období, kdy roste. Pak žáci sami obilí sklídí, umlátí, rozemelou na jemnou mouku, ze které pak následně pečou. Zároveň s těmito aktivitami, které se prolínají i do pátého ročníku, se žáci seznamují s tím, jak vypadala například stavba domu v dřívějších dobách. To v nich zcela přirozenou cestou vyvolává zájem a nutí porovnávat práci ve starších dobách se současností. Seznamují se také se zvířaty, která se učí chápat jako pomocníky při těchto praktických činnostech. V prvouce se žáci snaží pozorovat a následně popisovat změny, které se dějí v přírodě v průběhu roku.

Mýtus slovanský, nordický, eposy a příběhy o stvoření stojí na předních pozicích v průběhu čtvrtého ročníku na waldorfské škole. Dítě si jejich prostřednictvím vytváří obrazy, které jsou paralelami na božský svět a vývoj božských tvorů. V matematice se procvičují zlomky a v českém jazyce se žáci dostávají k časování sloves a k vyjmenovaným slovům. Součástí jejich procvičování prostorové orientace se stává zaznamenávání světových stran do plánek školy či města. Žáci během tohoto cvičení například zaznamenávají svou cestu ze školy na tramvaj apod. V matematice kromě zlomků probírají žáci také orientaci v tabulkách, tedy i v jízdních řádech. Počítání z hlavy se trénuje takřka od první třídy po vybudování pojmu číslo až dosud. V ručních pracích se žáci opět posunuli o úroveň výše. Pevné základy z minulých tříd jim nyní umožňují přesnou práci s nůžkami a špendlíky. Žáci se věnují již prakticky využitelným stříhům. Mezi tyto stříhy patří zejména výroba jednodušší tašky, která je následně vyzdobena výšivkou křížkového stehu. Vytváření křížkového stehu se opakuje a tím se upevňuje vůle dítěte a schopnost zcela se soustředit na danou věc. V hudební oblasti se žáci zaměřují na rytmus, který má stále ústřední postavení. V tomto období probíhá i odklon od síly napodobování. V tento čas se již dítě napodobováním neučí, a tak je třeba zařadit technická cvičení, která pomohou zkvalitnit hru na hudební nástroje. V hodinách dochází ke střídání dvoudobého a třídobého metra, tvorbě kánonů, zpěvů a her sólových i skupinových.

Na řadu nyní přichází pátý, a pro náš výčet poslední, ročník, kde se do popředí zájmu dítěte dostává duch starověku. Dítě objevuje starověké kultury, například Indii, Persii, Egypt, nebo Řecko. Setkává se s ideály krásy, či s antickou filosofií. Dozvídá se o péči o tělesnou schránku člověka. V neposlední řadě se dítě zabývá tak zajímavými a důležitými prvky, jako byly například olympijské hry plné chabrosti, udatnosti a hrdinství. Tyto hry jsou převedeny do současnosti a každý pátý ročník se na ně důkladně připravuje. Jsou realizovány tak, že se sejdou všechny páté ročníky waldorfských škol z České republiky, popřípadě i ze Slovenska či Německa a společně

soutěží. V českém jazyce, konkrétně v literární složce se žáci věnují jak poezii, tak prozaickým textům a vedou si o nich poznámky ve formě čtenářského deníku. Pro matematiku tohoto ročníku jsou charakteristické početní výkony do milionu. Hlavním tématem hudební nauky se stává práce s intervaly a přesným zápisem rytmu a not. Důraz by měl být v této době kladen, podle Steinera, na rozvoj a orientaci v trojhlasu (Konvalinková, 2012, s. 74). Kromě sborového zpěvu žáci zakládají a tvoří třídní orchestr, jenž se skládá z hudebních nástrojů, které si žáci sami zvolili pro individuální výuku. Tento orchestr pak funguje nejen při procvičování hudebních činností, ale mnohdy je i součástí slavností pořádaných školou, do kterých jsou přizváni i rodiče, aby se také podíleli na dotvoření orchestru. Výtvarnou výchovu provází malba a kresba zvířat.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro praktické ověření funkčnosti jednotlivých postupů jsem si vybrala druhou třídu Základní školy v Pasířské ulici v Jablonci nad Nisou. Jedná se o školu stojící na okraji Jablonce nad Nisou. Žáci, kteří ji navštěvují, pochází z tamních panelákových sídlišť, nebo z rodinných domků. Jedná se o školu s dlouholetou sportovní tradicí. V úvodu školního vzdělávacího plánu této školy můžeme najít motto, které zaměření školy dokládá – *Škola her, sportu a zdravého životního stylu*. Ačkoli sklízí škola medaile i v jiných sportovních odvětvích, hlavním a stěžejním sportem je zde atletika. Mladí atleti i rekreační sportovci mohou k účelům tréninků využívat tartanový ovál, který se nachází přímo v areálu školy. V současné době má škola osmnáct tříd a celkový počet žáků dosahuje čísla čtyři sta patnáct.

S výše popsanou školou, jsem již po delší dobu v kontaktu. Spolupracuji s tamními pedagogy i vedením družiny, a proto jsem si ji zvolila pro ověřování metod, které jsou součástí mé diplomové práce.

Jak jsem již předeslala v minulých kapitolách, podstatnou složkou přístupu ve waldorfské pedagogice je vnímání a hlubší poznání dětí učitelem. Učitel na základě poznatků o žákovi činí rozhodnutí ohledně postupů ve výuce. K tomu, aby však rozhodnutí byla správná, musí učitel každého žáka velmi dobře znát. Obzvláště tento fakt jsem zohlednila a vybrala pro ověřování metod a postupů právě druhou třídu Základní školy Pasířská. Společně s ní jsem strávila nejvíce času během své pedagogické praxe nejen ve vyučovacích hodinách, kde jsem na žáky působila v roli učitele, ale také na mimoškolních akcích jakými byly například letní soutěže a hry, opékání špekáčků, spaní v družině, společné čtení, procházky, výlety apod. Zejména posledně zmíněné mimoškolní akce mi pomohly vidět mnohé děti v jiném světle a za jiných situací. Tyto děti jsou mi velmi blízké, a proto jsem volila pro svou ověřovací činnost právě je.

Aby však nedocházelo k narušování plánů výuky druhé třídy, nekonalo se ověřování aktivit v běžných vyučovacích podmínkách, ale realizace činností inspirovaných waldorfskou pedagogikou probíhala v rámci volnočasově zaměřené

školní družiny, jejíž vedení bylo schopno zajistit nejen dostatek času, ale také dostatek vhodně zařízeného prostředí, které je žákům i mně blízké.

Ve třídě, kde probíhala ověřování a praktická cvičení se nacházelo celkem čtyřiaadvacet žáků ve věku od sedmi do osmi let. Co se týče rozdělení chlapců a dívek byl počet takřka vyrovnaný, chlapců bylo jedenáct a dívek třináct. Z tohoto počtu pravidelně docházelo do družiny osmnáct žáků, konkrétně deset dívek a osm chlapců. Právě tato skupina byla pro účely mé práce cílová. Od každého dítěte jsem navíc obdržela formulář, na kterém jejich rodiče podpisem stvrzují, že souhlasí s uveřejněním fotografií dítěte v této diplomové práci.

Waldorfská pedagogika a její postupy mě oslovily svojí bohatostí. Z mnoha metod a postupů jsem vybrala právě ty, které jsou vhodné a určené pro žáky ve věkové kategorii sedm až osm let, tedy pro druhý ročník základní školy. Veškeré aktivity respektují pedagogické zásady posloupnosti v řazení činností od nejjednodušších po složitější a volby přiměřeného obsahu aktivit vzhledem k osobnosti dětského příjemce.

Soubor čtyřiceti čtyř aktivit, které jsou dále v práci podrobně popsány, je rozdělen do tří tematických celků, a to na aktivity s rýžovými pytlíky, aktivity s bajkami a aktivity spojené se šátky. Každý jeden celek se většinou věnuje oblastem českého jazyka a matematiky. Jelikož si tyto aktivity kladou za cíl hlavně procvičovat učivo zábavnou formou, je v nich možno vysledovat přesahy i do jiných vyučovacích předmětů, jako například do hudební výchovy, výtvarné či dramatické výchovy. Dalším obecným cílem těchto aktivit je všeobecný rozvoj žáka, zapojení těch částí lidského těla, které v běžné výuce nejsou zcela aktivní, zlepšování koordinace vlastního těla, učení se hlubší koncentraci a v neposlední řadě poznávání sebe sama i ostatních spolužáků.

První celek, který jsem zpracovala, je reprezentován aktivitami s rýžovými pytlíky. Ty jsou ve waldorfské pedagogice hojně využívány jako součást rytmických cvičení. V běžné školní praxi by tyto činnosti mohly být ozvláštněním hodin, a to nejen těch hudebně zaměřených. Pro tyto aktivity jsem tedy vytvořila dvacet pět pytlíků, o rozměrech jedenáct na šestnáct centimetrů, které jsem následně naplnila rýží. Rýže se po delším rozvažování jevila jako nejvhodnější materiál pro výplň hlavně pro svou nízkou hmotnost, tvárnost a v neposlední řadě pro akustické vlastnosti. Pytlíky jsou ušity z takových látek, aby mohly posloužit při rozdělování žáků do skupin. To znamená, že jsem ušila pět sad pytlíků a každá sada má jiný vzor látky.

Druhým celkem byly aktivity spojené s bajkami. Podle waldorfské pedagogiky spadá období druhé třídy právě do doby, kdy by měly stát bajky v popředí. Již dávni autoři poznali kouzlo a význam bajek. Věděli, že je do jejich obsahu možné vložit skryté poselství, metafory, nebo že se za jejich pomoci dá vykreslit chování jedince i celé společnosti. Charakteristickým rysem téměř každé bajky je vyústění celého textu v lidové přísloví či pořekadlo. Jedním z nejvýznamnějších autorů bajek byl Ezop. Právě jeho kvalitní a časem prověřené texty se mi staly inspiračním zdrojem. Bajky jsem přepracovala na kratičká vyprávění. Jednotlivá vyprávění jsem se dále snažila ať výběrem tématu, tak dynamikou děje přizpůsobit čtyřem základním temperamentům, melancholickému, sangvinickému, cholerickému a flegmatickému.

Posledním, třetím celkem, pak byly aktivity se šátkami, a to jak pohybové, tak rytmické. Jako pomůcky nám posloužily dostatečně velké šátky a mnou vytvořené říkadlo na měkké souhlásky. Jednotlivé šátky byly ušity a nabítkovány tak, aby reprezentovaly sedm barev duhy, byly dostatečně velké a lahodící oku hlavně dětského příjemce. Ve všech aktivitách jsem se snažila zohlednit temperamentové vlastnosti žáků.



Obrázek 3: Ukázka barevné škály ušitých šátků



Obrázek 4: Ukázka šitých rýžových pytlíků

9.1 Metodický list matematika – rýžové pytlíky

I. Název

Kouzelnické hrátky s matematikou

II. Cíl

Procvičení malé násobilky, opakování číselné řady od jedné do dvaceti a zase zpět, upevnění násobků dvou a tří, rozvoj koordinace, rozvoj citění rytmu v řadě násobků, rozvoj taktilního vnímání, upevnění návyků slušného chování, rozvoj seberegulace a budování vlastního sebevědomí.

III. Věková skupina

7-8 let

IV. Časová dotace

45 minut

V. Pomůcky

Neprůhledný pytlík, či krabice, klíč, rýžový pytlík.

VI. Motivace

Učitel vloží do tmavé neprůhledné látky předmět. Následně každému žákovi poskytne možnost předmět prozkoumat vlastním hmatem. Poté, co si všichni žáci předmět ohmatají, zkouší uhodnout, jaký předmět tmavý pytlík ukrývá. Pro začátek učitel volí jednoduché předměty, které žáci znají z každodenního života, jako například klíče. Na druhý pokus již učitel vkládá do pytlíku o něco složitější předmět, například razítko. Nakonec učitel vloží do tmavého pytlíku rýžový pytlík a nechá žáky hádat, co to je a čím je to naplněné.

VII. Metodický postup

ÚVODNÍ SEZNÁMENÍ S POMŮCKOU

Učitel vyzve žáky, aby si sedli do kroužku. Důležité je, hned v úvodu spolu s dětmi vymezit pravidla, jimiž se budou všichni v průběhu aktivit řídit. Je nutné domluvit signál, který bude dávat najevo, že daná aktivita je u konce. Také by měl učitel připomenout, že mluví-li jeden, ostatní by mu neměli skákat do řeči. Poté ukáže a představí žákům sady pytlíků, které jsou ušité z různých látek.

ROZDÁVÁNÍ PYTLÍKŮ HROU

Rozdávání pytlíků může probíhat například tak, že učitel hází žákům jednotlivé pytlíky tak, aby je mohli chytit a přitom nebylo nutné se přesouvat z místa. Ztížit to může učitel například tím, že se bude dívat na jiného žáka, než kterému nakonec pytlík hodí.



