Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Veronika Rodová
Rozhovor s Martinem Hakem o vypravěčském umění jako o nejstarší vzdělávací a výchovné metodě 5

HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE 12

Z VÝZKUMU

Karel Ševčík
Finanční gramotnost ve výzkumu a v českých vzdělávacích dokumentech 17

Kateřina Lojdová
Jak zvládat třídu a dobře vyučovat? 25

REPORTÁŽ

Hana Koblihová
Chutě Španělska na ZŠ a MŠ Pastviny, Brno 29

DO VÝUKY

Jitka Cholastová
Řekni mi to svými slovy 32

Helena Koldová, Vendula Šimanová
Jak si poradit s průřezovými tématy při výuce matematiky 37

Veronika Bačová
Finské školství jako cesta k zaručenému úspěchu? 46

Z PRACÍ STUDENTŮ

Veronika Schmidtová
Průřezová témata v učebnicích anglického jazyka z pohledu učitelů 53

NAHLÉDLI JSME 57

RECENZE

Eva Krejčová
Jak s těmi, pro které je matematika příliš lehká... 58

PORADNA VÁCLAVA MERTINA. 60

JAZYKOVÁ PORADNA

Květoslava Klímová
Dáte si marlenku nebo raději tiramisu? 61

Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková
False Friends: Actually, action 61

5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 62

Editorial

„Zdi, okna, květiny, lavice jsou zde jako dříve, ale uvnitř vše jest a bude jiným. Mezi tím, co vy jste stonaly, ve světě se stalo mnoho, čemu ještě nerozumíte."

„Jsme samostatni!" vykřikl Bohuš.

„Ano, jsme samostatni, svobodni, až velkými budete, pochopíte, co to znamená. Co visívalo támhle na stěně?"

„Obraz císaře pána."

„Jak se jmenoval?"

„František Josef I."

„Byl ještě na světě?"

„Ne, už umřel."

„A jak se jmenoval císař po něm?

„Karel I."

„Je ještě císařem?"

„Ne, není, jsme samostatni," hučí třída.

„A proč jej nechceme míti císařem?"

Klid. Šedesátři mozky pracují. Jedna ručička vysoko ční nad ostatními, Milošova.

„On byl Němec."

„On chtěl válku," doplňuje Anežka.

„Co dělal proto, že byl Němcem?"

„Němčil," volá Miloš.

„Když nemáme císaře, to nám nikdo neporoučí?"

„Neporoučí, neporoučí" hřmí třída.

„A poroučí!" křičí Miloš.

„Sedněte, ticho! Kdo nám tedy poroučí, Miloši?"

„President."

„Jak se jmenuje?"

„Masaryk."

Libuše Moudrá, časopis Komenský, Praha 4. 12. 1918.

Vážení příznivci časopisu Komenský,

končí nám další „osmičkový" rok. Kolektiv historiků z Masarykovy univerzity v nové knize *Osmičky: Osudová výročí českých a československých dějin končících na jednu číslici* upozorňuje, že někdy se hovoří o magické osmičce. Ta se se ve významných událostech českých dějin pozoruhodně opakuje: rok 1618 přinesl druhou pražskou defenestraci, která zahájila stavovské povstání a třicetiletou válku, rok 1848 byl po celé Evropě revolučním rokem označovaným jako jaro národů; letos připomínané výročí založení Československa v roce 1918, 1938 a mnichovská dohoda, ukončení pražského jara invazí vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968. Autoři publikace dodávají, že je jen škoda, že rok 1989 nepřišel o rok dříve. Krátká úvodní ukázka ze školních lavic před sto lety i tato kniha může být inspirací, jak se dotknout historických událostí i mimo hodiny dějepisu, tedy průřezově. Průřezovost je vlastně hlavním tématem tohoto čísla časopisu Komenský. Nejedná se jen o průřezovost historickou, tedy v čase, ke které nás vedou významná výročí našich dějin, ale i o průřezovost metodickou a tematickou.

Rozhovor v tomto čísle věnujeme vyprávění příběhů jako jedné z nejstarších vzdělávacích a výchovných metod. Vypravěč Martin Hak zdůrazňuje, že v příbězích je vše, co potřebujeme k porozumění sobě, druhým i světu, v němž žijeme. Z tohoto pohledu jsou tedy příběhy metodou využitelnou ve všech předmětech.

Výzkumné články otevírá text Karla Ševčíka o finanční gramotnosti, která má být zařazena dle RVP na 1. i 2. stupni ZŠ. Školy zde mají poměrně volnou ruku. Začlenění tématu napříč předměty se zde přímo nabízí. Článek Kateřiny Lojdové pak shrnuje poznatky ze zahraničních výzkumů, které se týkají jak zvládání chování žáků, tak i výukových postupů, které jsou považovány za efektivní. Obě oblasti se přitom ovlivňují, a to například tak, že ve třídě, kde jsou dobře nastavená pravidla, se žáci více naučí, a naopak, vhodně zvolené výukové postupy mohou eliminovat nekázeň ve třídě.

Průřezovým tématům dle RVP se věnuje text Hany Koldové ve vztahu k výuce matematiky na prvním stupni. O průřezových tématech na druhém stupni v učebnicích anglického jazyka pak pojednává text Veroniky Schmidtové. Tím samozřejmě nabídka tohoto čísla nejen na téma „průřezovost" nekončí.

A jak zakončila svůj text v časopise Komenský v roce 1918 Libuše Moudrá?

„Buď Beranem neústupným za svoji svobodu, pravdu, dobro, krásu. Měj druhů tisíce po všech končinách československé vlasti, a vtělte v skutek vše, po čem toužíme my, jež dožili jsme se svírání Spravedlnosti."

Neváhejte nám napsat své zkušenosti nejen na téma průřezovost, abychom vás mohli za dalších sto let také citovat.

Kateřina Lojdová

Veronika Rodová

Rozhovor s Martinem Hakem

o vypravěčském umění jako o nejstarší vzdělávací a výchovné metodě

Martine, živíš se vyprávěním příběhů. Mohl bys čtenářům Komenského popsat, jak ses k takové práci dostal?

Samozřejmě. Před dávnými časy žil v jednom království … (smích). Tedy, vyprávění příběhů se mi stalo obživou někdy kolem roku 2009. Všechno ale začalo mnohem dřív. Žila byla jedna milá babička a ta mně a mému bratrovi vyprávěla příběhy, které nám měly pomoct uklidnit se a hezky usnout. Babička ovšem byla moc dobrá vypravěčka na to, aby svými příběhy uspávala děti. Nedařilo se jí to, protože obrazy dějů v našich hlavách byly moc barevné, voňavé, plné prožívání, plné napětí, objevů, výzev pro naši představivost i fantazii. Babiččiny příběhy byly skvělý základ, nejlepší výcvik. Mimochodem, uměla i velmi dobře předčítat. Ladně, s bezchybnou výslovností, několika hlasy. To všechno se ve mně hluboce otiskávalo.

O mnoho let později, po zkušenostech se studiem technických oborů, za které jsem zpětně ohromně rád, jsem se ocitl ve světě divadla a uvažování o tom, jak podstatnou roli může hrát dramatické umění ve výchově a vzdělávání dětí i dospělých. Tam jsem poprvé, z nutnosti, z lenosti a trochu omylem „vyprávěl". Nevěděl jsem, že se vydávám na objevnou cestu, která trvá dodnes. Jen jsem odehrál jedno divné představení, během něhož se děly jiné věci. Něco na pomezí divadla a světa, kterému jsem ještě nerozuměl. Po napínavých pěti letech na DIFA JAMU v Brně jsem několik let učil dramatickou výchovu na prvním stupni jedné prima základní školy a tam jsem si při práci s malými školáky jasně uvědomil, jak silný a srozumitelný je jazyk obrazů. Každý příběh, je sled obrazů. A kdo ví, jak vypadá louka, dovede s lehkou dopomocí vypravěče stvořit ve své hlavě její obraz tak, aby do něj mohl vstoupit. Začal jsem vyprávět příběhy a zjistil jsem, že mi to jde. S ohromnou hrdostí, že něco vynalézám. Že jsem Kolumbem a vplouvám po dlouhé plavbě do neznámé zátoky.

O dalších pár let později se však stala taková věc. Vyjel jsem na týdenní dílnu, kde se měl zkoumat můj vystudovaný obor, dramatická výchova, ve spojení s pojmem storytelling. Lektorem byl jistý Rives Collins, profesor jakési americké univerzity. A on v krátké chvíli postupně pojmenoval mnoho z mých zážitků a pocitů a objevů, které jsem během předchozích let prožil se svým vyprávěním. A tak jsem se dověděl, že řemeslo vypravěčů je tu stejně dlouho jako jazyk, ve všech kulturách světa včetně té naší. Od té doby vím, že jsem pro sebe objevil VYPRAVĚČSTVÍ. Už asi čtyři roky je to má výhradní obživa. A jak to vypadá? Vyprávím v malých divadlech, v knihovnách, ve školách, na jevištích opravdových i na jevištích v uvozovkách. Často dětem, nejčastěji dospělým, občas i těm

nejdospělejším. A kromě vyprávění samotného mě živí kurzy, dílny, semináře pro velmi pestrou klientelu.