Obrázek 5: Rozdělování pytlíků žákům hrou formou házení

HRY ZAMĚŘENÉ NA HÁZENÍ A CHYTÁNÍ

První aktivity by měly sloužit k seznámení žáků s pytlíky a poznání jejich vlastností. Žáci zůstanou nejprve sedět v kruhu na zemi a vyhazují pytlík kousek nad sebe, chytají ho oběma rukama. Necháme žáky, aby vyhodili pytlík nad sebe alespoň třikrát. Poté přecházíme ke koordinačně složitější činnosti, kdy žáci pytlík vyhodí jednou rukou a chytí do druhé, toto opakují opět třikrát

a následně ruce vymění, tzn. že ruka co doposud chytala, bude házet a ruka co doposud házela, bude chytat.



Obrázek 6: *Házení a chytání pytlíku pouze jednou rukou*

HÁZENÍ A CHYTÁNÍ VE DVOJICÍCH

Pro další aktivitu je nutné rozdělení žáků do dvojic. První ze všech dvojic se postaví do řady a druzí se postaví proti nim tak, aby k sobě stáli členové dvojice čelem. Nejprve si pytlík jednoduše třikrát až pětkrát hodí. Poté se pokouší chytat pytlík pouze do jedné ruky. To se opakuje třikrát na každou ruku.



Obrázek 7: *Přehazování pytlíku ve stoje čelem proti sobě*

RYTMICKÁ CVIČENÍ BEZ PYTLÍKU

Následuje opět přesun do kruhu na zem. Aby si žáci osvojili princip předávání pytlíku, natrénujeme jej na prostém tleskání. Tato aktivita je velmi náročná na koordinaci a vnímání nejen svého těla, ale i těla spolužáka. Žáci sedí v kruhu. Při této aktivitě na malou chvíli ponechají pytlíky na zemi. Každý žák má ruku položenou v dlani spolužáka sedícího po jeho pravici. Takto vznikne velmi úzce propojený kruh, kde je důležité soustředěné jednání všech členů. Učitel vyše prvotní kouzelnický impuls. To znamená, že tleskne rukou, kterou má položenou v dlani spolužáka po pravici a tleskne do ruky spolužáka po levici. Ten pokračuje tak, že rukou, do které tlesknutí přijal, pošle tlesknutí dál. Impuls jako elektrika projíždí všemi členy a nakonec dorazí zpět k učiteli. Celá aktivita probíhá nejprve v úplné tichosti a v naprosté koncentraci. Je možné ji dvakrát či třikrát zopakovat, aby i koordinačně slabší žáci pochopili princip tleskání.

Poté vnese učitel do činnosti více řádu. S každým tlesknutím žáci odpočítávají čísla a tvoří tak číselnou řadu od nuly do dvaceti. Všechny děti počítají na hlas. Tato aktivita končí, doputuje-li signál zpět k učiteli. Další činnost je veskrze stejná pouze s tím rozdílem, že když doputuje signál k některému žákovi spolu s číslem dvacet, aktivita nekončí, ale pokračuje tím, že žák zahájí odříkávání číselné řady pozpátku.



Obrázek 8: *Tleskání a odříkávání číselné řady od nuly do dvaceti*

RYTMICKÁ CVIČENÍ S PŘEDÁVÁNÍM PYTLÍKU

Pokud se vše podařilo, může učitel přejít k části, kdy vše zůstává, jak bylo vysvětleno v předchozí aktivitě, jen tleskání je nahrazeno podáváním rýžového pytlíku a číselná řada od jedné do dvaceti je nahrazena násobky dvou. Nyní učitel vyše signál předáním pytlíku a vyřkne první číslo číselné řady násobků dvou. Žáci pak v této činnosti pokračují, dokud pytlík nedoputuje zpět k učiteli. Poté se aktivita opakuje s tím rozdílem, že se odřikávají násobky dvou až do čísla dvacet a zpět, bez přerušení. Učitel následně vyzve žáky, aby si ruce vyměnili. To znamená, že ruka žáka bude spočívat v dlani souseda sedícího po levici a druhá ruka bude podpírat dlani ruku souseda sedícího po pravici. Opět putuje signál s pytlíkem a nyní s násobkem tří.



Obrázek 9: *Výměna rukou při posílání pytlíku*

VIII. Možné variace

JESKYNNÍ OZVĚNA

Volání do jeskyně a čekání na odpověď je možnou variantou předešlých činností. Tato aktivita by se také mohla nazývat *hrou na odpovědi*. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin sedících naproti sobě. Jedni představují lidi volající do jeskyně a druzí představují jeskyni, která volajícím odpovídá. Učitel sdělí žákům, která řada násobků se bude odřikávat, například násobky pěti. Každý žák z každé skupiny má pytlík, který drží v jedné ruce a na druhé ruce má připravený prostředníček a ukazováček k vytukávání rytmu. Žáky je možno motivovat příběhem o tom, že jeskyně je kouzelná a odpovídá lidem venku pouze tehdy,

když se číslo volá do rytmu padajících kapek deště. Kapky pak představují rytmus vytūkávání. Nejprve se obě skupiny sjednotí ve vytūkávání do rýžového pytlíku. Většinou se řídí rytmem, který udává vyučující. Tempo je nutné zvolit spíše pomalejší. Na smluvený signál pak jedna první skupina vyřkne první násobek domluvené řady. Vyslovuje se vždy jeden násobek na jednu dobu. Druhá skupina té první odpovídá dalším násobkem. Stejným způsobem hra pokračuje až do chvíle, kdy je řada násobků kompletní.

STARODÁVNÍ ARCHITEKTI

Rýžové pytlíky se dají v oblasti matematiky druhé třídy využít i při pamětném sčítání. Žáci si zahrají na starodávný sněm architektů věží. Jejich úkolem je, aby se věž nezhroutila. Staví se tak, že jeden žák položí pytlík na zem, jako základní kámen a řekne jeho hodnotu a ještě hodnotu, kterou bude nutno přičíst. Další žák pokládá svůj pytlík a při tom vyřkne výsledek předešlého příkladu a opět sdělí číslo, které má být dále přičteno. Takto se postupuje, dokud žáci nevyčerpají všechny pytlíky. U této aktivity je nutné udat žákům jisté limity, aby nepřesáhli v celkovém součtu číslo sto. Učitel tomu může předejít, zadá li, že základ celé věže může být libovolné číslo menší nebo rovno deseti. Jako další se smí vždy přičíst jen takové libovolné číslo, které je menší nebo rovno patnácti. Tuto aktivitu si dále může učitel přizpůsobit tomu, co konkrétně chce s žáky procvičovat.

Velkou výhodou těchto aktivit je jejich variabilita. Dají se v oblasti matematiky vždy velmi dobře přizpůsobit právě probírané látce, tudíž všechny aktivity můžeme použít i při procvičování ostatních násobků do deseti.

IX. Závěrečné zhodnocení aktivit

S žáky druhé třídy byly tyto aktivity realizovány v průběhu jednoho dne, za časové dotace čtyřiceti pěti minut. Během tohoto časového úseku jsem žáky aktivně pozorovala a ráda bych nyní uvedla, v čem spatřuji klady výše popisovaných aktivit vycházejících z praxe a dále bych chtěla poukázat na možná úskalí.

Přínos těchto aktivit spatřuji především v tom, že rozvíjejí osobnost dítěte komplexně, a že jsou doprovázeny originální pomůckou, která je pro žáky nová, neotřelá, a tím pádem také zajímavá.

Povšimla jsem si, že při rutinním odřikávání řady čísel od nejmenších čísel po největší, je koncentrace žáka mnohem nižší, než při odřikávání té samé řady směrem dolů. Takže jsem měla možnost sledovat, jak se soustředění žáků prohlubuje. V dětech vzbudilo nadšení i to, že se číselné řady odřikávaly směrem nahoru a následně i dolů bez jediného přerušení. Domnívám se, že právě těmito aktivitami lze v dítěti pěstovat vůli k dokončení rozpracovaných úkolů. Navíc se během aktivit musí každé dítě plně koncentrovat a nemůže se věnovat jiné činnosti. Kdyby byl jeden žák nepozorný, ohrozilo by to celý cyklus.

Aktivita jsou koncipovány tak, že je lze pojmout a v praxi provést jako celek, jak je to popsáno v metodickém listě, nebo je možné je rozčlenit na jednotlivé samostatné činnosti a používat v hodinách podle uvážení učitele. Ať už si pedagog vybere jakoukoliv variantu provedení aktivit v praxi, neměl by nikdy vynechat část, kdy se žáci s novou pomůckou seznamují. Domnívám se, že tato část je důležitá především pro pozdější udržení kázně. Tím bych chtěla především poukázat na to, že pokud učitel nedovolí žákům, aby se s pomůckou seznámili cíleně a podle určitých pravidel, budou se o to žáci snažit nedovoleně v situacích, kdy by se měli věnovat zcela jiným činnostem a budou tím pak narušovat běh navazujících aktivit. Když jsem pozorovala žáky druhé třídy, bylo na nich vidět určité napětí a radost z nové pomůcky. A právě toto nahromaděné napětí mohli žáci vyventilovat aktivitami, kdy si s pytlíky různě házeli.

Jedním z možných úskalí se také ukázalo přílišné vysvětlování. Na místo složitého popisování aktivit je mnohem účelnější, řekneme-li žákům pouze to nejnutnější a rovnou vše názorně ukážeme.

Celkově považuji realizované aktivity za velmi povedené, což dosvědčuje dle mého názoru i fakt, že žáky procvičování učiva bavilo.

9.2 Metodický list český jazyk – rýžové pytlíky

I. Název

Ferdovo češtinářské mraveniště

II. Cíl

Opakování abecedy, procvičení měkkých a tvrdých souhlásek, rozvoj koordinace a prostorové orientace, rozvoj jemné i hrubé motoriky, nácvik spolupráce s ostatními členy třídy, cítění rytmu, rozšiřování slovní zásoby, protažení a posílení zádočných svalů, upevnění návyků slušného chování, rozvoj sebeovládání, budování zdravého sebevědomí, procvičování sebehodnocení a sebereflexe.

III. Věková skupina

7-8 let

IV. Časová dotace

45 minut

V. Pomůcky

Skládanka, rýžové pytlíky.

VI. Motivace

Učitel si žáky dané třídy rozdělí na pomyslné dvojice a vytvoří pro každou takovou dvojici jednoduché obrázkové puzzle z knihy Ferda cvičí mraveniště od známého autora Ondřeje Sekory. Každou sadu skládanky vloží učitel do samostatné obálky. Když jsou sady takto připravené pro každou dvojici, poschovává učitel obálky po třídě, pokud možno na viditelná místa. Hned v úvodu vyučování učitel nechá žáky, aby se dle vlastního uvážení spojili do dvojic. Na daný signál tyto dvojice začnou hledat obálku. Když ji najdou, sednou si do určeného prostoru, vyndají obsah obálky a pustí se do skládání puzzle. Když mají všichni žáci skládanku složenou, popisují nejprve, co je na obrázku. Dále pak mohou v rychlosti vymyslet pár námětů, jak by mohl příběh pokračovat. Nakonec učitel žákům vyloží povídku o tom, jak si převážel tesařík

svůj domeček na trakaři. Klády, jež byly součástí jeho obydlí, se mu rozsypaly po cestě a na tesaříka samotného se převrátil trakař. Pomohl mu Ferda mravenec a jeho mravenčí družina. Když dostali tesaříka zpod trakaře, chtěli mu pomoci také klády přemístit. Volili ale jednodušší cestu než tesařík a poslali klády po vodě. Na smluveném místě měli mravenci klády doběhnout, zastavit je a vyndat na souš, ale byli v běhu moc pomalí. Když už to vypadalo, že klády uplavou, hodil Ferda do potoka smrkovou jehličku jako oštěp, o kterou se klády zapřičily a zastavily. Mravenci byli jeho hodem překvapeni a chtěli hned umět házet jako on, a tak začal Ferda pro mravence chystat cvičení.



Obrázek 10: Ukázka ze skládání puzzle

VII. Metodický postup

PŘECHOD OD MOTIVACE K AKTIVITÁM

Pro zvýšení motivace dále učitel žákům může sdělit, že se všichni žáci promění v malé češtinářské mravenečky a budou jednotlivá cvičení provádět v českém jazyce.

HRY S RYTMEM V MRAVENČÍCH DVOJICÍCH

Žáci zůstanou ve dvojicích, v nichž skládali puzzle. Každá dvojice si najde takové místo, aby kolem sebe měla dostatek prostoru. Dvojice se posadí na zem zády k sobě v těsné blízkosti. První aktivitou tohoto bloku je předávání rýžového pytlíku ve dvojici. Učitel všem žákům sdělí, že se budou nyní

odříkávat tvrdé souhlásky. Pokud je to nutné, tak je s žáky učitel ještě před začátkem aktivity zopakuje. První z dvojice třímá v ruce pytlík. Na povel učitele se první žák z dvojice otočí směrem doprava a řekne první tvrdou slabiku. Zároveň s ním se druhý žák otočí na stejnou stranu, kam se otočil jeho spolužák, tj. doleva, a převezme pytlík. Spolu s pytlíkem se druhý žák otočí doprava a společně s druhou slabikou zase předává rýžový pytlík spolužákovi. Takto dvojice pokračuje až do vyčerpání všech tvrdých souhlásek. K předání pytlíku používá dvojice obě ruce. V druhé části aktivity žáci provádějí tu samou činnost, pouze na opačnou stranu a procvičovat se nyní budou souhlásky měkké.