O co při vyprávění jde, v čem spočívá jeho význam?

Jednoduše řečeno, náš jazyk se vyprávěním udržuje naživu a v kondici. Také se vyprávěním udržují a staví nové mezigenerační mosty. Lidské společenství různých generací tak může držet pohromadě. A do třetice, v příbězích je vše, co potřebujeme k porozumění sobě, druhým i světu, v němž žijeme. Najde se bezpochyby i více bodů obhajoby významu živého vyprávění příběhů, ale tyto tři bezostyšně prohlašuji za dostačující.

Pokud by se někdo chtěl vyprávění naučit, co bys mu doporučil?

Vypravěčství je řemeslo. Má své nástroje, materiál, postupy. Výsledný produkt a se vším tím spojenou hromadu znalostí a dovedností. Kdokoliv se může v tomto řemesle vyučit. Jistou roli, stejně jako u jiných řemesel, hraje také talent. Skvělým urychlovačem a hnací silou vůbec je ale touha, probuzená osobní motivace, radost z vyprávění. Jako ostatně u čehokoliv jiného. Každému, kdo by se do toho chtěl pustit, doporučuji, ať leží na gauči, zírá do stropu a představuje si děje oblíbeného příběhu v obrazech. Pak ať vstane a někomu to zkusí říct. A ať se nebojí dělat to pořád dokola. A kdyby mu to takto nešlo, bude muset hledat jiný, svůj vlastní způsob. Platí totiž starodávné: *kolik poutníků, tolik cest* a zírání z gauče, to je moje cesta.

Myslím to vážně a zároveň trochu žertuji. Ve vypravěčských dílnách a kurzech se učíme zacházet s konkrétními postupy, technikami a nástroji. Vypravěčství, tím, jak je staré, je také nesmírně prověřené řemeslo. A tak zde lze s velkou mírou zjednodušení říct, že „výcvik vypravěče“ se týká tří rozvitých otázek:

1. Kdo je vypravěč a jaké jsou jeho možnosti?
2. Co je příběh, z čeho se skládá a k čemu může být dobrý?
3. Jaká je situace a kdo jsou ti, kterým se vypráví?

Učíš nějaké konkrétní postupy či triky, jak posluchače zaujmout?

Napadá mě trochu poťouchlá odpověď: během své praxe, nejen vypravěčské, jsem si všiml a s jinými potvrdil, že každý divák, každý čtenář, posluchač, zaměstnanec, žák, prostě každý člověk, už dávno zaujatý je. Jen někdy chvíli neví, že pro svůj nejvyšší zájem může v příběhu či ve své práci, v látce matematiky nebo dějepisu najít potravu. Víme, co přirozeně, bytostně a s velkou silou zajímá naše žáky? Jestli ano, cesta je otevřená. A vědí to oni? Příběhy jsou dobrým mostem k tomu, aby si někdo svůj zájem začal uvědomovat.

No, a triky neučím. K trikům chovám úctu, mám je rád a chci je vidět, když sleduji trikaře – kouzelníka, mistra mámení a očiklamu. Vypravěč je tu ale pro něco jiného. Smyslem jeho práce není budit zdání, že něco je jinak, než jak to je. Ať už vypráví jakkoliv neskutečné příběhy, jeho úlohou je říkat pravdu. O lidech, o životě, o světě. V tom se nesmí ztratit.

V čem se vyprávění liší od bavičství?

Ve výsledku. Bavič dělá zábavu. Konečnou fází jeho výkonu jsou pobavení lidé, kteří se jím nechali pobavit. Rozezněl jim svým uměním struny žertu, fóru, sarkasmu, ironie. Drnkal na humor. Vysmáli se, v nejlepším případě prošli katarzí a odplavili v slzách smíchu například to, co se jinde nesluší říkat. Je to skvělé umění. Vypravěč se může k jeho principům směle uchýlit. Váha jeho výkonu ale spočívá jinde. Vypravěč je průvodcem ve světě příběhu. Jeho prací je dovést své posluchače – diváky přes jejich zkušenosti na hranici dosavadního poznání, nechat je nahlédnout to, co je za tou hranicí, nechat je zapochybovat, upravit nebo upevnit dosavadní model představ, pořadí hodnot, jasnost názorů, … a bezpečně výpravu vrátit zpět do přítomné skutečnosti. Je krásné, ale ne nutné se při tom třeskutě bavit.

Vedeš i programy s dětmi ve školách. Jak takový program vypadá?

Záleží na tom, kdo jsou to „děti“, kolik jich je, kolik máme času, co může být výsledkem a na dalších, předem domluvených, věcech. Ale nejčastěji se stane, že se ve škole objevím, začnu navazovat vztah se skupinou, dojednáme si možnosti, meze, pravidla a pak začnu vyprávět příběh. Během vyprávění se hodně ptám, ujišťuji se, předkládám své pochybnosti, dělám v příběhu odbočky, často vyprávím i jiné menší příběhy k osvětlení některého tématu či nesrozumitelné situace v hlavním ději, vybízím a provokuji děti, aby samy pochybovaly, aby navrhovaly svá řešení vyhrocených situací k záchraně ohrožených postav, aby obhájily příčinu či následek, aby uváděly příklady z vlastního života. Dotýkám se jejich zkušeností se světem, hodnot, jejich tužeb, názorů, postojů, a podobně. Jinou častou možností, pro zkušenější publikum, s dostatkem času k objevování se pouštím do pokusů tvořit příběh společně. Užije se při tom hromada legrace a při tom se učíme.

Na svých webových stránkách uvádíš, že pracuješ s rodiči, učiteli, knihovníky, s lidmi, co vedou lidi, s divadelníky, psychology, básníky, lektory či faráři. V čem může být vypravěčské umění přínosné pro učitele?

Kromě toho, že je dnes živé vyprávění příběhů svébytnou uměleckou disciplínou a vlastně i kulturní institucí, je také nejstarší výchovně-vzdělávací metodou a má potenciál využít reflexi dřívějších zážitků a zkušeností k učení. Největší síla vyprávění nespočívá v tom, že by zprostředkovávalo nové zkušenosti a zážitky, i když se to také může stát. Během vyprávění příběhu ale máme jako posluchači (a zároveň diváci) příležitost uvědomovat si, spojovat, třídit, pojmenovávat zážitky a zkušenosti dřívější. Živé vyprávění příběhů je možno při výuce využít jako metodu motivační, k otevření tématu a vzbuzení zájmu. Nebo jako metodu poznávací až vědeckou, k předložení a výčtu faktických informací, které příběh obsahuje. Také jako metodu výchovnou, to, když se zaměříme na hodnoty, názory, postoje, důvody jednání postav atp. A může být i cestou všeobecného rozvoje

osobnosti, protože rozvíjí schopnost vidět věci v celku, pojmenovávat témata situací, vnímat kauzalitu, vnímat literární dílo, vyjadřovat se, ptát se. Zkrátka vyprávění rozvíjí naše myšlení ve všech směrech a v mnoha oblastech.

Co všechno s sebou vypravěčské umění nese?

Mezi jasné aspekty živého vyprávění příběhů patří vypravěčův autentický pobyt v situaci, obousměrná mnohovrstevnatá komunikace, „přenos" obrazů – obrazivé jednání, vyprávění jistého, velkou měrou osobního, vidění světa jiným k nahlédnutí a ke zvážení, umění popisu, představivost, obrazotvornost, fantazie, tvořivost, hra, bezpečí, napětí, zkoumání, svoboda a další a další.

V čem spočívá výchovná a vzdělávací podstata tvého vystoupení ve škole?

Živé vyprávění příběhu je dialogický akt. Jde o vespolné dorozumívání, kde proudí informace oběma směry, kdekdo se ptá i odpovídá, kdekdo se ujišťuje, kdekdo se diví. Všichni mluví. Očima, rukama, slovy, zvuky, ruchy, vůněmi. Všichni mají vliv na způsob i na obsah, na kvalitu, na vyznění, na hloubku i šíři záběru. Vše, co najdeme v situaci, kdy se vypráví příběh, je zároveň součástí tohoto vyprávění. Při tom běží neustálé vyjasňování toho, co je podstatné a čím se nenecháme rušit. No, a když si představíte, že takhle otevřenou situaci někde vidíte a jste při tom učitel, hned myslíte „na ty svoje". A chcete jim to způsobit, protože víte, že jim to udělá dobře, a ještě se při tom vydají na výlet do příběhu.

Co přesvědčí učitele, že si tvé programy vybírají?

Jako vysvětlení to stále nestačí. Rozumím. Dávno jsme kulturním vývojem přišli o povědomí o tom, co všechno se při vyprávění děje. Učitele ani nikoho jiného nepřesvědčuji, aby se vydávali ve škole cestou živého vyprávění. Ale vysvětlovat asi do smrti nepřestanu. Pojďme tedy zabrat do hloubky i šířky. Vyjít můžeme z obyčejné představy o vyprávění ve škole, v tom domě, kde se učí. Vypráví se tam? Jak kde, jak kdy, jak co a hlavně „všelijak". Někdo možná v občanské výchově, v dějepise, v literatuře. Když už se to děje, je vyprávějícím obvykle učitel a vyprávění se často týká historické postavy nějak spojené s látkou. Většinou se však nejedná o příběhy ani o živé vyprávění v pravém smyslu. Potřebné bývá vyřčeno v rychlosti, v čase do tří minut, což je formát hitovky v rádiu, v několika větách, které obsahují životopisná data a odrážkový seznam životních událostí. Je to málo a málo to také způsobí v procesu učení.

Avšak učitel, který vypravěčské umění ovládá, klade důraz na to, jak se postava ve vybraných situacích cítí, proč jedná právě takto, jak se to týká našich životů. Zajímá se o to, nač při vyprávění myslí a co o tom soudí žáci. Pracuje na tom, aby žáci „viděli" co je vyprávěno a spojovali to se svým životem.

Živé vyprávění příběhů je jedna z nejstarších a v řádném provedení vysoce funkčních výchovně-vzdělávacích metod. Je stará jako lidstvo samo a vyvíjela se společně s rozvojem systému znaků a symbolů k dorozumívání, tedy s rozvojem jazyka ve všech jeho podobách. Příběhy jsou zásadními stavebními kameny našich modelů světa, našeho porozumění sobě i druhým, skrze příběhy hledáme a nalézáme své „místo na slunci". Živé vyprávění a poslouchání příběhů obecně podporuje vznik živého, zdravého, partnerského, autentického vztahu mezi vyprávějícím a posluchači, kteří se současně stávají i jeho diváky, ve školním prostředí mezi učitelem a žáky. Má výrazný prosociální efekt, rozvíjí schopnost vidět věci vcelku, v souvislostech a z více úhlů pohledu, má potenciál učit odhalovat a pojmenovávat témata probíhajících dějů, upevňovat orientaci v kauzálním modelu životní cesty, rozšiřovat akční slovní zásobu, podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti, rozvoj schopnosti empatie, cvičit představivost, fantazii, obrazotvornost. Živé vyprávění, jak už bylo dříve řečeno, je samo o sobě reflektivní

technikou. Najdete důvod, proč nevyprávět? Zůstaneme-li ve škole, zvýrazňuji opět, že podle záměru učitele lze při živém vyprávění posilovat jeho informativní, formativní, motivační či estetickou složku.

Proč si tedy dnes vyprávíme čím dál méně?

Příběhy potřebujeme k životu, jako vodu, chleba nebo oheň. To se ví, dávno a jistě. Před pár lety mě tato otázka v soukromých úvahách dovedla k zjednodušené odpovědi – protože není čas. O něco rozvitější odpověď zní – není čas, skoro všechen si jej berou jiné způsoby setkání s příběhem a ty jsou spojené s nějakým druhem média. Následnou otázkou by bylo: jak a proč se to stalo? Ale to už zde ponecháme stranou.

U médií, která se stala prostředníky (přenašeči) mezi vypravěčem a posluchačem – divákem ale ještě zůstaňme. Odhalí se jeden podstatný zádrhel s nimi spojený. Ta média mají několik společných rysů. Umožňují zpravidla jen jednosměrnou komunikaci, příjemce nemá možnost se „doptat". Dále informace, dnes se také říká „data", z nichž můžeme abstrahovat sdělení, přichází jen v rozsahu technických možností média. A z reproduktoru, jakkoliv kvalitního, slyšíme jen malý výsek ze všech zvuků, které jsou v autentické situaci k dispozici. Na plátně či monitoru vidíme jen 2D (i 3D je málo) rámovaný výřez ze situace děje a jen v rozlišení a barvách, které umožní technologie zobrazení a to je i v 21. století překvapivě úzký výběr. No, a v neposlední řadě je příběh většinou předkládán jako hotové dílo. Hotovka ke konzumaci, k pasivnímu příjmu. Příjemce dostává univerzální materiál, na jehož podobu nemá vliv. Náhražkou mohou být tzv. „interaktivní" média, jako je chat, videohovor, některé druhy či způsoby hraní počítačových her. Ta jsou ovšem stále v zajetí úzkého komunikačního kanálu, který neumožňuje mnohovrstevnaté dorozumívání všemi prostředky a z komunikace škrtá oproti živému vyprávění hlavně osobní blízkost. Přítomnost druhého na dosah. Přicházíme tak o blízké setkání. O dorozumívání se nad podstatnými životními tématy s někým, kdo tu „je", je blízko, s námi a pro nás. A za tím, co vypráví, si evidentně stojí.

S nedostatkem společných, živě a osobně vyprávěných příběhů je spojeno jedno veliké riziko. Riziko, že se nám rozpadne společenství, které považujeme za bezpečné, známé, pro život dobré. Rodina, školní třída, celá škola, naše vesnice, stát, naše rodná zem, naše planeta. Bez společných příběhů si přestaneme rozumět.

To zní dost pesimisticky.

Není ale potřeba truchlit. Je to přirozené. Pokud rostlina nedostane vodu, uschne a stane se opět elementem. Chcete proti tomu něco udělat? Záleží vám na ní? Dejte jí vodu. Stejně je to se společenstvím. Každou sociální skupinu, malou i tu největší, drží pohromadě společné cíle, hodnoty, normy, zážitky, společně pojmenované zkušenosti. A to všechno každé společenství ukládá do svých příběhů. Kdysi dávno, už v čase „kamenů a klacků", to dělal vypravěč. A myslím, že alespoň tušil, že má v rukách klíč k vysoce žádané komoditě, kterou je pocit sounáležitosti, vědomí vlastních kořenů a spatřování svého místa v celku. Chceme-li o tyto „poklady" pečovat, nezbývá než vyprávět příběhy. Rozhodně ne jen ve škole, ale ve škole rozhodně.

Co se tedy žáci vyprávěním naučí, v čem je to obohacuje?

Učí se vyprávět příběhy. Učí se naslouchat vyprávění druhých a komponovat obsah do vlastních modelů světa. Učí se slyšet vlastní myšlenky a vyjadřovat se. Učí se pojmenovávat to, co je vidět a bavit se při tom o tématech, která to viděné přinášejí. Tohle se učí, ať už jsou v situaci živého vyprávění těmi, kdo vyprávějí nebo těmi, kdo naslouchají. Učí se vytvářet společenství a být jeho živou součástí. A nemyslím to jako metaforu součástky, kolečka v soukolí, proto záměrně neříkám slovo společnost.

Má vyprávění jako metoda výuky nějaké nevýhody, nějaká rizika?

Honem zpátky na zem. Rozhodně. Zviditelním tři největší. Jedním může být tvrdý náraz vypravěčského snažení na skupinu, kde se jednotliví členové cítí ohroženi druhými jakoukoliv společnou situací. Kde není bezpečí, není důvěra, není možné se otevřít, neexistuje respekt, svoboda, chybí odvaha, panuje strach. V takové situaci se většinou nic krásného, nového objevného nestane. Každý jen obhajuje pozice, chrání to, co zná. Často se členové takové skupiny chrání zesměšňováním, ponižováním, zastrašováním. Stává se to. V takové skupině je jen málokdo ochoten vydat se na výlet do příběhu. Napjatá vztahová realita to nedovolí. Druhým možným rizikem je, že někomu je během zkoumání silného tématu překročena hranice bezpečného zkoumání. Situace v příběhu někomu připomene vlastní silný bolestivý zážitek, příliš brzy nebo příliš silně se něco dotkne málo zhojené rány. Psychologie má pro to pojem retraumatizace. Je povinností, profesní etikou a velkou odpovědností vypravěče blížit se k osobním hranicím taktně, bezpečně a nikdy tuto hranici nepřekročit. Živé vyprávění příběhů může a má být dobrodružnou napínavou výpravou a riziko či nebezpečí může být její součástí. Ať je. Ale vypravěč je ten, kdo nesmí připustit, aby se někomu cestou něco stalo. Musí být dobrým a bezpečným průvodcem. Třetím velkým rizikem je práce s časem. Výprava do příběhu se stane tak skvělou, že zapomeneme na tikání hodinek v našem světě. Je dobré s tím na začátku počítat.

Existuje nějaká skupina, především žáků, pro které není technika vyprávění vhodná?

Ano. Vypravěčská práce je odvislá od jisté hranice, jež se týká diváka-posluchače. Není-li jí dosaženo, nerozumíme si a věc „nefunguje". Touto hranicí je úroveň ovládnutí jazyka a zásoby vlastních zkušeností se světem. Vypravěč tvoří svým výkonem v hlavách posluchačů-diváků obrazy a děje. A ty se skládají z dílčích představ o věcech, stavech, procesech, emocích, tématech atp., se kterými se již divák-posluchač ve vlastním životě setkal. Každé slovo je v naší paměti spojeno se situací, ve které jsme se sním potkali nebo k ní jinak pevně náleží. Ke každému slovu našeho jazyka těsně přiléhá nesmírné množství obrazů, a to množství roste s věkem, se zkušenostmi, se zážitky. Kdo má jeden nebo žádný obraz pro pojem les, bude jen obtížně rozumět příběhu o Jeníčkovi a Mařence. Vážně. A přidá-li se k tomu fakt, že jste nikdy nelezli na strom, nevíte, co je hlad, nevíte, jak voní perník a nikdy jste neviděli pec, stane se porozumění o to obtížnějším. Příběh vás přestane zajímat, protože v něm je jen málo z vašeho života. Netýká se vás a tak se reflektor vaší pozornosti upne třeba k vůni ze školní jídelny, co přichází oknem do třídy. Jídlo a radost z něj totiž znáte a hlavou se rozběhnou jiné obrázky. Ze zkušenosti si troufnu zobecnit, že se hranice týká věku kolem šesti sedmi let. S vědomím toho, že jsou výrazné výjimky. Celý tento výklad o hranici ale neberme za dogma. Vyprávět je možné a velmi prospěšné i dětem mnohem mladším. Jen situace a také účinek vypadají jinak. Z pohledu vypravěčského řemesla se dějí ohromné věci, i když např. máma nebo táta vyprávějí příběh děťátku ještě nenarozenému.