Obrázek 11: *Předávání pytlíku oběma rukama*

CVIČENÍ S PŘEDÁVÁNÍM PYTLÍKU JEDNOU RUKOU

V další činnosti se celá aktivita koordinačně ztíží. Opakovat se ve cvičení bude znovu řada tvrdých souhlásek. První žák drží pytlík v pravé ruce. Otočí se doprava a spolu s vyslovením první tvrdé souhlásky předá pytlík spolužákovi do jeho levé ruky. Ten si pytlík přehodí do pravé ruky a předává spolu s vyřknutím následující souhlásky opět prvnímu z dvojice. Znovu vše pokračuje až do vyčerpání všech tvrdých souhlásek. Druhou částí tohoto cvičení je opakování celé aktivity znovu na druhou stranu a s použitím souhlásek měkkých. To znamená, že první žák drží pytlík v levé ruce a otáčí se s ním doleva. Jeho spolužák pak pytlík přebírá do ruky pravé. Celá aktivita končí, jako v předešlém případě, vyčerpáním všech měkkých souhlásek.



Obrázek 12: *Předávání pytlíku pouze do jedné ruky*

MRAVENČÍ PŘEBÍRANÁ V ZÁSTUPU

Při dalším cvičení mladí a mrštní mravenečci předvádějí svojí spolupráci. Na pokyn učitele se žáci seřadí do zástupu. Je vhodné, aby před sebou měl každý žák místo o vzdálenosti předpažené ruky. Procvičovat se bude nyní abecední řada. První žák stojící v čele zástupu drží v ruce pytlík. Levou stranou předá pytlík kamarádovi stojícímu za ním spolu s první hláskou abecedy. Druhý spolužák pytlík převezme a opět ho levou stranou předává kamarádovi stojícímu za ním společně s hlasitým a zřetelným vyslovením druhé hlásky abecedy. Takto se celý cyklus opakuje. Dojde-li pytlík na konec, poslední žák jej převezme a pošle spolu s danou hláskou směrem doprava, tedy druhou stranou, než kterou doposud pytlík putoval. Vše se opakuje do vyčerpání celé abecední řady.



Obrázek 13: *Předávání pytlíku v zástupu levou stranou*

MRAVENČÍ PÍSMENKOVÁ OBRATNOST

Pokud se předešlé cvičení zdařilo, je možné přejít hned k aktivitě následující. Tou je posílání pytlíku nad hlavami spolužáků a pod jejich nohama. Učitel může žáky motivovat tím, že mravenečci, žáci budou namísto s kládami, posilovat s písmenky. Opět je prioritním cílem procvičení abecední řady. Žáci stojící v zástupu musí mít před začátkem aktivity i během ní rozkročené nohy tak, aby si pod nimi mohli předat pytlík. Na učitelův pokyn pošle žák stojící v čele zástupu pytlík nad hlavou kamarádovi a přitom hlasitě a zřetelně vysloví první hlásku abecedy. Spolužák stojící za ním, přebere pytlík a znovu pošle nad hlavou dalšímu kamarádovi společně s následující hláskou. Když dojde pytlík až na konec, poslední žák jej převezme a spolu s následující hláskou pošle pytlík pod nohama spolužákovi stojícímu před ním. Až dorazí pytlík opět k prvnímu, ten opět zvedá pytlík nad hlavu a posílá ho vrchem. Takovýto postup se opakuje, dokud není abecední řada zcela dokončená.



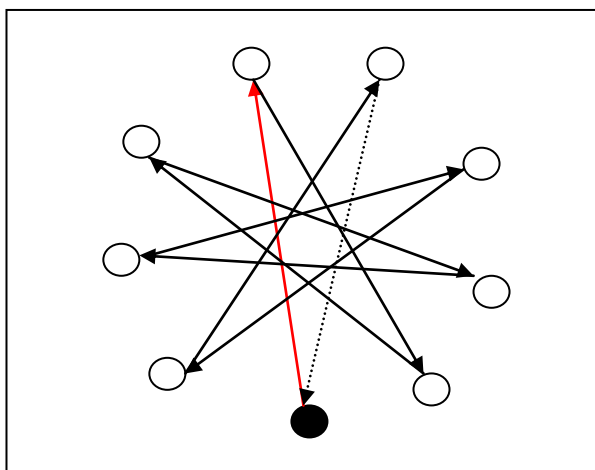
Obrázek 14: *Posílání pytlíku nad hlavou*



Obrázek 15: *Posílání pytlíku pod nohama ve stoji rozkročném*

POSÍLÁNÍ PYTLÍKU PO ZAČAROVANÉM KRUHU

Další aktivita je zase o něco složitější než aktivity předešlé. Žáci se přesunou na zem a sednou si do kruhu. Opět se bude procvičovat abecední řada, ale lze touto aktivitou procvičovat i měkké a tvrdé souhlásky. Učitel posílá kutálením po zemi pytlík žákovi, který sedí naproti němu společně s první hláskou abecedy. Ten pytlík chytne a pošle kutálením žákovi sedícímu po pravici učitele. Ten opět pytlík přijme a pošle žákovi sedícímu po pravici žáka, jež mu poslal pytlík. Na níže uvedeném zjednodušeném grafickém náčrtku je zřetelné, jak přesně probíhá proces posílání pytlíku. Černým kolečkem je v náčrtku označen učitel, ostatní bezbarvá kolečka jsou zástupné symboly pro žáky. Červená šipka značí, komu učitel posílá pytlík jako prvním. Čárkovaná šipka pak značí, že se pytlík dostává po určité době zpět k učiteli.



Obrázek 16: Zjednodušený náčrt výše uvedené aktivity



Obrázek 17: Posílání pytlíku po začarovaném kruhu

LESNÍ RELAXACE

Jelikož předchozí aktivita byla náročná především z pohledu psychomotoriky, přichází nyní na řadu aktivita relaxačního charakteru. Každý žák si najde příjemné místo ve třídě a lehne si na záda. Poté si položí rýžový pytlík na břicho, ruce nechá volně natažené podél těla a zavře oči. Učitel opět vypráví příběh o Ferdovi, který se vydal na procházku do lesa za nádherného slunečného dne. Ferda na své cestě najde nádherně vonící květinu, a tak k ní několikrát zhluboka přičichne. Žáci by se měli hluboce nadechnout do oblasti břicha a poté pomalinku vydechnout, několikrát za sebou. Učitel pozná, že žáci správně dýchají podle toho, zda se jim zvedá bříško s rýžovým pytlíkem při hlubokém nádechu. Je vhodné cyklus nádechu a výdechu ještě třikrát zopakovat. Dále Ferda může najít pařez, na kterém je usazená spousta prachu. Ferda se pokouší prach sfouknout. Žáci by se měli nadechnout do oblasti břicha a poté intenzivně vydechnout. Opět je vhodné činnost nejméně třikrát opakovat.



Obrázek 18: Relaxace s využitím rýžových pytlíků

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Učitel žáky probudí šepem a pozve je zpět do kruhu, kde bude probíhat závěrečná reflexe aktivit, vlastních prožitků a pocitů. Učitel nejprve sdělí žákům základní pravidla, kterými se bude závěrečná reflexe řídit. Žáci by si měli naslouchat a mluvit by měl pouze ten, kdo v ruce drží rýžový pytlík, nikdo jiný. Pytlík se může posílat jakýmkoli směrem, dle uvážení učitele. Každý žák stručně popisuje, jaká aktivita se mu líbila a proč, popřípadě, kterou aktivitu by si ještě někdy rád vyzkoušel, nebo která aktivita se mu líbila nejméně a proč.



Obrázek 19: Závěrečné hodnocení aktivit s pytlíkem

VIII. Možné variace

ŽIVOT KVĚTINY

Možnou obměnou předešlých aktivit by mohla být hra na rozvíjející se a uvádající květinu. Jde opět o spolupráci celé skupiny, kde každý jednotlivec představuje jeden okvětní lístek a všichni žáci dohromady pak tvoří květinu. Žáci stojí v kruhu a v pravé ruce drží rýžový pytlík. Na první dvě doby udělají žáci kruh nataženou rukou svírající pytlík ze středu kruhu ven se slovy *kvetu* *kvetu* a skončí pohyb s nataženou rukou u stehna. Následuje další kruh, nyní ale vedený z vnějšku kruhu dovnitř, doprovázený slovy *usychám zas*. Lze opakovat několikrát na jednu stranu, je ale vždy dobré udělat ten samý počet opakování i na stranu druhou. Žáci by měli díky pytlíku provádět pohyb bez větších obtíží a správnou rukou, protože budou přesně vědět, že provádějí pohyb tou rukou, ve které drží všichni pytlík.

PÍSMENKOVÁ ŠTAFETA

Tato hra se opět hodí k procvičování abecední řady. Žáci si sednou do kruhu na zem. Jeden žák drží v ruce pytlík. Žák držící pytlík vymyslí slovo začínající na první písmeno z abecedy, tedy na A. Poté předá pytlík žákovi po jeho pravici. Ten pokračuje obdobným způsobem. Převezme pytlík a vymyslí slovo začínající na druhé písmeno abecedy. Takovým způsobem pokračují

i ostatní žáci. Hra končí tehdy, dorazí-li žáci na konec abecedy, tedy k písmenu Z.

Nejprve by se měli žáci snažit vymyslet slova, která nebudou vlastními jmény, například *Karel*, ale budou to slova obecná, například *káva*. Pokud žáky ale opravdu nebude napadat žádné obecné slovo, mohou jméno vlastní použít. U písmen X, nebo Q se předpokládá, že žáci použijí pouze jména vlastní.

SLOVNÍ FOTBAL S PYTLÍKY

Tato hra vychází z předešlé činnosti. Žáci sedí v kruhu na zemi. První žák vymyslí libovolné slovo, rozdělí jej na slabiky a vyťuká do rýžového pytlíku. Poté posílá pytlík komukoli z kruhu. Ten, kdo pytlík obdrží, vymýšlí slovo začínající na písmeno, kterým předešlé slovo končilo. Opět nově vymyšlené slovo rozčlení na slabiky, vyťuká a posílá pytlík dále.

Zde by měl učitel pohlídat, aby se vystřídali všichni žáci. Pro lepší orientaci v tom, kdo již slovo vymýšlel a kdo ne, může učitel určit, že žáci, kteří již jedno slovo vymýšleli, budou sedět s rukama na kolenou. To bude pro ostatní signálem, že mají poslat pytlík někomu jinému.

IX. Závěrečné zhodnocení aktivit

Žáci již z předešlých aktivit rýžové pytlíky dobře znali, tudíž jsem si dovolila přeskočit část seznamování s pomůckou. Děti se na aktivity velmi těšily. Dle mého názoru je pro učitele tento fakt důležitým vodítkem, který mu říká, že vše probíhá tak, jak má. Tedy že žáky učivo baví, nebo lépe, že se po většinu času prostřednictvím her učí, aniž by si toho všimli. Látka byla probírána hravou formou, oproštěnou o násilné a tvrdé drilování a velkou roli sehrála také povedená motivace.

Z aktivity, kde si žáci posílají po zemi rýžový pytlík po začarovaném kruhu, jsem měla opravdu obavy. Byla jsem přesvědčená, že takto složitou činnost bude nutné žákům vysvětlovat poměrně dlouhou dobu a bála jsem se, že ani tak nebudou schopní aktivitu správně provést. Na úvod jsem k činnosti řekla pouze pár vět o principu posílání a ukázala, jak by vše mělo v praxi vypadat. K mému obrovskému překvapení si žáci začali posílat rýžový pytlík po kruhu podle zadaných pravidel s absolutní přirozeností, a to vše bez jakéhokoli mého

zásahu. Takřka to vypadalo, jako kdybychom vše již po delší čas trénovali, ale nebylo tomu tak. Vypozorovala jsem, že slabší žáci, kteří jinak velmi často chybují, v této aktivitě ani na moment nezaváhali.

V závěrečné reflexi jsem dala žákům možnost vyjádření. Mohli se stručně sdělit, která z aktivit je bavila nejvíce, která nejméně a z jakého důvodu. Bylo zajímavé, že většina žáků označila jako nejzábavnější aktivitu *Mravenčí písmenkovou obratnost*. Jednalo se o činnost, která se při realizaci jevila jako organizačně složitější. S žáky jsme ji museli několikrát opakovat, než jsme dosáhli očekávaného úspěchu. Žáci si tedy zvolili jako nejzábavnější hru tu, která jim šla nejhůře, přestože mohli označit jako nejzábavnější některou činnost, která jim šla okamžitě a bez problémů. Tento fakt, mě následně vedl k zamyšlení. Žáci rádi a s chutí překonávají své limity a překážky a já se domnívám, že pokud se v žácích touha překonávat překážky přirozeně vyskytuje, neměl by učitel dopustit, aby děti o tento dar přišly. Měl by vždy poskytnout žákům takový úkol, který problémy a překážky obsahuje, ale zároveň je pro žáky stále ještě splnitelný. Pokud by učitel dával žákům pouze nesplnitelné úkoly a oni by neměli možnost dotknout se cíle, časem by svou snahu vzdali. Dítě by mělo tímto přístupem a vedením získat zkušenost, že překonávání překážek, vede k vytyčenému cíli.