Máš nějaká doporučení pro učitele, pokud by se chtěli věnovat této oblasti?

Doporučuji vyprávět své vlastní zážitky, situace z osobního života. Jakkoliv. Kratší zpočátku lepší. A k tomu pak připojit debatu o tématech, o hodnotách, které se v příběhu nebo jeho torzu mohou objevovat. Vyptat se na dětské zkušenosti s tímtéž, vést rozhovor, dialog. Bezostyšně a na dřeň rozpoutat diskusi. Začnou se dít věci a příběhy se začnou doplňovat. Je to radost. No, a nebo také přijít do nějaké vypravěčské dílny, že ano. Nebo si pozvat čas od času vypravěče, ať se ví, jak to může vypadat.

Mohl bys čtenářům Komenského povyprávět nějaký příběh?

Ano, velmi rád. Pojďme domluvit místo a čas a rozjedeme to. Usmívám se, protože teď je potřeba znovu vyzdvihnout, že vypravěčství se odehrává v aktu živého vyprávění. Bez mediálně, v obousměrném rozhovoru, naživo, v jedinečném čase. A tento výkon stojí absolutně mimo psaný text. Psaný jazyk jako systém znaků a symbolů využívá ke svému výkonu spisovatel. I ten může být skvělým vypravěčem, ale k tvorbě obrazů v hlavách čtenáře využívá jiných prostředků a spoléhá se na speciální dovednosti čtenáře v dekódování psaného textu zpět do řeči obrazů. Mimochodem, práce vypravěče je pro posluchače-diváky skvělou cestou k hvězdné úrovni čtenářské gramotnosti. Také proto, že vyprávění tu bylo o mnoho tisíciletí dříve než písmo.

Martine, děkujeme ti za rozhovor.

Díky za příležitost mluvit o tom, co mě ohromně už osmnáct let baví a přitahuje a někdy s nějakým příběhem živě na viděnou.

Mg.A. Martin Hak

Studoval v ateliéru dramatické výchovy na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění, dnes se živí jako profesionální vypravěč a učitel vyprávění. Na jeho webové www.vypravec.com se dočtete, že „vypráví příběhy na oficiálních i kuriózních jevištích dospělým i dětem, manažerům, šéfům šéfů, knihovnicím, farářům, učitelům, vědcům, žákům, studentům …“. Příběhy chápe jako „krajiny lidské zkušenosti, moudrosti a inspirace“. Věří, že příběh a jeho živé vyprávění je tím nejúžasnějším dorozumívacím prostředkem a že vypravěčské řemeslo je tu pro ty, které dorozumívání zajímá víc než komunikace.

Kontakt: martin.hak@seznam.cz

Hovory o vzdělávací politice

Priorita 2: Podpora kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad

V tomto čísle časopisu Komenský se věnujeme druhé ze tří priorit Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, kterou je podpora kvalitní výuky a učitelů. K diskusi jsme opět přizvali odborníky z různých oblastí. Z hodnotící skupiny Strategie 2020 se vyjádří Iva Stuchlíková, pohled nejen expertky, ale i bývalé ředitelky základní školy přidá Jana Matoušová a aktuální dění z ministerstva zprostředkuje Iveta Valachová. Shrnutí nabídne Tomáš Janík pohledem člena hodnotící skupiny a garanta rubriky.

Rozhovor s Ivou Stuchlíkovou, předsedkyní hodnotící skupiny

Jak je provázána podpora kvality výuky s podporou učitelů? A daří se Strategii 2020 v této oblasti naplňovat?

Obávám se, že se nám v této oblasti naplňování Strategie 2020 příliš nedaří. V prioritě „Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad" patřilo k hlavním strategickým cílům mj. dokončit a zavést kariérní systém pro učitele, zlepšovat podmínky pro jejich práci, modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů, posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů, srozumitelněji popsat cíle vzdělávání a modernizovat systém hodnocení na úrovni žáka, resp. studenta i školy.

Přestože strategie formuluje řadu dílčích cílových opatření, která jsou pro podporu kvality výuky a jejího provázání s podporou učitelů potřebná a užitečná (např. rozvíjet evaluační nástroje k monitoringu všech (tedy i jiných než vědomostních) aspektů žákova výkonu spolu s detailní specifikací dovedností potřebných k podání žádoucího výkonu a s ukázkami vyhodnocených žákovských prací; provázat kariérní systém pro učitele se systémem počátečního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, apod.), jejich naplňování se nedaří. Kariérní systém, který mohl popsat a zakotvit jako rámec potřebný pro reflexi práce učitelů kvalitní realizaci výuky nebyl přijat, namísto něj se MŠMT nyní soustředilo na projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který v názvu podporu učitelů a ředitelů deklaruje, zatím se však projektové aktivity teprve rozbíhají. Systematická podpora začínajících učitelů uvádějícími učiteli je teprve prosazována.

Ani v podpoře učitelů v rovině finančního ocenění jejich práce nepřevažuje pocit jistoty, že se zamýšlených cílů podaří dosáhnout. Metodická podpora práce učitelů se rozvíjí velmi pomalu (je projektována právě v projektu SYPO jako metodické kabinety). Na srozumitelnější popis cílů vzdělávání stále čekáme – stávající aktivity se zaměřují na revizi rámcových programů, která je přijímána učiteli poněkud skepticky; naopak nic se neděje v oblasti rozpracování tzv. pokroků v učení, které by mohlo být očekáváno v souladu s opatřením 3.2.5.1 hovořícím o jasném pojmenování cílů učení jako srozumitelných referenčních bodů, které se neomezují jen na znalosti, ale popisují i očekávané úrovně širších dovedností a postojů. Zatím, obávám se, jsme se od konstatování, že kvalitní výuku zajistí jen dobře připravení a podporovaní učitelé, nijak dál nedostali.

Které z trendů, jež Strategie 2020 v této oblasti nastoluje, považujete za nejvíce nosné?

Považuji za důležité, že ve strategickém dokumentu je pojmenována důležitost celé

trajektorie profesního vzdělávání učitelů a ředitelů, že se hovoří o systému vzdělávání učitelů i ředitelů. Druhá věc je, že se takový systém zatím ustanovit nepodařilo. Stejně důležité mi připadá i formulování požadavků na proměnu přípravného vzdělávání učitelů (větší důraz na dovednosti potřebné pro práci ve třídě, na reflektovanou praxi apod.). Tyto změny jsou většinou už několik let realizovány fakultami, které připravují učitele, nicméně jejich zakotvení v podobě standardních požadavků na studijní programy je jen provizorní (metodický materiál MŠMT vydaný primárně za účelem uznávání kvalifikací), a ekonomická podpora (např. rozšířeného rozsahu praktické přípravy) je nesystémová, hrazená ad hoc z evropských projektů. Shrnuto, strategické vize míří správným směrem, jejich realizace však pokulhává.

Jak jako hodnotitelé Strategie 2020 a také někdejší členové akreditační komise pro oblast pedagogiky a učitelství vnímáte snahu Strategie 2020 budovat systém podpory učitelů?

Jak jsem uvedla výše, klíčové cíle popsané ve Strategii 2020, jsou v souladu s budováním systému podpory učitelů. Zdá se však, že to, že potřeba budovat opravdu ucelený systém podpory, měla být Strategií 2020 formulována explicitně, stejně jako potřeba vnímat profesní přípravu jako kontinuum od orientace zájemců o učitelskou profesi, přes počáteční vzdělávání a podporu uvádění do profese až po systém dalšího profesního vzdělávání a růstu. Tak tomu, bohužel, nebylo. Předpoklad systémového přístupu zůstal v implicitní rovině, a když došlo na neúspěch při dokončování a prosazení kariérního systému, jako by se budování systému podpory učitelů opětovně rozpadlo do dílčích nepříliš provázaných kroků.

Jaký je potenciál a vzájemný vztah přípravného a dalšího vzdělávání učitelů vzhledem ke zkvalitnění výuky na českých školách?

Stávající vzájemný vztah je nejspíše možné popsat jako paralelní působení. Vzájemná návaznost je minimální, což je dáno mj. i chybějícím profesním počátečním standardem (tedy profesním profilem absolventa). V oblasti dalšího vzdělávání zatím vládne kvantita, bez systému a návazností, často kurzy vznikají podle ad hoc formulovaných potřeb a nabídek vytvářených projektovými schématy (např. tzv. šablony). Potenciál pro větší provázanost tu ovšem je. Předpokládá ale, že fakulty připravující učitele budou mít prostor i ekonomické zázemí pro to, aby ve spolupráci se školami a Českou školní inspekcí vytvořily modely dalšího vzdělávání, které budou navázané na výstupy přípravného vzdělávání, budou mít systémovou povahu a umožní školám i učitelům více plánovat svůj profesní rozvoj od počátečního období do plně rozvinuté expertnosti a přitom zároveň ponechají dost prostoru pro aktuální otázky, se kterými se školy i učitelé potýkají.

Rozhovor s Janou Matoušovou, členkou hodnotící skupiny

S ohledem na vaši dráhu ředitelky školy by nás zajímal váš názor na to, s čím Strategie 2020 v oblasti ředitelů přišla, a jak to hodnotíte z hlediska naplnění v praxi?

Strategie 2020 především vytyčila tři hlavní priority, které byly jasně pojmenované. Kdo sledoval vývoj, nebylo to pro něj překvapení, ale vlastně jen potvrzení, že cesta, kterou pro svou školu zvolil, je v zásadě správná. Pokud se týká

samotných ředitelů v rámci priority Podpora kvalitní výuky a učitele je akcentováno i vzdělávání ředitelů s navázáním na kariérní systém. Byl připraven projekt IMKA (Implementace kariérního systému učitelů), ale bohužel po nepřijetí zákona o pedagogických pracovnících musel být zrušen. Takže vlastně nedošlo k naplnění toho, s čím Strategie přišla. Postupně se hledají cesty, které by zrušený projekt nahradily. Nový ředitel sice musí absolvovat vstupní studium, které je kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce, ale dál na svém rozvoji, pokud z různých důvodů nemůže či nechce pracovat, vlastně nemusí.

V rámci kariérního systému se měla systematizovat podpora ředitelů škol. V čem by podle vás mělo být její těžiště?

To je těžká otázka. Role ředitele školy je široce rozkročená. Soukolí školy, zejména velké, je dost složité a ředitel musí dokázat, aby zoubky jednotlivých koleček do sebe bez skřípotu zapadaly. Měl by být dobrým učitelem, rozumět dětem, měl by umět vést kolektiv pedagogů, ale i dalších pracovníků, bez kterých se škola neobejde, být dobrým psychologem, rozumět vztahům, ekonomice školy, měl by se dále vzdělávat, sledovat trendy… Ředitel je jedním z pilířů, na kterých roste kvalita škol. Podpora by tedy měla být ve všech oblastech. Jednou z docela účinných forem je podpora na základě reflexe činnosti ředitele, podpora mentorem, ale také sdílení a výměna zkušeností mezi řediteli, pomoc zkušenějšího ředitele. Inspirativní jsou návštěvy škol nejen u nás, ale i v zahraničí. Ředitel by měl mít příležitost získat přehled a nadhled, aby věděl, kudy a jak svou školu vést. Příliš se nehovoří o podpoře v oblasti ekonomiky, která je v dnešní spleti různých pravidel hodně náročná.

Jak by podle vás měla vypadat podpora ředitele, aby se promítla směrem k učitelům a ke zlepšení výuky? Co k tomuto tématu Strategie 2020 přináší a o čem její hodnocení vypovídá?

Již v předchozí odpovědi jsem naznačila, jakou cestou by se mělo, podle mého názoru, jít. To se pak jistě následně promítne i směrem k učitelům. Učitelé se účastní akcí dalšího vzdělávání, ale to je často zaměřeno na prohloubení faktických vědomostí v předmětu, ne už tolik v oblasti pedagogických kompetencí pro výuku předmětu a postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků. Na toto se snaží reagovat Strategie 2020 pojmenováním jednotlivých opatření, která se týkají nejen samotného zapojení do programů dalšího vzdělávání, ale soustřeďuje se i na další, často efektivnější formy realizované přímo ve školách – sdílení zkušeností, uvádějící učitelé a využití zkušených pedagogů jako mentorů apod. V řadě škol se toto již realizuje, je to však v rovině rozhodnutí samotných škol. Velký pokrok mohou udělat i díky tzv. šablonám a místním akčním plánům rozvoje vzdělávání – projektům v rámci OP VVV.

Většina opatření stanovená Strategií 2020 začala být realizována, některá jsou navázána na kariérní řád a vzhledem k jeho neschválení bude obtížné posoudit stav realizace. Dopad realizovaných opatření na praxi nelze úplně predikovat, nicméně lze předpokládat, že v mozaice zvyšování kvality vzdělávání takto nastavená opatření přispějí.

Rozhovor s Ivetou Valachovou, pracovnicí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

Podpora učitelů znamená také zlepšení podmínek pro výkon jejich profese. Jak to vypadá s navyšováním platů a dalšími benefity pro učitele?

Jak vyplývá z Programového prohlášení vlády ČR (PPV), navyšování platů učitelů je prioritou vlády pro současné funkční období. V části věnované Vzdělávání, vědě a výzkumu PPV je konkrétně uvedeno následující: „Prosadíme více peněz do školství tak, aby se platy učitelů a nepedagogů na konci volebního období v roce 2021 dostaly minimálně na 150 procent jejich výše pro rok 2017. Zlepšíme podporu učitelů tak, aby se mohli plně soustředit na výuku.“ V souladu s uvedeným MŠMT připravuje strategii odměňování pedagogických a nepedagogických pracovníků, která by měla být během následujícího roku projednána na vládě. V dané oblasti je tedy cílem rezortu kontinuální růst

odměňování pedagogických i nepedagogických pracovníků, jehož podrobnější plán bude rozpracován v uvedené koncepci. Nicméně záměrem nastavení odměňování pracovníků ve školství je, aby průměrný plat učitelů na konci volebního období v roce 2021 dosáhl výše 45 tisíc Kč.

Někteří si mnohé slibovali (a někteří nikoliv) od kariérního řádu, který se doposud nepodařilo schválit. Jak to s ním nyní vypadá?

Kariérní řád a s ním propojený standard učitele měl v souladu s předpoklady Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 vystihnout klíčové aspekty kvality práce učitele, ovlivnit přípravné i další vzdělávání učitelů či legitimizovat požadavky na lepší finanční ohodnocení učitelů. Kariérní řád ovšem nakonec nebyl přijat Parlamentem ČR v červenci minulého roku, což vedlo k znemožnění jeho pilotáže a postupného zavádění do praxe. V reakci na uvedený stav byl v lednu letošního roku zahájen projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) určený pro podporu učitelů a ředitelů. MŠMT do konce účinnosti Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 plánuje v návaznosti na průběžné výstupy projektu SYPO představit vizi, parametry a možná opatření k úpravě nového komplexního systému (s konkrétním vymezením, regulačním, institucionálním, organizačním a finančním zabezpečením) ucelené podpory profesního rozvoje učitelů, který bude zahrnovat oblasti tzv. profesionalizačního kontinua: (a) získávání kvalitních zájemců o studium učitelství, (b) přípravné učitelské vzdělávání, (c) uvádění do učitelské profese, (d) další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů. MŠMT bude klást důraz na to, aby proces tvorby tohoto systému byl plně transparentní s průběžně a jasně komunikovaným postupem, přičemž je rovněž třeba vytvořit jeho navazující implementační část. V uvedeném období se rezort specificky zaměří na třetí fázi uvedeného profesionalizačního kontinua, uvádění do učitelské profese, a připraví návrh její komplexní úpravy. Tento krok bude realizován prostřednictvím novely zákona o pedagogických pracovnících zavádějící adaptační období.

Na jedné straně je zde široká nabídka vzdělávacích aktivit, mnohdy podpořených z fondů EU, která vzdělávací trh až zahlcuje, na druhé straně někdy učitelům chybí podpora v tom, co sami považují za důležité. Jaká je koncepce MŠMT ohledně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

Z hlediska dalšího vzdělávání a metodické podpory učitelů a ředitelů MŠMT do konce účinnosti Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 plánuje následující kroky: koncepčně ujasnit, profilovat a vymezit DVPP (stanovení jádrových témat, oborů, předmětů) realizované NIDV, které by se mělo koncentrovat na podporu priorit vzdělávací politiky; rozšířit, organizačně, finančně a personálně podpořit DVPP nabízené NIDV; výrazněji a systémově do programů DVPP realizovaných NIDV zapojit fakulty připravující učitele a další pedagogické pracovníky; vytvořit organizačně – institucionální, personální a obsahové podmínky pro činnost systému metodických kabinetů a jejich implementace (v rámci realizace projektu SYPO). Dále vytvořit podporu pro plánování profesního rozvoje ve školách (metodika). Systém by měl stavět na schopnosti ředitele školy prostřednictvím plánů dalšího vzdělání pedagogických pracovníků zaměřit jejich rozvoj na jím zjištěné slabé stránky podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na dané škole (v rámci realizace projektu SYPO). V neposlední řadě se chce rezort v rámci výkonu jeho kontrolní činnosti při uskutečňování vzdělávacích programů akreditovaných v systému DVPP rovněž zaměřit na zajištění hodnocení kvality akreditovaných institucí i samotných vzdělávacích programů.