Možné riziko spatřuji v tom, že ne vždy jsou žáci schopni zcela koncentrovat svou pozornost na zadaný úkol. Děje se tak ve chvílích, kdy jsou žáci přetížení množstvím učiva, nebo jsou unavení. Učitel by se v takových situacích neměl na žáky zlobit, ale měl by spíše aktivitu odložit a vrátit se k ní až později. Obávám se, že kdyby se snad učitel začal na žáky kvůli jejich neúspěchu zlobit, mohlo by to vést k nechuti do dalších aktivit a činností.

9.3 Metodický list český jazyk – bajky

I. Název

Křížem krážem světem bajek

II. Cíl

Seznámení se s postavou spisovatele Ezopa a s jeho bajkami, procvičování čtení s porozuměním, rozšiřování slovní zásoby, seznámení se základním členěním textu na úvod, stať a závěr, pochopení co je osnova textu a její účel, upevnění spolupráce ve skupině, interpretace postav k dané bajce a k chování jejich aktérů, uplatnění zásad slušného chování v divadle.

III. Věková skupina

7-8 let

IV. Časová dotace

90 minut

V. Pomůcky

Čtyři bajky, papír o velikosti A4, papír o velikosti A5, papír o velikosti A6, pastelky, fixy, nůžky, čajová svíčka, sklenice od okurek (čím větší, tím lepší), sirky, rozstříhané kartičky s bajkami, dva šátky.

VI. Motivace

Společně se zvoněním na hodinu učitel stáhne ve třídě rolety a pokusí se ve třídě udělat co největší tmu a navodit atmosféru prodchnutou mystičnem a tajemstvím. Poté vyzve žáky, aby si našli nějaké místo, které se jim líbí a uvelebili se tak, jak jim to je příjemné. Místo by to mělo být v předem určeném prostoru, aby žáci dobře slyšeli slova učitele. Ten si opatrně zapálí čajovou svíčku, vloží ji do připravené sklenice a jde si sednout mezi žáky. Učitel by v rámci bezpečnosti neměl ani na vteřinu pustit sklenici se zapálenou svíčkou z ruky a měl by jí mít pod neustálou kontrolou. Také je potřeba žáky upozornit, aby si sedli od učitele o kus dále, abychom předešli nechtěným střetům žáků se sklenicí. Učitel dále beze slova vyčkává na naprosté ticho. Poté žákům objasní,

že v dávných dobách se lidé, někdy i z celé vesnice, scházeli u ohně, kde zpívali písně a vyprávěli si různé historky, povídky, pohádky a bajky. Plamínek svíčky představuje zástupce dávného velkého ohně a žáci se mohou přenést do starých časů a vyslechnout zajímavé příběhy ze země zvířat. Učitel poté z paměti vypráví čtyři bajky, které si předem přichystal. Aby nebyla přerušena síla vyprávěného příběhu, je nutná úmluva pedagoga s žáky, že pro případné dotazy bude vyhrazen prostor vždy po jedné odvyprávěné bajce.



Obrázek 20: *Vyprávění bajek za světla svíčky*

VII. Metodický postup

ŽIVÉ OBRAZY Z BAJEK

Učitel rozdělí žáky na čtyři skupiny, podle počtu bajek. Každé skupině pak v tichosti přiřadí právě jednu bajku. Dále učitel vysvětluje, co znamená pojem živý obraz. Poměrně dobře to lze ukázat na fotografii. Ta zachycuje také určitý moment nějakého děje. Žáci mají tedy za úkol vybrat ze své bajky dva momenty či úseky a předvést je tak, jak by je zřejmě viděli na fotografii. Podmínkou je, že musí být využiti všichni ze skupiny a někteří žáci mohou představovat okolí, například stromy. Všechny skupiny mají pět minut na přípravu dvou živých obrazů z přidělené bajky. Po uplynutí pěti minut se učitel stává moderátorem výstavy živých obrazů. Vyzývá žáky, aby si sedli do půlkruhu a před sebou nechali dostatek místa pro herce. První skupina předstoupí před obecenstvo. Moderátor žádá obecenstvo, aby si zavřelo oči. V tomto momentě vzniká prostor pro aktéry, kteří se chystají do svých připravených pozic a poloh. Když jsou s přípravami hotovi, moderátor vyhlásí,

že obecnstvo může oči otevřít. Žák, který má pocit, že ví, o kterou se jedná bajku a moment, zvedne ruku. Po vyvolání může přednést svůj názor, případně obhájit proč si to myslí. Takto dostanou prostor vždy tři žáci z obecnstva. Po rozpuštění živých obrazů jeden zástupce herců řekne, kdo z obecnstva měl ve svém tvrzení pravdu. Pokud by se stalo, že by se nikdo z obecnstva netrefil, představí zástupce herců vybraný moment sám. Po každé sérii dvou obrazů od jedné skupiny obecnstvo hercům zatleská. Poté herci zaujmou místa v obecnstvu a druhá skupina herců předstoupí na pomyslné jeviště. Takto se pokračuje, dokud se nevystřídají všechny čtyři skupiny.



Obrázek 21: Živý obraz z bajky *O zajíci a želvě*

INTERPRETACE VYBRANÉ BAJKY

Na pokyn učitele si žáci připraví penál s psacími potřebami a pastelkami. Následně se usadí ke stolu. Žáci si volí místo dle svého uvážení, jsou ale upozorněni, že nesou zodpovědnost za své slušné chování, nebo spíše za chování bez zlobení. Pokud by se jim takového chování nedařilo docílit, byl by učitel nucen do rozsazení promluvit a pozměnit jej.

Když jsou již všichni usazení a vyčkávají na pokyny, může aktivita začít. Žáci obdrží od pedagoga instrukce, že si mají vybrat jednu bajku, která se jim z vyprávění líbila nejvíce a tu přepsat stručně vlastními slovy a doplnit ji o vlastnoruční a originální ilustraci. Obsah bajky by měl ale zůstat nezměněn. Asi tři minuty pak dostanou žáci na rozmyšlenou. Během tohoto času by si měli vybrat bajku, kterou budou zpracovávat. Poté každý žák obdrží papír o velikosti

A5, rozmyslí se, co bude psát a začne. Tuto aktivitu ukončuje učitel zhruba po dvaceti minutách.

Na závěr této aktivity může učitel díla vybrat a vystavit. Žáci se pak ocitnou na výstavě, kterou moderuje učitel. Mohou se vyjádřit, která díla se jim líbí více a která méně. Hodnotící ovšem musí vždy vysvětlit, proč se mu dané dílo líbí nebo nelíbí.



Obrázek 22: Žáci píšící bajku o netopýrovi

HRA NETOPÝROVA JESKYNĚ

Tato hra je zaměřena především na čtení s porozuměním. Učitel si během toho, co děti píší bajku, připraví prostředí pro hru. To znamená, že se snaží vytvořit co nejvíce volného prostoru a odstraní všechny předměty, kvůli kterým by mohlo dojít ke zranění. Na jednom konci místnosti učitel rozhází po zemi rozstříhané papírky s bajkami. Každá bajka je rozstříhána na jednotlivé úryvky tak, že když se opět úryvky správně zařadí za sebe, vznikne celá bajka. Učitel by měl jednotlivé papírky s úryvkem z bajky rozmístit po zemi nesystematicky, aby žáci museli papírky číst a hledat vhodné pokračování bajky.

Žáci jsou rozděleni do čtyř družstev po čtyřech žácích. Dva zbylí žáci představují netopýry. Netopýři jsou postaveni před pomyslnou jeskyni, tzn. ohraničený prostor zadní části místnosti, který ukrývá jednotlivé ústřížky ze všech čtyř bajek. Pro účely hry může být vyhraněný prostor v zadní části učebny. Netopýři se neorientují za pomoci zraku, nýbrž prostřednictvím sluchu. Proto učitel zaváže dvěma zmíněným žákům v roli netopýra oči neprůhledným šátkem. Tito žáci stojí ve stoji rozkročném. Lovit prolétávající hmyz mohou

pouze úklony a pohybem paží, nohy se jim však nesmí odlepit od země. Ostatní žáci se shromáždí do skupin po čtyřech, jak již bylo zmíněno a utvoří jakási doupátka. Doupátka se nacházejí za startovní čarou a slouží týmu ke kontrole správnosti úryvků a k jejich kompletaci. Je dobré, aby učitel žáky upozornil, že to není hra na rychlost, ale na pečlivost a správnost. Na pokyn učitele hra začíná a první z každého družstva se vydávají na svou cestu do tajemné jeskyně. Musí si však počínat velmi opatrně a potichu, aby je netopýři nezaslechli. Pokud se netopýr dotkne žáka procházejícího do jeskyně, musí se žák odebrat zpět ke svému družstvu. Pokud se žákovi podaří projít kolem netopýrů až do jeskyně, sebrat některý z úryvků a při návratu je lapen netopýrem, musí svou kořist vrátit zpět a odebrat se za svým týmem s prázdnýma rukama. Žáci mohou nosit libovolně papírky s úryvky a nezáleží na jejich pořadí, ale je důležité, že patří do dané bajky. Pokud by se stalo, že by některý z žáků přinesl úryvek patřící do jiné bajky, odevzdá úryvek učiteli, a ten jej vrátí zpět do jeskyně. Takto hra pokračuje, dokud nemají všechny týmy zkompletovaný celý příběh. Učitel by měl čas od času hru zcela zastavit a vyměnit netopýry, některým dětem by se mohlo dělat z dlouhodobého zakrytí očí nevolno. Řešením může být například vyhlášení štronza učitelem, kdy všichni žáci musejí zamrznout právě v té poloze, ve které se naposledy nacházeli.



Obrázek 23: *Netopýři chránící svou jeskyni před hmyzem*

TVORBA OBRÁZKOVÉ OSNOVY

Žáci si sednou do skupin ve stejném složení jako u předchozí aktivity. Každý žák obdrží papír o velikosti A6. Učitel na úvod vysvětlí, že osnova se používá před psaním určitého textu. Slouží nám k tomu, abychom při zapisování příběhu na nic podstatného nezapomněli. Dále nám osnova umožňuje lepší orientaci při psaní, protože zachycuje ty nejdůležitější momenty příběhu. Je také nutné žákům připomenout, že každý příběh má začátek, pak nějaký děj a závěr.

Žáci se ve skupině radí a stanovují nejdůležitější momenty zadané bajky. Následně si tyto momenty rozdělí tak, že každý žák z dané skupiny nakreslí jeden důležitý moment z bajky. Po deseti minutách, když jsou všichni žáci se svou prací hotoví, učitel obrázky vybere. Skupiny zůstávají sedět na svých místech. Každá skupina od učitele obdrží sadu obrázků vytvořených jinou skupinou. Jejich úkolem je seřadit obrázky tak, jak jdou v příběhu za sebou, tedy vytvořit obrázkovou osnovu se správnou dějovou posloupností.



Obrázek 24: Skupina žáků pracující na obrázkové osnově



Obrázek 25: Řazení osnovy, kterou vytvořila jiná skupina

PŘETOČENÝ FILM

Následující aktivita umožňuje žákům vlastní vyjádření a seberealizaci. Rozdělení žáků do skupin ponecháme stejné jako u předešlé aktivity. Každá skupina si zvolí svého zástupce. Ten z neprůhledného pytlíku tahá papírek s názvem bajky. Nyní mají skupiny za úkol vytvořit krátký hraný příběh, v jehož ději ale něco podstatného pozmění, třeba i tak, že celý příběh skončí jinak. Na přípravu mají skupiny pět minut. Po uplynutí času vyzve učitel žáky, aby se posadili coby obecenstvo do půlkruhu a před sebou nechali dostatečně velký prostor, který by měl hercům sloužit jako jeviště. Učitel se stává moderátorem hereckých vystoupení a postupně vyzývá všechny skupiny, aby předvedly své pojetí bajky. Po každém představení nesmí chybět potlesk pro snaživé herce a ihned po skončení hry probíhá diskuze o změnách, ke kterým došlo v porovnání s bajkou původní.