Rozhovor s Tomášem Janíkem, členem hodnotící skupiny a garantem rubriky Hovory o vzdělávací politice

Od hodnocení Strategie 2020 uplynul již skoro rok – jak se v mezičase dařilo záměry S2020 v oblasti podpory učitelské profese naplňovat?

Podobně jako všichni tři mí předřečníci řeknu, že nepřijetí kariérního systému ústí do

neutěšené situace, kdy řada připravených návrhů na řešení složité situace učitelské profese a přípravy na ni padla pod stůl. Je sice pravda, že některé z nich se mají oživit v rámci zmiňovaného projektu SYPO, ale ten se teprve rozbíhá, takže bude nějakou dobu trvat, než dosáhne do praxe. Za užitečnou aktivitu v něm považuji budování metodických kabinetů v krajích a aktivity směřující k podpoře začínajících učitelů.

Objevilo se mezitím nějaké další či nové téma, které by souviselo s učiteli?

Ano, zvýraznil se problém nedostatku učitelů ve vztahu ke vzrůstající demografické křivce žactva. Chybí zejména učitelé angličtiny, přírodovědných předmětů a učitelé pro první stupeň základní škol. Kromě toho se ukazuje, že řada absolventů učitelství dnes směřuje do jiných, lépe placených profesí a zaměstnání, zkoušejí (či jsou nuceni) kombinovat učitelskou dráhu ještě s něčím jiným, hledají flexibilnější způsoby své profesní seberealizace, více a rychleji střídají různé zaměstnavatele a pozice apod. Myslím, že to uvozuje novou situaci, kdy v mnoha profesích přestává být samozřejmé, že zaměstnavatelé získají plný závazek svých pracovníků bezvýhradně a snadno. Pro školství to může být, obávám se, velký problém.

Co pozitivního lze říci na závěr?

Mám-li být pozitivní, řeknu, že jsem s nadějí vyslechl zprávu o tom, že MŠMT bude dál usilovat o vylepšení platové situace učitelů. To je skutečně nezbytné, neboť finanční důvody bývají uváděny jako jedny z nejvýznamnějších pro nenastupování do učitelské profese i pro odchody z ní, a to zejména u mužů, ale mnohdy i u žen – zpravidla po třech až pěti letech praxe, kdy se mění jejich životní situace (zakládají rodiny, pořizují si vlastní bydlení apod.). I k tomuto by měla vzdělávací politika na národní a regionální úrovni přihlížet, neboť jde o problémy, které jsou stěží řešitelné z úrovně jednotlivých škol.

Otázky kladla Kateřina Lojdová

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc. pracuje jako vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Dlouhodobě se věnuje výzkumu profesního rozvoje učitelů, přírodovědnému vzdělávání, problematice motivace a emocí. V letech 2008–2016 byla členkou Akreditační komise a předsedala stálé pracovní skupině pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii.

Kontakt: stuchl@pf.jcu.cz

Mgr. Iveta Valachová působí od roku 2012 na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR, kde se od počátku zabývá tvorbou a implementací vzdělávací politiky na národní úrovni. Aktuálně zastává pozici vedoucí oddělení strategie a analýz, které se věnuje naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a zároveň přípravě navazujícího zastřešujícího strategického dokumentu v oblasti vzdělávání pro období po roce 2020.

Kontakt: Iveta.Valachova@msmt.cz

Mgr. Jana Matoušová pracovala 25 let jako ředitelka ZŠ a MŠ Červený vrch v Praze 6. Nyní je již v důchodu. V současné době je vedoucí odborného týmu v projektu Místní akční plán Praha 6. Působí také jako hodnotitelka naplňování Strategie vzdělávací politiky 2020.

Kontakt: jamatousova@gmail.com

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. působí jako vedoucí Institutu výzkumu školního vzdělávání a jako proděkan pro výzkum a akademické záležitosti na Pedagogické fakultě MU. Pracoval také ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl celonárodní výzkum kurikulární reformy. Byl předsedou pracovní skupiny pro oborové didaktiky akreditační komise a působil v poradních týmech v oblasti vzdělávací politiky. Odborně se zaměřuje na problematiku reforem ve vzdělávání, učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení, metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Na PdF MU vyučuje metodologii vědecké práce, srovnávací pedagogiku a didaktiku.

Kontakt: tjanik@ped.muni.cz

Karel Ševčík

Finanční gramotnost ve výzkumu a v českých vzdělávacích dokumentech[1]

Fenoménu finanční gramotnosti a jejímu rozvoji ve výuce se v posledních letech dostává stále více pozornosti. Děje se tak nejen kvůli proběhnuvší finanční krizi v roce 2009, u níž se za jeden ze spouštěcích mechanismů považuje právě nedostatečná úroveň finanční gramotnosti u spotřebitelů, ale i kvůli dalším problémům v oblasti financí, které mohou mít v blízké budoucnosti negativní dopad na finanční stabilitu nejen jedinců, ale i celého státu. Mezi ty nejzávažnější patří celkové stárnutí populace a s ním spojené financování důchodového systému, nabídka nových a komplexních finančních produktů, jež nejsou dostatečně přehledné či neustále narůstající zadlužení domácností. Zvláště pak u dospívající populace hrozí, především kvůli snadné dostupnosti a nízkým nárokům, podlehnutí neblahým finančním trendům. Dospívajícím často chybí možnost své kroky v oblasti financí diskutovat se staršími generacemi, jelikož ty nemusely podobná rozhodnutí během svého života činit. Mladší generace tak musí spoléhat pouze na svůj vlastní úsudek a právě svoji finanční gramotnost. Nicméně jak některé mezinárodní studie ukazují, úroveň finanční gramotnosti dospívajících je často na velmi nízké úrovni (Atkinson & Messy, 2012; Kempson, Perotti & Scott, 2013).

Prvky finančního vzdělávání žáků by tak měly být důležitou součástí kurikula a následně i samotné výuky, a to již od útlého věku žáků. Dle závěrů výzkumů uskutečněných v USA, Velké Británii a Austrálii se totiž žákovy postoje a finanční návyky začínají rozvíjet již v období věku kolem sedmi let (OECD, 2014). Je tedy tento trend zohledněn i podmínkách českého školství? V návaznosti na studii Sedlákové (2017) v tomto časopise, která se zabývala propojením finanční gramotnosti a dramatické výchovy jako jednoho z možných způsobů rozvoje žáků v dané oblasti, se autor článku zaměřuje na celkovou koncepci finanční gramotnosti v českém kurikulu, zvláště pak v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Po stručném vymezení pojmu finanční gramotnost a popisu jejího ukotvení v rámcových vzdělávacích programech, jsou představeny konkrétní vzdělávací oblasti, do nichž byla tato problematika implementována. Čtenář tak má možnost, na základě uvedeného přehledu, posoudit, zdali je současná koncepce finanční gramotnosti v kurikulu vyhovující, a jestli nabízí školám dostatečnou oporu k rozvíjení žáků v dané oblasti.

Co si představit pod pojmem finanční gramotnost

V poslední době se v oblasti rozvoje úrovně obecné gramotnosti obyvatelstva dostává do popředí pojem funkční gramotnost. Ta, na rozdíl od samotného pojmu gramotnost, který vyjadřuje schopnost lidí ovládat základní dovednosti (čtení, psaní, počítání), klade důraz i na umění

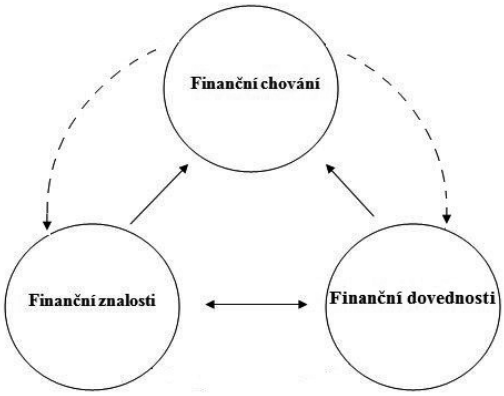
1 Příspěvek byl podpořen projektem „Výzkum edukačních procesů, podmínek a prostředků“ (MUNI/A/1244/2016).

získat a zpracovat informace a využít je v běžném životě. Jde tedy především o schopnost člověka aktivně se podílet na světě informací. I proto je míra funkční gramotnosti dnes považována za jeden z ukazatelů úrovně společnosti. Samotná finanční gramotnost je pak vnímána jako jedna z jejích podsložek.

V České republice byla finanční gramotnost poprvé definována v dokumentu Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách (2007), a toto vymezení se používá dodnes. Finanční gramotnost je dle daného dokumentu:

„…soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace." (MF; MŠMT & MPO, 2007, s. 7)

I z výše uvedené definice je patrné, že finanční gramotnost není založena pouze na osvojených teoretických znalostech. Dle Hungové a kolektivu (2009) by se finančně gramotný jedinec (a tedy i samotný žák) měl orientovat ve třech základních dimenzích: finanční znalosti, finanční dovednosti a finanční chování. Zatímco znalostní dimenze odkazuje na vědomosti jedince v dané oblasti, dimenze dovedností je charakterizována jako připravenost dané znalosti použít v reálním životě. Žáci by tak měli být ve výuce vedeni nejen k memorování, ale především k uplatnění a aplikaci nabytých znalostí v různých životních situacích. Za nejdůležitější je pak považována dimenze chování, jelikož ta má přímý dopad na samotný život jedinců a jejich finanční situaci. Jak je naznačeno v následujícím modelu (obrázek 1), všechny složky se vzájemně ovlivňují, a proto je třeba zkoumat a rozvíjet každou z nich.



Obrázek 1. Dimenze finanční gramotnosti (Ševčík 2016).

Stěžejní dokumenty finančního vzdělávání v ČR

Na základě usnesení č. 1594[2], které bylo vydáno Vládou České republiky dne 7. prosince 2005, byla na konci září roku 2006 představena první verze dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách.* V jeho rámci byly navrhovány první standardy finanční gramotnosti, jejichž implementace do rámcových vzdělávacích programů byla zajištěna Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v termínech stanovených pro úpravu stávajících dokumentů

V následujícím roce se finanční gramotnost stala jedním ze tří základních pilířů Rámcové politiky Ministerstva financí ČR v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu. Z tohoto důvodu byla připravena Strategie finančního vzdělávání, která byla v roce 2007 schválena vedením rezortů financí a školství, a jejímž cílem bylo vytvoření uceleného systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti v ČR. Tato strategie byla prvním

2 Usnesení vlády České republiky ze dne 7. prosince 2005 č. 1594 o zlepšení podmínek v bankovním sektoru.

Tabulka 1
Přehled koncepce finanční gramotnosti na prvním stupni ZŠ

RVP ZV		STANDARDY FINANČNÍ GRAMOTNOSTI	
ČLOVĚK A JEHO SVĚT LIDÉ KOLEM NÁS		1. STUPEŇ ZŠ	
UČIVO	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	OBSAH	VÝSLEDKY
• právní ochrana občanů a majetku **včetně nároku na reklamaci** • vlastnictví – soukromé, veřejné, osobní, společné • hmotný a nehmotný majetek • **rozpočet, příjmy a výdaje domácnosti** • **hotovostní a bezhotovostní forma peněz, způsoby placení** • **banka jako správce peněz, úspory, půjčky**	• orientuje se v základních formách vlastnictví • používá peníze v běžných situacích • **odhadne a zkontroluje cenu nákupu a vrácené peníze** • **na příkladu ukáže nemožnost realizace všech chtěných výdajů** • **vysvětlí, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy**	**Téma: Peníze**	
		• hotovostní a bezhotovostní forma peněz • způsoby placení • banka jako správce peněz	• používá peníze v běžných situacích • odhadne a zkontroluje cenu nákupu a vrácené peníze
		Téma: Hospodaření domácnosti	
		• rozpočet, příjmy a výdaje domácnosti • nárok na reklamaci	• na příkladu ukáže, proč není možné realizovat všechny chtěné výdaje
		Téma: Finanční produkty	
		• úspory • půjčky	• vysvětlí, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 42.

koncepčním dokumentem, řešícím problematiku posílení finanční gramotnosti obyvatel České republiky. Dokument obsahuje představení konceptu finanční gramotnosti a jeho počáteční vymezení. Na základě prezentovaných výsledků šetření úrovně finanční gramotnosti u obyvatel ČR jsou v dokumentu stanoveny prioritní oblasti a cílové skupiny finančního vzdělávání spolu s popisem dvoupilířové struktury finančního vzdělávání (dělení na počáteční a další vzdělávání).

Na základě doporučení Mezinárodní organizace OECD a Evropská komise byla daná strategie povýšena na strategii národní, a to za účelem zvýšení povědomí o potřebnosti finančního vzdělávání a nutnosti vytvoření jednotného a koordinovaného systému. Dne 10. května 2010 tak byl vládou schválen dokument Národní strategie finančního vzdělávání (2010), který se pak svým obsahem podobá původní strategii.

Současná podoba koncepce finanční gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Po aktualizaci dokumentu Systém budování finanční gramotnosti docházelo k postupné implementaci standardů do rámcových vzdělávacích programů. Pro střední vzdělávání byly standardy začleněny do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (vzdělávací oblast Člověk a svět práce) a do Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání (vzdělávací oblast Ekonomické vzdělávání a průřezové téma Člověk a svět práce) již v roce 2007, kdy probíhala revize těchto dokumentů, a podle nějž probíhá vyučování na školách od roku 2009. Jelikož byl RVP ZV připraven již před vypracováním standardů finanční gramotnosti, proběhla jejich implementace až při následující revizi v roce 2012. Od září roku 2013 by tak

Tabulka 2
Přehled koncepce finanční gramotnosti na druhém stupni ZŠ

<table>
<tr><td colspan="2">RVP ZV</td><td colspan="2">Standardy finanční gramotnosti</td></tr>
<tr><td colspan="2">Člověk a společnost
Výchova k občanství
Člověk, stát a hospodářství</td><td colspan="2">2. stupeň ZŠ</td></tr>
<tr><td>Učivo</td><td>Očekávané výstupy</td><td>Obsah</td><td>Výsledky</td></tr>
<tr><td rowspan="5">• majetek, vlastnictví – formy vlastnictví; hmotné a duševní vlastnictví, jejich ochrana; hospodaření s penězi, majetkem a různými formami vlastnictví
• peníze – funkce a podoby peněz, formy placení;
• hospodaření – rozpočet domácnosti, úspory, investice, úvěry, splátkový prodej, leasing; rozpočet státu, typy rozpočtu a jejich odlišnosti; význam daní
• banky a jejich služby – aktivní a pasivní operace, úročení, pojištění, produkty finančního trhu pro investování a pro získávání prostředků
• výroba, obchod, služby – jejich funkce a návaznost
• principy tržního hospodářství – nabídka, poptávka, trh; tvorba ceny, inflace; podstata fungování trhu; nejčastější právní formy podnikání</td><td rowspan="5">• rozlišuje a porovnává různé formy vlastnictví, včetně duševního vlastnictví, a způsoby jejich ochrany, uvede příklady
• sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu domácnosti, dodržuje zásady hospodárnosti, a vyhýbá se rizikům při hospodařená s penězi
• na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení
• vysvětlí, jakou funkci plní banky a jaké služby občanům nabízejí, vysvětlí význam úroku placeného a přijatého, uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využít
• uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky a způsoby krytí deficitu
• na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny, na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH, popíše vliv inflace na hodnotu peněz
• rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směruje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané
• rozlišuje a porovnává úlohu výroby, obchodu a služeb, uvede příklady jejich součinnosti</td><td colspan="2">Téma: Peníze</td></tr>
<tr><td>• nakládání s penězi
• tvorba ceny
• inflace</td><td>• na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení
• na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH
• objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny
• popíše vliv inflace na hodnotu peněz</td></tr>
<tr><td colspan="2">Téma: Hospodaření domácnosti</td></tr>
<tr><td>• rozpočet domácnosti, typy rozpočtu, jejich odlišnosti
• základní práva spotřebitelů</td><td>• sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje domácnosti, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů
• objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu
• vysvětlí, jak se bránit v případě porušení práv spotřebitele</td></tr>
<tr><td colspan="2">Téma: Finanční produkty</td></tr>
<tr><td>• služby bank, aktivní a pasivní operace
• produkty finančního trhu pro investování a pro získání prostředků
• pojištění
• úročení</td><td>• uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení
• uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky (spotřeba, úspory, investice)
• uvede a porovná nejčastější způsoby krytí deficitu (úvěry, splátkový prodej, leasing)
• vysvětlí význam úroku placeného a přijatého
• uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využít</td></tr>
</table>

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 52.

problematika finanční gramotnosti měla být součástí vzdělávání na všech základních školách.[3]

Přestože se pojem finanční gramotnost v samotném RVP ZV před revizí v roce 2012 nevyskytoval, bylo možné nalézt místa, které byla této oblasti blízká. Šlo zejména o ty části, které vedly žáky k řešení problémů, zodpovědnému rozhodování, praktickému jednání, orientaci na situace blízké životu, uplatňování práv a naplňování povinností, rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Před samotnou revizí tak bylo doporučeno promítat prvky standardů finanční gramotnosti především do oblastí Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět a Člověk a společnost. Po realizované úpravě byly však standardy implementovány pouze do dvou z těchto oblastí, a to do oblasti pro první stupeň Člověk a jeho svět a oblasti v rámci druhého stupně Člověk a společnost, konkrétně do vzdělávacího oboru Výchova k občanství. V rámci oblasti Matematika a její aplikace se neuskutečnila žádná změna v obsahu, která by souvisela s finanční gramotností, a to i přesto, že v oblasti matematiky mají již učitelé zkušenostis finanční matematikou a její rozšíření o další prvky by nebylo příliš komplikované. Alespoň v rámci následných doporučení vydaných k RVP ZV je uvedeno, že je třeba finanční gramotnost realizovat v součinnosti s dalšími vzdělávacími obory jako jsou Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie a Člověk a svět práce.