Obrázek 26: Skupina přehrávající svou verzi bajky *O oslovi a jeho stínu*

ZKLIDŇUJÍCÍ SKLÁDÁNÍ ORIGAMI - ZAJÍC

V návaznosti na předchozí poněkud akční činnosti je na závěr zařazena aktivita, která jednak zklidňuje lidskou mysl, nutí k hluboké koncentraci a zároveň je zábavnou hrou s papírem. Nejprve je nutné utvořit z několika stolů jeden veliký, aby se k němu vešli bez problému všichni žáci. Učitel musí mít neustále na paměti, že ho musí vidět všechny děti. Proto některé složitější kroky ukazuje nejprve jedné polovině žáků a poté druhé polovině. Každý žák si pak vezme papír o velikosti A4 a vytvoří z něj čtverec. Následně žáci přehnou

papírový čtverec tak, aby byly spojeny dva diagonálně protilehlé vrcholy čtverce. Vznikne trojúhelník, který si žáci natočí tak, že budou mít jeho nejdelší stranu u břicha. Poté berou do ruky oba postranní vrcholy trojúhelníka a ohýbají je k poslednímu zbylému vrcholu. Opět nám vznikne zmenšený čtverec, který si zorientujeme tak, že dva volné cípy, které nám ve čtverci vzniknou, musí směřovat opět k břichu. Nyní před námi leží čtverec, který jako kdyby stál na jednom vrcholu. Uchopíme papír za pravý vrchol a přehneme tak, aby strana, která v zorientovaném čtverci mířila vlevo šikmo dolů, teď vedla souběžně s osou souměrnosti čtverce (tzn. s čarou vzniklou složením dvou cípů). To samé provedeme i na druhé straně. Nyní bychom před sebou měli mít osově souměrný čtyřúhelník, který nám může připomínat létajícího draka. Opět uchopíme papír v jednom ze dvou vrcholů, které se nám nyní dotýkají na ose draka, například v levém. Přehneme papír na levou stranu tak, že vrchol, který držíme v ruce, leží na levé delší straně draka a horní strana, vedoucí od drženého vrcholu doleva, se s touto nejdelší levou stranou draka kryje. Ten samý postup uplatníme i na druhé straně. Nyní vše vrátíme do předchozí polohy, to znamená, že uděláme opět draka. Máme tedy před sebou draka, který má na sobě dva trojúhelníky, které mají jeden společný vrchol. Tím je myšlen ten vrchol, který leží u našeho břicha. Nyní vložíme ukazovák do levého trojúhelníku s ohnutým cípem. Objevíme tam čtyři vrstvy papíru, my musíme vložit prst tak, abychom měli dvě vrstvy nad a dvě vrstvy pod prstem. Poté projedeme prstem až k levému vrcholu, trojúhelník rozevřeme a přeložíme. Nyní by nám měli vzniknout po stranách původního draka dva draci menší. Celou skládanku nyní znovu přeložíme podle osy souměrnosti. Položíme skládanku na pravý bok, cíp by nám měl směřovat nahoru. Tento cíp uchopíme ukazováčkem pravé ruky svrchu a palcem pravé ruky zespoda. Cíp pak přetáhneme směrem doprava a uhladíme. To samé provedeme i na druhé straně. Nyní máme dva cípy směřující vzhůru. Tyto cípy představují uši králíka. Vezmeme králíka do ruky a natočíme si jej tak, že otevřená uši budou směřovat od nás a uzavřenou stranu uší budeme mít zorientovanou směrem k obličejí. Vložíme oba palce do vnitřku čumáku, ostatní prsty máme v prodloužení zaječích uší. Palci zatlačíme směrem dozadu, přičemž ostatní prsty zůstávají na místě. Ohneme čumáček. Jako poslední ohneme zadeček, kde můžeme ještě vytvarovat jednoduchý ocásek.



Obrázek 27: *Děvčata se svými finálními
výtvary*

VIII. Závěrečné zhodnocení

V reflexi týkající se aktivit s bajkami bych ráda uvedla své hlavní postřehy. Prvním a zajímavým postřehem bylo zaujetí žáků pro poslech. Když jsem začala se svým vyprávěním za světla svíčky, bylo ve třídě hrobové ticho. Všechny děti se uvelebily, jak jim bylo příjemné. I když neseděly zrovna napřímeně v lavicích, bylo na nich jasně vidět, že celý příběh doslova hltají. Nemusela jsem za celou dobu, co jsem vyprávěla ani jednou nikoho napomenout. Domnívám se, že jeden z důvodů, proč si žáci tak intenzivně užívali mluvené slovo, je i nedostatek mluveného projevu v rodinách. Rodiče mají v dnešní době velmi málo času. Ten nezbyvá v mnohých rodinách ani na prostou komunikaci, natož na čtení pohádek. Myslím, že tato aktivita byla pro děti v mnohém přínosná. Veškerá vyprávění jsem měla připravená tak, abych mohla hovořit z paměti, což mi umožnilo nepřetržitý oční kontakt se všemi dětmi. Pozorovala jsem dokonce, že se některé děti do příběhu tak vžily, že doprovázely má slova výraznou mimikou, někdy i gestikulací.

Hra na netopýry pro ně byla ozvláštněním. Musela jsem však přistoupit k mnohem častějšímu střídání netopýrů, kteří měli při hře zavázané oči, než jsem si původně plánovala. Jedna dívka mě upozornila, že po chvilce se zavázanýma očima se jí udělalo nevolno. Následně jsem proto střídala žáky mnohem častěji. Žákům to nevadilo, ba naopak se zdálo, že jim tato změna zcela vyhovuje. V roli chytajícího netopýra se jich tak mohlo vystřídat mnohem více.

Domnívám se, že v zápalu hry si žáci ani nestihli uvědomit, jaké množství papírků s textem museli přečíst, než se dostali k tomu správnému.

Drobné obtíže jsme se shledali pouze ve vytváření obrázkové osnovy. Žáci byli bystří a rychle chápali, k čemu osnovu při psaní využíváme. Dokázali si dokonce rozdělit úkoly ve skupině bez jediné mé rady, což mě trochu překvapilo a zároveň velmi potěšilo. Vše probíhalo hladce až do chvíle, kdy byla každé skupině přidělena obrázková osnova vytvořená jinou skupinou. Skupina, která dostala za úkol poskládat osnovu bajky O netopýrovi, nemohla z obrázků rozpoznat, který obrázek představuje jakou situaci. Doporučila jsem tedy žákům, aby osnovu poskládali tak, jak si budou myslet, že je to správně. Poté jsme s celou třídou přecházeli postupně k jednotlivým osnovám. Nejprve dostali možnost vyjádření ti, co osnovu skládali. Obhajovali tak postup, proč sestavili osnovu právě v takovém pořadí. Poté dostali slovo ti, co osnovu vytvářeli. Ti, mohli buď potvrdit správnost sestavení, nebo mohli vysvětlit, co chtěli kterým obrázkem vyjádřit.

Na tomto případu se ukázalo a znovu potvrdilo, jak je důležité, aby byl učitel flexibilní a uměl si poradit i v situaci, na kterou nebyl připraven, nebo kterou neočekával. Učitel by měl každou činnost promýšlet s ohledem na veškeré detaily a možnosti. Žádný učitel však nemůže dopředu přesně předpovědět vše. Proto je podle mě nejdůležitější, aby v těchto situacích učitel neztrácel hlavu a rychle vymyslel nějakou vhodnou obměnu či náhradu.

Aktivita byla celkově v praxi moc povedená a dětem se velice líbily. Hru na netopýra chytajícího hmyz jsme museli pro obrovský úspěch dokonce třikrát opakovat.

9.4 Metodický list matematika – šátky

I. Název

Ostrov pokladů matematiky

II. Cíl

Procvičení malé násobilky, pamětného sčítání, rozvoj hrubé i jemné motoriky, rozvoj koordinace a orientace v prostoru, upevnění spolupráce ve skupině i ve dvojicích, rozvoj hlubšího sebepoznání, rozvoj estetického vnímání, rozvoj životních postojů a hodnot, ve vztahu k sobě samému i k okolnímu světu.

III. Věková skupina

7-8 let

IV. Časová dotace

45 minut

V. Pomůcky

Batikované šátky, čokoládové penízky, neprůhledný pytlík.

VI. Motivace

V úvodu motivace rozdá učitel žákům šátky a ponechá jim určitý čas na jejich prohlídku. Poté vyzve žáky, aby si sedli do kroužku.

Učitel počká, až se žáci zcela zkoncentrují a pak začne krok po kroku vysvětlovat výrobu veselého papouškového maňáska z šátku. Každý žák drží ve svých rukách po jednom šátku. Dle učitelových instrukcí žák uchopí šátek za jeden cíp, na kterém vytvoří jeden uzel. Poté přidává ještě druhý uzel na místě toho prvního, cílem je, aby vznikl jeden veliký uzel. Ten představuje papouškovu hlavu. Učitel žáky upozorní, že uzel nemá být příliš utažený, že má být spíše volnější. Poté vezme žák do rukou papouškovu hlavu a zvedne do výšky obličej. Může si tak lépe všimnout i dvou cípů šátku po pravé a levé straně. Postupně na každém z konců těchto cípů vytvoří jeden malý uzlík. Tyto postraní uzlíky představují papouškova křídla. Zbylý jeden cíp pak ztvárňuje

záda papouška. Do velkého uzle prostrčí žák ze spodu šátku ukazováček a prostředníček. Dva cípy představující křídla žák rozmístí po stranách předloktí.

Nyní učitel přistupuje ke kratičkému příběhu. Vypravuje žákům o kouzelném jezírku na jednom opuštěném ostrově.

Kdysi dávno bylo jezírko využíváno zvířaty, která dnes už na světě nenajdeme. Přicházela k němu vždy, když se potřebovala vyzpovídat. Dělala to proto, že se jim vždy, když řekla, co je trápí, ulevilo. Jenže současná ostrovní zvířata již nevěděla, jakou má jezírko sílu a tak jej nijak nevyužívala. Dokonce se začalo tvrdit, že je jezírko zakleté, a proto se k němu málokteré zvíře odvážilo přiblížit. Jednoho dne soutěžila skupina pestrabarevných papoušků v leteckých závodech. Papoušci létali rychle jako vítr, prolétávali mezi větvemi stromů, vyhýbali se kmenům někdy až tak těsně, že už to skoro vypadalo, že do něj narazí. Při jednom z takových zběsilých letů se skupinka řítila za prvním vedoucím papouškem. Nikdo se již nesoustředil na cestu, jen se řítili obrovskou rychlostí. První papoušek se chtěl přesvědčit, jestli jej neohrožuje některý z jeho kamarádů. Ohlédl se. Když však otočil hlavu zpět, zjistil, že je jen malý kousek nad jezírkem. Povedlo se mu stočit ještě svůj let na stranu a dopadl na tvrdou hlínu vedle jezírka. Jeho kamarádi, ale už nestihli zareagovat a celá jejich skupinka se během dvou vteřin koupala v jezírku. Pak museli všichni počkat na jeho břehu, až jim peříčka oschnou. Jak tak seděli, začali si povídat o svých problémech, těžkostech, starostech a zjistili, že jim je po tom mnohem líp. Tak znovuobjevil klan papoušků sílu kouzelného jezírka a pravidelně se k němu vracel.

Učitel, který je zastoupen maňáskovým papouškem, prozradí žákům, že uprostřed jejich kruhu se nachází kouzelné jezírko. Pak tento hlavní papoušek vyzve ostatní papoušky, aby řekli jednu svou negativní vlastnost, která je na nich samotných trápí. Když každý vysloví jednu svou negativní vlastnost, opakuje se kruh výpovědí znovu. Žáci ale nyní hledají nějakou svou pozitivní vlastnost, nebo to, co na sobě mají rádi. Učitel by měl na tomto pořadí trvat. Aktivita by měla být zakončena pozitivně a žáci by si jejím prostřednictvím měli uvědomit své slabé stránky a naopak vyzdvihnout ty silné.



Obrázek 28: Žáci vytvářející šátkového papouška

VII. Metodický postup

PAPOUŠČÍ LET

Pedagog nyní uvede následující aktivitu tím, že se všichni papoušci cítí svobodně, lehce a spokojeně a jdou vyzkoušet, jestli jim již uschla křídla. Pedagog pustí hudbu, například Vivaldiho Čtvero ročních období. Žáci se pohybují po třídě a spontánně reagují na melodii, tempo a rytmus skladby. Učitel upozorní žáky, kteří se bojí nebo stydí, že zde se nemohou žádné chyby dopustit, veškerý pohyb provedený v souladu s cítěním skladby je správně.



Obrázek 29: Žáci vyjadřující pohybem hudební skladbu

DOROZUMÍVACÍ LIJÁNY

Žáci vytvoří na zemi veliký kruh s většími mezerami. Všichni žáci uchopí svůj šátek do pravé ruky. Levou rukou chytanou druhý konec šátku žáka sedícího po levici. Vznikne tak velký propojený kruh. Určený žák vyšle signál pohybem ruky, při kterém dojde ke zvlnění šátku. Druhý žák toto zvlnění absorbuje a stejným způsobem pošle zase dál. Tento postup se opakuje do chvíle, kdy dojde signál zpět k prvnímu žákovi. Poprvé žáci provádějí činnost v naprosté tichosti. Po druhé již mohou začít odříkávat číselnou řadu od jedné až do osmnácti, protože stejný počet je i žáků ve třídě. Ve chvíli, kdy dojde řada opět na prvního žáka, pokračuje v odříkávání ale směrem dolů.



Obrázek 30: Žák posílající signál spolužačce

PAPOUŠČÍ PŘETAHOVANÁ

Učitel si pro tuto činnost připraví tolik čokoládových dukátků, kolik je ve třídě žáků. Vždy dva dukátky označí stejným číslem nebo příkladem se stejným výsledkem. Všechny dukátky pak vloží do neprůhledného sáčku, ze kterého si žáci losují po jednom dukátku. Ti žáci, kteří mají stejné číslo na dukátku či mají stejný výsledek příkladu, utvoří dvojici. Tato dvojice se postaví naproti sobě čelem na vzdálenost jednoho šátku.

Všichni žáci vezmou šátek do pravé ruky. Následně chytí volnou rukou druhý cíp šátku svého partnera. Procvičovat se nyní budou postupně řady násobků jedné až pěti. Žáci by, jak jsem již uvedla, začínali od jedné, pro lepší orientaci v popisu ale začne aktivita od násobků čísla dvě. První žák z každé dvojice vyslovuje první násobek dvou, tedy číslo dvě. Při vyřčení násobku učiní pohyb rukou, podobně jako u liánového dorozumívání, a vytvoří impuls, který se

přenesení do šátku a způsobí jeho zřetelné zvlnění. Druhý žák absorbuje tento impuls a sám vysílá stejným způsobem nový společně s vyslovením dalšího násobku. Když dvojice dorazí ke konečnému násobku z určené řady, žák, na kterého vyjde řada, pokračuje ve tvorbě signálů, jenom řada násobků se nyní odřikává směrem dolů. Takto mají dvojice za úkol propočítat řady násobků, a to jak směrem vzhůru, tak směrem dolů.



Obrázek 31: Žák vysílající impuls směrem ke spolužačce

ROLOVÁNÍ MECHU PRO SLADKÝ PAPOUŠČÍ SPÁNEK

Následující činnost vychází z aktivity předešlé a v principu je jí velmi podobná. Zaměřuje se na procvičení řady násobků pěti až deseti.

Žáci zůstávají ve dvojicích jako u předešlé aktivity. Jeden šátek si dvojice ponechá a druhý vrátí zpět na určené místo, například do tašky. Nyní má každá dvojice pouze jeden šátek, který každý člen dvojice drží oběma rukama ve výšce břicha. Ruce jsou v takovém postavení, že jejich hřbety směřují ke stropu. První žák začíná odřikávat řadu násobků pěti a za pomoci pohybu prstů roluje šátek směrem ke spolužákovi. Žáci zde zkouší také odhad, musejí totiž rolovat tak, aby spolu s posledním násobkem dorazili až k rukám spolužáka. Když se tak stane, začínají odřikávat číselnou řadu směrem dolů a opačným pohybem prstů šátek zase odmotávají. Každý žák by si měl hlídat práci prstů, která je při této aktivitě dominantní a měla by být prováděna s velikou pečlivostí.



Obrázek 32: Žák rolující šátek s odřikáváním násobků

VIII. Možné variace

JAK DLOUHO VYDRŽÍŠ?

Tato aktivita je variací na výše uvedenou činnost s názvem *Papouščí přetahovaná*. Žáci stojí ve dvojicích čelem k sobě. Každá dvojice má u sebe dva šátky. Každý člen dvojice chytne šátek do pravé ruky. Do ruky levé potom každý uchopí šátek partnera. Každý žák má nyní v každé ruce jeden šátek. První člen vyše pohybem ruky signál spolu s příkladem ke spolužákovi. Ten mu odpoví a řekne výsledek. Dále pak také posílá signál společně s operací a číslem, se kterým má být operace provedena. Například první žák pošle příklad $2+10$. Druhý žák odpoví, že výsledkem je číslo 12 a vysílá signál, při kterém již spolužákovi sdělí pouze *plus pět* například. Žák tedy odpoví a celá hra se opakuje do té doby, dokud jeden žák neudělá chybu. Žáci si musejí navzájem bedlivě naslouchat a opravovat se, nehrozí tedy případná nečinnost některého žáka.

OPIČÍ POČTY

Tato aktivita opět vychází z aktivity předešlé. Jedná se o činnost, při níž žáci sedí v dostatečně velkém kruhu na zemi. Každý žák je propojen šátkem se svými dvěma sousedícími spolužáky. Šátek mezi dvěma žáky je položen na vnitřní straně kruhu. Žáci klečí a jejich ruce držící šátky spočívají na jejich kolenou. Určený žák vyše signál pohybem ruky spolu se zahajovacím příkladem. Druhý žák odpovídá výsledkem a vysílá signál společně s operací

a číslem, kterými bude hra pokračovat. Taktéž postupují i ostatní žáci. Je možné tuto hru hrát na počet kol, které jsme schopni počítat bez chyby, nebo lze hrát na čas, ve kterém jsou žáci schopni vypočítat příklady jednoho nebo dvou kol.

IX. Závěrečné zhodnocení

Mezi nesporné klady práce s šátky patří jejich pestrost a nápaditý design. Učitel by si měl vyhradit notný čas ze začátku hodiny k tomu, aby popsal žákům postup barvení šátků. Stalo se poprvé za všechna cvičení, že žáci nechtěli vědět, co bude obsahem cvičení, ale jak vznikly takto zajímavé šátky. Prakticky už jen to, že jsem pestrobarevné šátky do hodiny přinesla, byla veliká motivace. Veškerá činnost pak byla pro děti přednostně hrou.

Bylo zajímavé pozorovat žáky, s jakým zaujetím naslouchali krátkému uvedení autora skladby Čtvero ročních období Antonia Vivaldiho. Úvodní tančení se ukázalo být drobným úskalím. Jednalo se především o chlapce, kteří si byli vědomi toho, že v cítění rytmu a v hudbě celkově neexcelují. Po jasném vysvětlení, že nejde o tanec jako takový, ale o prožitek písně a o pohybové ztvárnění skladby, se i chlapci zapojili a šlo jim to opravdu skvěle. Domnívám se, že by se učitel neměl po spuštění skladby ihned soustředit na chlapce a proto jsem svůj zrak upřela na krátký čas opačným směrem. Chlapci se osmělili a jejich prvotní nesmělé kroky se proměnili v jistější našlapování. Poté, co jsem se již setkala s některým z chlapeckých pohledů, negestikulovala jsem, nenapomínala, nepřipomínkovala jsem, pouze jsem se usmála na důkaz povzbuzení. Chlapci v pohybu neustali, což považuji za úspěch a projev jejich velké důvěry v mou osobu. Při závěrečných tónech skladby se již začaly na jejich tvářích objevovat i první úsměvy. Sami mi poté sdělili, že to nebylo zas tak složité, jak se původně domnívali. Z mého pohledu se tedy možným úskalím aktivity může stát samotný učitel. Velmi záleží na jeho přístupu, který v nemalé míře ovlivňuje to, zda žáci získají k dané aktivitě vztah, či nikoli. Učitel by měl tedy postupovat velmi citlivě a nenutit nikoho příkazem či snad násilím.

Další možné riziko se ukázalo až při hře *Papouščí přetahovaná*. Žáci zde při odříkávání násobků tak hlučeli, že se vzájemně dvojice neslyšely. Muselo tedy dojít k přerušení cvičení. Kupodivu žáci sami ihned přišli s tím, že jsou příliš hluční, a že by každá dvojice měla mluvit polohlasem. Tento názor jsme

ještě podpořili tím, že jsme jednotlivé dvojice rozmístili do různých míst ve třídě. Dvojice si již nebyly tak blízko, aby se vzájemně rušily.

Tím, co bych ale ráda vyzdvihla, je práce žáků v naprostém tichu. Asi jako v každé třídě, i ve druhé třídě panovala o volných chvílích vřava a ruch. Ke zklidnění často nedocházelo ani při pracovních činnostech v průběhu vyučování. Tyto situace se často řešily zvýšeným hlasem učitele. Musím uznat, že žáci byli činnost od činnosti disciplinovanější a čím dál tím rychleji se dokázali sami zklidnit a pracovat v naprostém tichu. Dokonce jsem vypožadovala, že postupem času hlas ani zvyšovat nemusím, že stačí pouze chvíli vyčkat. Mnoho žáků okamžitě pochopilo, čeho chci dosáhnout.

9.5 Metodický list český jazyk – šátky

I. Název

Badatelé na stopě češtinářské žížale

II. Cíl

Procvičení měkkých a tvrdých souhlásek, upevnění samohlásek, zopakování abecední řady, rozvoj slovní zásoby, fantazie a představivosti, prohlubování koncentrace, rozvoj jemné i hrubé motoriky, koordinace a prostorové orientace, upevňování samostatného kultivovaného projevu před ostatními žáky, budování spolupráce s ostatními členy třídy a budování vlastního zdravého sebevědomí, rozvoj rytmického cítění, sluchového a estetického vnímání.

III. Věková skupina

7-8 let

IV. Časová dotace

90 minut

V. Pomůcky

Batikované šátky, papír o velikosti A4, štětce, akvarelové barvy, ubrus, kelímek na vodu, lepicí páska, lepicí guma, kartičky s měkkými a tvrdými slabikami, sklenička s vodou.

VI. Motivace

Učitel má připravenou čtvrtku o velikosti A4 pro každého žáka. Zorientuje ji na šířku. Na jedné krajní straně vyznačí nad sebou dva stejně vzdálené body. Takto vzdálené body přenesou i na stranu druhou. Úkolem žáků, kteří dostanou čtvrtku, je namalovat část pozoruhodné žížalky, která se v království objevila jako nový exemplář. Nikdo ji až doposud neviděl celou. Ten, komu se podařilo žížalku vidět, spatřil vždy jen její kousek. Badatelé ale dali hlavy dohromady a sestrojili unikátní obraz vzácné žížalky. Žáci tedy vedou z vyznačeného vrchního bodu čáru dle jejich uvážení do vrchního bodu druhé strany. To samé se opakuje i s body spodními. Poté již barevně zpracovávají část

žížalčina těla. Po tom, co jsou všechna díla uschlá, vystříhají žáci jednotlivé části a slepí lepicí páskou k sobě. Takto připravenou žížalku položí žáci na viditelné místo. Celá tato aktivita by neměla přesáhnout i s přípravou a závěrečným uklízením patnáct minut.

VII. Metodický postup

ŽÍŽALKA JE PLNÁ SLABIK

Učitel vyzve děti, aby zaujaly místo v kruhu na zemi, v jehož středu jsou umístěny kartičky s měkkými a tvrdými slabikami, které jsou ze zadní strany opatřeny lepicí gumou. Poté učitel začíná žákům vysvětlovat, že se mu žížalka svěřila, že ze sebe při svém posledním zavrtání do hlíny odlepila všechny slabiky a teď nemá nic, co by ji zdobilo. Žáci tedy mohou pomoci žížalce tím, že na její první polovinu těla nalepí ve správném pořadí měkké slabiky a na druhou tvrdé slabiky.



Obrázek 33: Žáci doplňující měkké a tvrdé slabiky na žížalku

PO ŽÍŽALČÍ STOPĚ

Každý žák si po úklidu z předcházející aktivity přichází k učiteli pro šátek. Jeden z badatelů, učitel, přišel na to, že se v okolí vyskytla žížalčina stopa, a že je nutné, aby ji ostatní badatelé taky prozkoumali. Učitel pak stanoví jednoho žáka, který položí svůj šátek na zem jako začínající článek žížaly.

Ostatní pak pokládají na zem své šátky tak, aby na sebe vzájemně navazovaly. To jak žáci šátky vytvarují, je zcela na nich. Když je viditelně označená celá trasa, kudy žížala lezla, mohou začít badatelé svou soustředěnou práci. Postaví se do zástupu a jednotlivě se vydávají v tichosti na trať, přičemž musí dodržovat pravidlo, že chodidla musí klást přesně na linii vytvořenou šátkem. Ve druhém kole může dojít ke ztížení celé aktivity tím, že žáci obdrží sklenici s vodou, kterou během cesty nesmějí rozlít. Sklenici drží oběma rukama.



Obrázek 34: Žáci procházející po šátkové stopě žížaly

HOUPEME SE V RYTMU HLÁSEK

Poté co badatelé pečlivě prozkoumali stopu, našli obydlí žížaly. Udělalo jim to takovou radost, že se při jejím objevení začali houpat a odříkávat radostně měkké a tvrdé souhlásky a samohlásky. Ve stoji rozkročném žáci přenášejí váhu rytmicky z jedné nohy na druhou. Hlavní badatel, učitel, jim předvádí.



Obrázek 35: Žáci pohupující se v rytmu odřikávaných souhlásek a samohlásek

BÁSNIČKA ŽIŠIČIŘICIJDITINI

Žáci se opět posadí do kruhu na zem, a učitel jim jako hlavní badatel osvětluje, co našel u vstupu do žížalina obydlí. Byla to rytina v hlíně obsahující tento text a u něj návod, jak se podle něj pohybovat.

1. sloka:

*Žila, žila žížala,
na vysokém vršku,
šila, šila, nespala,
co ta našila svršků.*

2. sloka:

*Čistá látka, krásný střih,
říká úhoř znalec,
Cípek bych takhle neustřih,
pak zvedl pro ni palec*

3. sloka:

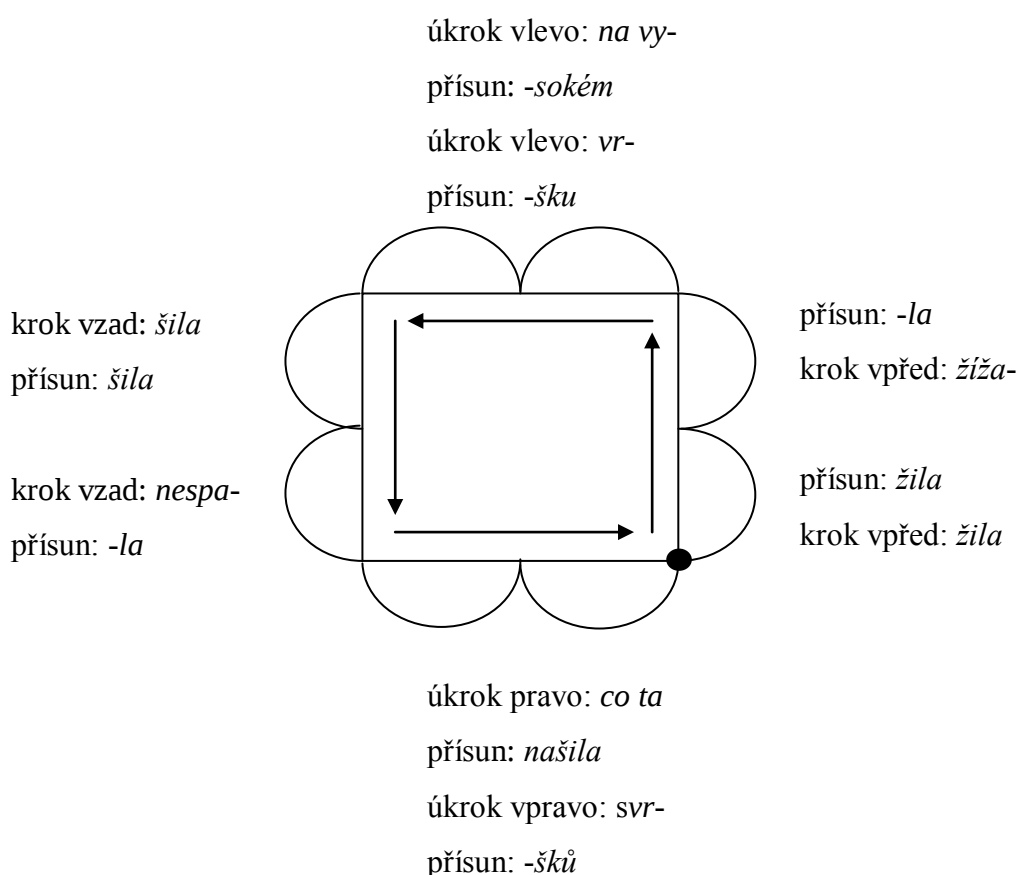
*Jiný zpych by docela,
divit se vy můžete,
tichá naše žížalka,
nikdy se tak nesplete.*

Žáci se tento text učí opakováním po učiteli. Ten postupuje tak, že nejprve žákům báseň zarecituje sám. Poté předřiká první řádek první sloky a žáci jej zopakují. Následně předřiká znovu první řádek, ke kterému přidá ještě řádek následující. Takovýmto způsobem učitel pokračuje, dokud žáci básničku alespoň zhruba neovládají. Básničku je možné při učení doplnit gesty, která žákům pomáhají s vybavováním textu. Například v první sloce mohou se slovy *na vysokém vršku* zvednout ruce nad hlavu, se slovy *šila šila* předvádět pohyb u šití, se slovem *nespala* si spojenými dlaněmi podložit hlavu, ale kývat ze strany na stranu pro demonstraci záporu. Každý učitel si může vymyslet gesta a symbolické pohyby podle svého uvážení.

ŽÍŽALIN MAGICKÝ ČTVEREC

Po tom, co žáci básničku alespoň trochu ovládají, rozmístí se po třídě tak, aby dobře viděli na učitele a měli kolem sebe dostatek prostoru k pohybu. Pedagog se postaví pro větší názornost zády k žákům a až přehnanými pohyby ukazuje taneční ztvárnění magického žížalího čtverce. Žáci mají obě ruce v bok a šátek drží v pravé ruce. Podle předcvičení učitele udělají pravou nohou krok v před a přísun levou a opět ještě jednou krok v před a přísun levou. Nyní by všichni žáci měli stát na místě ve stoji spojném. Dále pokračují úkrokem vlevo levou nohou, udělají krok a přísun a znovu opakují krok a přísun. Opět stojí ve stoji spojném. Nyní vychází levou nohou vzad, udělají opět krok přísun a znovu krok a přísun. Poslední fází k dokončení čtverce je úkrok pravou nohou doprava, udělají tedy krok, přísun a krok přísun a měli by stát na místě, ze kterého původně vyšli. Několikrát učitel s žáky magický čtverec vyzkouší. Poté přidá básničku.

Schéma pohybu spolu s odříkávaným textem je následující. Tečka značí výchozí pozici a šipka naznačuje směr pohybu.



Obrázek 36: Schematické naznačení pohybového doprovodu k básničce

Podle výše uvedeného náčrtku postupuje učitel v předcvičování i u zbylých dvou slok. Když žáci sloky již bravurně ovládají, mohou se střídat v předcvičování.

Dalším krokem, kterým můžeme tuto činnost ztížit, je rozdělení žáků do nového seskupení. Jeden žák stojí před ostatními v roli předcvičovatele. Ostatní žáci se postaví za něj a utvoří tři zástupy. Všichni první ze zástupu se chytí za ruce, stejně tak tomu udělají i všechny ostatní řady. Všichni mají omotaný šátek kolem pravé ruky a tančí společně v jednom velikém celku.

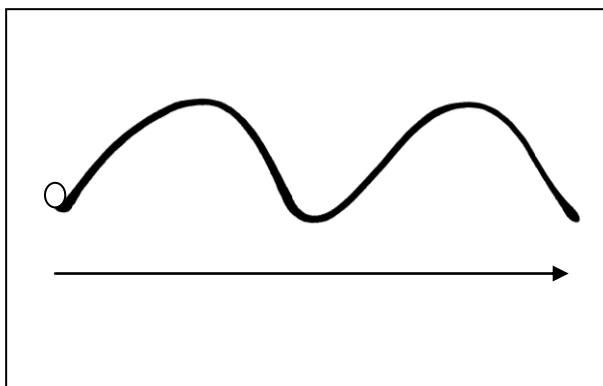


Obrázek 37: Žáci plně soustředění na taneční pohyby

HLEDEJ ŽÍŽALINO ZDOBENÍ

Každý žák od učitele dostane nakopírovanou básničku. Úkolem je najít a vyznačit všechny měkké slabiky, které se v textu vyskytují. Když jsou žáci s prací hotovi, následuje společná kontrola správnosti.

Poté si žáci otočí papír. Vezmou si do ruky jednu libovolnou pastelku a společně s odříkáváním básně vytváří grafickou stopu žížaly. Tvar grafické stopy je naznačen na níže uvedeném náčrtku. Žáci začínají s kresbou v místě bílého kolečka a pokračují v rytmu odříkávané básně. Šipka naznačuje směr pohybu ruky s pastelkou.



Obrázek 38: *Stručný náčrt grafické formy*

PLES NA POČEST SLAVNÉ ŽÍŽALY

Žáky lze pro tuto aktivitu namotivovat tak, že se slavná píseň o žížale dostala až do hradu na jeden z bálů. Všichni přítomní na ni ale neuměli tančit a tak jim to musel předvést, kdo jiný, než hlavní badatel (učitel).

Učitel se spolu s dětmi postaví tak, že utvoří užší kruh. Šátek uchopí všichni žáci do pravé ruky. Následně každý zaujme stoj přednožný pravou nohou. Veškerý pohyb pak spočívá pouze v přenášení váhy z nohy na nohu a chodidla se při tom odlepují od země jen mírně. V momentě, kdy žák přenáší váhu dopředu, jde i ruka s šátkem do středu kruhu. Po každé odrecitované sloce je vhodné vyměnit jak nohy, tak ruce.



Obrázek 39: *Tanec žáků na bále*

PROTAŽENÍ VE DVOJÍCÍCH S ŠÁTKY

V návaznosti na předešlé koordinačně složitější pohybové cvičení nyní přichází na řadu celkové zklidnění a protažení svalstva zapojovaného při tanci.

Každý žák si k sobě najde jednoho partnera a utvoří s ním dvojici. Oba dva členové dvojice mají u sebe šátek. Postup je následující. První z dvojice předvede s pomocí šátku jeden cvik, druhý z dvojice pak předvedený cvik napodobuje. Poté se v činnosti prohodí. Společně musí vymyslet minimálně deset cviků.



Obrázek 40: Děvčata posilující mezilopatkové svalstvo

VIII. Možné variace

MEXICKÉ VLNY

Žáci se postaví do řady a všichni si dají šátek do pravé ruky. Ruce mají připažené. První žák v řadě vzpaží půlkruhem přes předpažení a nechá ruku ve vzpažení. Ihned po tom, co dokončí pohyb spolužák, udělá tentýž pohyb i žák, který po něm následuje v řadě. Poté, co žáci ovládají princip vlny, může učitel zadat, že se při vzpažení vyřkne vždy jedno písmeno abecední řady. Když dojde vlna až na konec, poslední žák pokračuje tak, že řekne písmenko a opět půlkruhem vpřed vrátí ruku k tělu. Po jeho vzoru to opakují i jeho spolužáci, ovšem až na ně dojde řada.

ŠÁTKOVÁ PÍSMENKA

Každý žák si najde svůj prostor, kde bude tvořit. Z šátku pak modeluje písmeno. Na smluvený signál se asi po dvou minutách žáci vymění, aby každý

stál u písmenka některého ze svých spolužáků. Nikdo nesmí stát u svého. Postupně sdělují, u jakého písmenka si myslí, že stojí, autoři mohou případně doplnit nebo vyvrátit řečené úvahy. Poté jsou žáci rozděleni na skupiny, kdy vytvoří z šátků vzkaz některé jiné skupině. Pak si skupiny opět vymění místa a vzkaz luští.

Další obměnou této činnosti je také psaní písmen šátkem do vzduchu. Učitel nejprve předvádí. Pohybem ruky držící šátek vytvoří ve vzduchu určité písmeno. U některých písmen je dobré postavit se k žákům zády, nebo je kreslit zrcadlově. Poté se žáci rozdělí na dvojice. První předvede určité písmeno a úkolem jeho spolužáka je písmeno uhodnout.

JEŠTĚRKOVANÁ

Tato hra je jednoduchou a rychlou honičkou, která se dá využít v tělocvičně, ale i ve vhodně zařízené a prostorné učebně. Žáci si zastrčí šátek za kalhoty jako ocásek. Učitel odměřuje stanovený čas například tři minut. Žáci se během této doby pokouší sebrat co nejvíce šátků spolužákům a při tom si musí hlídat ten svůj. Ztratí-li žák svůj šátek, musí se odebrat do ještěrčí čekárny, kde mu do druhé hry opět naroste.

IX. Závěrečné zhodnocení

Výše popisované aktivity se v praxi jevily jako velmi zdařilé. Jejich výhodou je jejich rozmanitost a nová, neotřelá pomůcka.

Propracovaná motivace splnila svou roli. Byla nejen pojítkem mezi aktivitami, ale také udržovala zájem po celou dobu trvání činností. Některé prvky, jako je například chůze po linii se sklenkou vody, byly inspirovány alternativní pedagogickou koncepcí Marie Montessoriové.

Básnička o žížale, sklídila mezi žáky nebývale velký úspěch. Básničku jsem žáky nemusela ani dlouho učit a za chvíli ji celou uměli. Drobnou nástrahou se objevilo použití slov jako *svršek*, *stříh*, *úhoř*, nebo *cípek*. Zjistila jsem, že tato slova nejsou v repertoáru slovní zásoby dětí druhé třídy, a tak bylo zapotřebí dané pojmy žákům osvětlit. Kdybych tuto pasáž měla s žáky opakovat, zcela jistě bych se připravila na vysvětlování pojmu lépe. U některých pojmů stačí pouze verbální vysvětlení. Jiné pojmy ale potřebují doplnit ještě

o grafickou podobu. Jedná se především o slovo úhoř. Žákům učitel může popsat slovy, že se jedná o rybu, která svým vzezřením připomíná spíše hada, ale je určitě lepší mít při ruce nějaký obrázek.

Zaznamenávání básně graficky žáky nesmírně bavilo. Vytváření grafické stopy básničky si žáci v běžné praxi příliš neužijí, a tak byli touto činností zcela pohlceni.

Činnost, která ale opravdu přinesla až zhmotňující se soustředění, byla taneční sestava strukturovaná do tvaru čtverce. Tato aktivita prokazovala své kvality především tím, že byla v obtížnosti přesně úměrná věku a schopnostem žáků. Pozorovatelné to bylo zejména v okamžiku, kdy se tento tanec stal dostatečně jednoduchým v tom smyslu, aby jej zvládly všechny děti a zároveň dostatečně složitým na celkovou značnou soustředěnost dětí na jednotlivé kroky. Ani jedno z dětí nemělo čas na zahálení. Důkazem toho, že žáky tato aktivita naplňovala radostí, bylo i to, že chtěl každý později předcvičovat ostatním. Obrovským překvapením pro mě pak bylo, že chtěli předcvičovat i chlapci, kterým pohyb a tanec dělal v předešlých hodinách veliké problémy. To je, myslím, dostatečné stvrzení toho, že učitelovo trpělivé chování a jednání v této oblasti nosí své ovoce a že jeho přístup hned v počátcích dětského objevování, dokáže ovlivnit postoje dítěte takřka na celý život. Každý učitel by měl mít tento fakt při své práci na zřeteli a měl by si jej neustále připomínat.

Závěr

Za dobu svého studia na Technické univerzitě v Liberci jsem měla možnost v rámci mnohých praxí nahlédnout do vyučovacích metod a přístupů různých učitelů, kteří působili na prvním stupni základních škol. Na základě těchto zkušeností jsem si povšimla toho, že učebnice, ke kterým nechovám žádný despekt, jsou ve vyučovacích jednotkách mnohdy nadužívány. V praxi to tedy znamená, že učebnice jsou používány i tam, kde by své místo našel jiný, někdy i vhodnější postup. Soubor takových nových a vyzkoušených postupů nám poskytují právě alternativní systémy, z nichž mě zaujal především ten waldorfský. Veškeré aktivity jsem tedy vytvořila s cílem ozvláštnění a zaktivizování školní výuky.

V diplomové práci s názvem *Waldorfská pedagogika jako zdroj námětů a metodických postupů pro výuku na 1. stupni ZŠ* jsem se v teoretické části zabývala především popisem jednotlivých alternativních systémů a stručným seznámením se životy jejich zakladatelů. V části praktické jsem pak popisovala jednotlivé činnosti, jejichž efektivitu jsem současně ověřovala s žáky druhé třídy docházejícími do Základní školy v Pasířské ulici.

U většiny cvičení a činností byly využity neotřelé a nápadité pomůcky, které se v běžné školní praxi nevyskytují. Zmíněné pomůcky jsem osobně vyráběla přímo pro účely této diplomové práce. Batikovala jsem pětadvacet šátků v sedmi barvách, šila jsem pětadvacet látkových pytlíků naplněných rýží a upravovala jsem čtyři bajky. Všechny děti byly pomůckami nadšené, což dokladovaly jejich neustálé dotazy, které se týkaly dalších činností.

Aktivity, které jsem žákům předložila hned v úvodu, prováděli nekoncentrovaně. Postupem času se žáci ale viditelně zklidňovali. Největším problémem se ukázala být potřeba žáků neustále hovořit, okřikovat se navzájem a skákat si do řeči. K tomuto problému jsem přistupovala tak, že jsem se snažila být žákům co nejlepším vzorem. Takřka hmatatelným výsledkem na konci mého působení bylo, že se žáci dokázali samostatně, bez jakého zvuku koncentrovat na zadanou činnost. Z toho jasně vyplývá, že učitel je pro děti druhého ročníku základní školy zásadní postavou, která motivuje jejich chování. Jeho správný přístup může pomoci dokonce v přenesení přes určité zábrany. Tento fakt jsem si ověřila především v aktivitě, která s sebou nesla taneční kreace. Především chlapci měli s tímto vyjádřením problém. Pociťovali stud. Klidným a trpělivým přístupem jsem docílila toho, že na konci hodiny, chtěli tito chlapci v tanci

předcvičovat ostatním dětem. To je, dle mého názoru, jasným doložením toho, že učitelovo pozitivní vnímání dětí, může vést jednak k jejich lepšímu rozpoložení a jednak v širším pojetí k lepšímu prospívání ve školní výuce.

Dále jsem v průběhu realizace činností vyzorovala, že některé aktivity jsou dospělými opatřeny nálepkou složitosti a jsou vyřazeny z programu mnohem dříve, než jsou s dětmi vyzkoušeny. Této skutečnosti jsem si všimla u činnosti, kde si žáci měli poměrně složitým způsobem házet rýžový pytlík po kruhu dle určených pravidel. Já, coby učitel, jsem byla přesvědčená, že činnost bude pro žáky velice obtížná a zvládnou ji jen po delším nacvičování. Opak byl pravdou a žáci mě velmi překvapili. K mému úžasu si mezi sebou přehazovali rýžový pytlík s naprostou lehkostí a pak mi dokonce sdělili, že jim toto přehazování nepřišlo vůbec složité. Záleží vždy na skupině žáků, se kterými učitel pracuje, ale podle mého názoru, by učitel s žáky měl činnost nejprve zkusit a teprve poté ji odsunout či nahradit jednodušší variantou. Samozřejmě vycházíme ale z předpokladu, že dostatečně vzdělaný a uvědomělý učitel bude respektovat vývojové a psychické aspekty jedince a bude jim výuku přizpůsobovat. Tudíž by mělo dojít pouze k tomu, že žáci nezvládnou aktivitu hned napoprvé, ale budou si ji muset vyzkoušet vícekrát.

Vnést do školního prostředí zábavu a propojit ji s výukou se ukázalo být splnitelným cílem. Viditelné to bylo zvláště v přístupu dětí k činnostem. Všechny aktivity pro ně byly hrou a mnohé děti si ani nevšimly, že jejich prostřednictvím upevňovaly určitou látku. A téměř ve všech případech, chtěly činnosti opakovat.

Souhrn činností, který jsem vytvořila, by měl sloužit učitelům na prvním stupni základních škol, zejména pak těm, kteří vedou druhé ročníky. Domnívám se ale, že tato práce může být poučná a inspirující i pro učitele jiných ročníků, kteří z ní mohou vycházet a modifikovat učivo při zachování principů jednotlivých činností. Dále mohou pedagogové své metody a postupy obohatit prvky některých alternativních směrů, které jsem v práci uvedla.

Také spatřuji využitelnost práce ve třídách, kde se vyskytují žáci se specifickou poruchou chování tj. s hyperaktivitou. Činnosti jsou rozmanité a mnohdy doplněné o pohybovou složku, což by mohlo napomáhat lepšímu osvojování poznatků právě u těchto dětí.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- [01] DEWEY, J., 1991. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-207115-4.
- [02] DEWEY, J., 1904. *Škola a společnost*. Praha.
- [03] JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J., 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-19-2.
- [04] KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. České Budějovice: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2429-4.
- [05] KASPER, T., 2012. *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty současné příklady*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978 80-372-834-2.
- [06] KOMENSKÝ, J. A., 2009. *Labyrint světa a ráj srdce*. 1. vyd. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-646-8.
- [07] LUDWIG, H., aj., 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. 1. vyd. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-266-9.
- [08] PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- [09] PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [10] RÖHNER, R., 2003. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.
- [11] STEINER, R., 1996. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 1. vyd. Březnice: Ioanes. ISBN 80-902100-1-5.

- [12] STEINER, R., 1993. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-9-3.
- [13] STEINER, R., 2006. *Waldorfská pedagogika: seminární hodiny*. 1. vyd. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-9-4.
- [14] ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
- [15] ZUZÁK, T., 2004. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. 2. vyd. Hranice: Fabula. ISBN 80-86600-16-5.

Internetové zdroje

- [16] FOSTER, M. 2012. Goetheanum. In: *OpenBuildings* [online]. [vid. 20. 1. 2014]. Dostupné z: <http://openbuildings.com/buildings/goetheanum-profile-8812>.
- [17] CHLEBNÍČKOVÁ, P., 2007. *Daltonský plán, jeho realizace a aplikace jako vyučovacího systému* [online]. Praha: České Budějovice. Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Prof. Dr. Gabriel Švejda, CSc. [vid. 5. 12. 2013]. Dostupné z: http://theses.cz/id/9qh3df/downloadPraceContent_adipIdno_1283.
- [18] PARKHURST, W. P., 1995. *The parkhurst family journal* [online]. [vid. 10. 12. 2013]. Dostupné z: http://www.parkhurstfamily.org/journal/Volume1_Number4.pdf.
- [19] Školy a sdružení u nás. In: *iwaldorf.cz* [online]. [vid. 2. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php>.

Seznam příloh

Příloha A Upravené bajky

příloha B Jednoduché básně na měkké a tvrdé souhlásky

Přílohy

Příloha A

PTÁCI, SAVCI A NETOPÝR (melancholici)

Žily byly jednou dva zvířecí národy, a to národ savců a národ ptáků. Do národa savců patří například lev, jelen, kuna, pes, kočka a mnoho dalších zvířátek a do národa ptáků patří orel, sup, vlaštovka a ostatní ptáci.

Tyto dva národy byly po dlouhý čas rozkmotřené. Vedly spolu boje a války na život a na smrt. Také v té době žilo zvíře, které se jmenovalo netopýr a bylo velmi vychytralé. Nesnášelo prohru. Když ve válce zrovna vedli savci, připojil se rychle na jejich stranu a říkal, že patří k nim, protože přeci také sál mléko, když byl ještě mládě. A tak ho mezi sebe savci přijali. Jenomže když se boj začal obracet a ptáci měli v boji navrch, rychle netopýr přelétl na stranu ptáků a tvrdil, že patří k nim, protože má přeci křídla jako oni. I oni ho mezi sebe přijali.

Jenomže po nějaké době se vše zase obrátilo a savci opět začali vyhrávat. Vychytralý netopýr se tedy rozhodl, že se musí rychle vloudit zpět do skupiny savců. Jenže ti již dobře věděli, jaký je netopýr zrádce a mezi sebe ho podruhé nepřijali. Netopýr se tedy chtěl vrátit zpět k ptákům, jenomže i ti už věděli jak nevděčně a podle se netopýr chová a ani oni ho nevzali nazpět.

Od těch dob nepatří netopýr k nikomu a žije ve společenství ostatních netopýrů v tmavých jeskyních.

ponaučení: *Nevyplácí se být kam vítr, tam plášt'.*

ZAJÍC A ŽELVA (flegmatici)

Byla jednou jedna želva a jeden zajíc. Krásný slunečný den přímo vybízel k pohybu, a tak se zajíc se želvou dohodli, že uspořádají závody a kdo, zvítězí, odnese si jako cenu tři zelné listy.

Zajíc byl domýšlivý a říkal si, že takhle lehce přijít k zelným listům se mu povede jen málokdy. Ještě ten den se postavili oba na startovní čáru. Rozhodčím byla

paní veverka a závod jim odstartovala rozlousknutím oříšku. Závodníci vyběhli. Zajíc byl, to se ví, rychlejší. Když už byl těsně před cílem, řekl si, že to bude vypadat před ostatními hloupě, že si vybral tak slabého soupeře. Tak se rozhodl, že to zamaskuje tím, že počká, až bude želva těsně u cílové čáry, a pak ji předběhne.

Jak tak čekal a svítilo sluníčko, zajíc usnul. Probudil ho až potlesk, který sklídila želva právě protínající cílovou pásku.

ponaučení: *Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše. Pýcha předchází pád.*

OSEL A JEHO STÍN (cholericí)

V jedné vzdálené osadě žil oslař, který choval stádo hýkajících oslů. Každé ráno je vyváděl na pastvu, aby se najedli čerstvé trávy. Každý den jim dával čistou vodu a dokrmoval je mrkví a suchým chlebem. Tak hezky se o ně staral. Jednou procházel tím krajem poutník, kterého již tak bolely nohy, že nemohl už dál pokračovat v cestě. Zastavil se u oslaře a zeptal se ho, zda by si mohl jednoho osla pronajmout. Oslař souhlasil s podmínkou, že půjde s nimi a osla bude cestou popohánět, jinak prý že je osel líný a chodit se mu nechce. Poutník souhlasil.

Putovali po nějaký čas, až se konečně rozhodli, že si všichni na chvilku odpočinou. Široko daleko nebyl jediný strom, jediná skála, jediný úkryt před sluncem a ten den bylo až neskutečně veliké vedro. Poutník sesedl z osla a řekl, že se schová do oslova stínu. S tím ale nesouhlasil oslař, který se na poutníka rozkřikl, že jemu patří osel, tedy jeho že je i stín. To si nenechal poutník líbit a řekl oslaři, že si osla pronajal, a že má tedy pronajatý i oslův stín. Chvilu se takhle hádali, až se začali prát.

Ani si nestačili všimnout, že osel mezitím zmizel za obzorem a vzal si s sebou i svůj stín.

ponaučení: *Když se dva perou, třetí se směje.*

HLUPÁK A VLAŠTOVKA (sangvinici)

Byl jednou jeden hloupý muž. Nechodil do školy, nepracoval, ani žádné řemeslo neovládal. Protože ten muž nechodil do školy, neznal roční období a ani nevěděl, jak jdou ta období za sebou.

Byla zrovna zima a muž vyslechl rozhovor dvou sousedů, kdy jeden říkal druhému, že až přiletí první vlaštovka, přijde jaro. Šel tedy muž na pole a obrátil tvář k nebi. Opravdu. Uviděl ptáka, a tak rychle pospíchal do města. Ve městě prodal svůj kabát, protože na jaře se kabát nenosí. Peníze co vydělal, projedl, nebo poztrácel.

Kdyby chodil muž do školy, věděl by, jak vypadá vlaštovka a docela určitě by poznal, že pták, který tehdy letěl po obloze, nebyla vlaštovka, ale holub. Takže se ještě žádné jaro nechystalo. Naopak ze dne na den se udělal ukrutný mráz. Když už byl muž zmrzlý na kost, šel se přihlásit do školy. Bohužel ho nevzali, protože byl už starý. Místní učitel mu ale nabídl, že ho bude po večerech doučovat. Muž souhlasil a začal se učit. Tak udělal hloupý muž své první chytré rozhodnutí v životě.

ponaučení: *Pozdě bycha honiti.*

Příloha B

Básnička na měkké souhlásky

Žila, žila žížala,
na vysokém vršku,
šila, šila, nespala,
co ta našila svršků.

Čistá látka, krásný střih,
říká úhoř znalec,
Cípek bych takhle neustříh,
pak zvedl pro ni palec

Jiný zpych by docela,
divit se vy můžete,
tichá naše žížala,
nikdy se tak nesplete.

Básnička na tvrdé souhlásky

Hynek jmenoval se král,
chytrák to byl běda,
kýval hlavou sem a tam
a hrál si na vševěda.

Lživě mluvil tenhle král,
vždyť to znáte asi,
ty lži, co furt říkával,
odnesly jeho vlasy.

Kdykoli pak slyšel o nich,
chtělo se mu brečet,
nýčko ví, že za lhaníčko,
měl by jít každý klečet.