V tabulkách číslo 1 a 2 je představen obsah standardů finanční gramotnosti a současná koncepce finanční gramotnosti v RVP ZV. Tučně vyznačeny jsou pak změny, které byly uskutečněny v rámci revize RVP ZV v roce 2012. Jak si lze povšimnou v tabulce 1, obsahy i výsledky standardů pro první stupeň jsou v současné době plně obsaženy i v RVP ZV a plně se tak shodují.

Také na druhém stupni byly standardy kompletně implementovány do RVP ZV. Většina témat byla ukotvena v oboru Člověk, stát a hospodářství, pouze oblasti týkající se základních práv spotřebitelů byly zaneseny do oboru Člověk, stát a právo. S revizí však bylo navrženo i nové učivo a především výstupy, kterých by žáci měli dosáhnout. Na úrovni učiva šlo o obsahy týkající se hospodaření, konkrétně pak úspor, investic, úvěrů, splátkového prodeje či leasingu. Dále byla navíc zdůrazněna problematika rozpočtu státu a významu daní. Co se týče výstupů, oproti standardům byly navíc zahrnuty oblasti duševního vlastnictví, fungování trhu a státního rozpočtu, jeho příjmů a výdajů. Obsahy implementované nad rámec standardů jsou vyznačeny kurzívou.

K čemu vede výuka k finanční gramotnosti?

Často je v souvislosti s rozvojem finanční gramotnosti a její implementací do kurikula kladena otázka, zdali má výuka v dané oblasti nějaký reálný vliv na samotné žáky a jejich chování. Danou problematikou se již zabývalo množství zahraničních studií, které ukazují, že právě navyšováním finanční gramotnosti občanů lze zmírnit dopad výše zmíněných nepříznivých trendů, jelikož jedinci mající zkušenost s nějakou formou finančního vzdělávání se ve finančních otázkách lépe orientují a jsou také častěji ochotni zapojovat se do finančních vztahů, což v důsledku může přispívat k jejich finanční zodpovědnosti (Tokar Asaad, 2015, s. 108; Grohmann, 2015, s. 410). V dalších výzkumech byl zjištěn pozitivní vliv finančního

3 Jedinou změnou uskutečněnou v rámci revize RVP ZV v roce 2017, která se týkala obsahů FG, bylo zavedení tzv. minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Nejedná se však o nové očekávané výstupy, nýbrž o dodatečné podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s LMP nebo žáky „hraniční“ ve třetím stupni podpory. Z toho důvodu se jimi autor v textu nezabývá.

vzdělávání na konkrétní oblasti, např. na investování jedinců na burze (Yoong, 2010, s. 18), na spoření si na penzi (Lusardi, 2008, s. 29) nebo na plnění závazků u hypoték (Gerardi, Goette & Meier, 2010, s. 29). V domácím prostředí situaci ilustruje výzkum ministerstva financí (2007), který zjišťoval postoje českých občanů k problematice finančního vzdělávání a jehož výsledky naznačily, že i když respondenti považují orientaci v oblasti financí za důležitou, nezanedbatelnému procentu z nich úroveň znalostí nestačí k efektivnímu využívání finančních služeb a produktů. Z toho důvodu má smysl posilovat výuku vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti již v raném věku.

Jak je výuka vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti realizována v praxi

Jak bylo zmíněno výše, finanční gramotnost je od září roku 2013 povinnou součástí základního vzdělávání. Nelze ji tedy realizovat pouze volitelnými předměty či jen u vybrané skupiny žáků. Výuka vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti musí probíhat na 1. i na 2. stupni, jelikož pro oba stupně základního vzdělávání jsou v RVP ZV závazné očekávané výstupy. Je tedy nutné zohledňovat také návaznost mezi danými stupni vzdělávání. Školy mají v zařazování finanční gramotnosti do výuky poměrně volnou ruku. Je na vedení, jaká časová dotace bude problematice věnována, a v jaké formě bude rozvoj finanční gramotnosti žáků probíhat. Zdali zvolí cestu samostatného předmětu, mezioborového tématu, či ji budou rozvíjet pouze v předmětech, ve kterých byly uskutečněny změny v rámci zahrnutí standardů finanční gramotnost do RVP ZV během jeho revize.

V jaké formě je tedy finanční gramotnost implementována do výuky? Výzkum, který se danou otázkou částečně zabýval, je PISA 2012, jehož se v ČR účastnilo 297 vybraných škol ze všech 14 krajů. Ačkoliv v době šetření nebyl ještě koncept finanční gramotnosti součástí RVP ZV, existovaly již standardy finanční gramotnosti, které měly školy na základě doporučení zanášet do svých školních vzdělávacích programů. Jednotlivá data pak vycházela ze zpráv ředitelů participujících škol. Témata finanční gramotnosti byla v případě 72,8 % podílu žáků vyučována formou průřezového tématu. V rámci humanitních předmětů (např. výchova k občanství) se okolo 44 % žáků setkalo ve výuce s rozvojem finanční gramotnosti v rozmezí 1–4 hodin ročně, a přibližně stejné množství žáků v rozmezí 5–19 hodin ročně. V případě matematiky se 28 % žáků zabývalo finančním vzděláváním v rozmezí 1–4 hodin ročně, a 56,8 % pak v rozmezí 5–19 hodin ročně. Výsledky tedy naznačují, že před zařazením témat finanční gramotnosti do RVP ZV probíhalo její rozvíjení prostřednictvím výuky na druhém stupni dle doporučení, a to nejspíše v oblastech Člověk a společnost a Matematika a její aplikace přibližně ve stejném rozsahu. V rámci výzkumu Jandové (2014), která se zaměřila na koncepci finanční gramotnosti ve vzdělávacích programech základních škol, odpovědělo 74 % respondentů z řad učitelů, že jsou témata finanční gramotnosti integrována do více předmětů. Na druhém stupni ZŠ je časová dotace výuky vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti u 45 % respondentů menší než 1 hodina týdně, jednu hodinu týdně pak označilo 27 %.

Prostor věnovaný finanční gramotnosti v hodinách záleží také na samotných učitelích, a na tom, do jaké míry se cítí v dané problematice jistí. Výzkum Brandona a Smitha (2009) však poukázal na fakt, že samotní učitelé v USA mají stejnou úroveň znalostí v oblasti financí, jako běžný spotřebitel. Může tak docházet k paradoxům, kdy po studentech bude vyžadován určitý stupeň znalosti v oblasti financí, aniž by samotní učitelé těmito znalostmi disponovali. Společný výzkum Wayové a Holdenové (2009) zase naznačil, že přestože téměř 90 % dotázaných učitelů souhlasilo se zařazením prvků finančního vzdělávání do kurikul základních a středních škol, méně než 19 % z nich se cítilo plně kompetentních k výuce alespoň jednoho z finančních konceptů, které jsou uvedeny v amerických vzdělávacích standardech. V rámci výzkumu PISA 2012 (OECD, s. 152) pak bylo uvedeno, že téměř 33 % učitelů v ČR, kteří vzdělávají žáky v oblasti financí, neprošlo žádným rozšiřujícím kurzem. Na 42 % školách se pak méně

jak polovina učitelů rozvíjejících finanční gramotnost žáků účastnila dodatečných školení. Učitelé se tak často nepovažují za dostatečně kompetentní žáky v dané oblasti rozvíjet, jelikož se jedná o nově implementovanou látku, na jejíž výuku nebyli dostatečně připraveni během svých studií. Je tedy patrné, že oblasti rozvoje finanční gramotnosti u žáků je stále nutné věnovat pozornost, a zdokonalovat ji i v závislosti na měnících se finančních trendech.

Učitelům je alespoň k dispozici poměrně široká škála materiálů a publikací týkajících se finančního vzdělávání, která se neustále rozrůstá. Například Národní ústav odborného vzdělávání již vydal řadu metodických příruček, které obsahují příklady dobré praxe a ukázky různých finančních úloh např. Finanční gramotnost: úlohy a metodika, *Finanční gramotnost: obsahy a příklady z praxe škol* (Klínský & kol., 2008) či *Finanční gramotnost ve výuce: metodická příručka* (Hesová & Zelendová, 2011). K dané problematice jsou také dostupné učebnice od různých vydavatelství např. *Výchova k finanční gramotnosti* (Kašová & Istenčin, 2012), *Finanční gramotnost pro druhý stupeň základní školy* (Jakeš & kol., 2011) či *Finanční a ekonomická gramotnost pro ZŠ a víceletá gymnázia* (Skořepa & Skořepová, 2008). Také množství online materiálů vypracovaných samotnými učiteli narůstá.

Závěr

V článku byl představen vývoj a současný stav koncepce finanční gramotnosti v základním vzdělávání. Tento rok je to deset let od vydání prvního uceleného dokumentu týkajícího se navýšení finanční gramotnosti obyvatel ČR. Jedním z jeho cílů bylo posílení finančního vzdělávání ve všech životních stadiích. Je třeba zmínit, že Česká republika patří mezi první země, které v poměrně krátké době vytvořily národní strategie finančního vzdělávání a implementovaly prvky finanční gramotnosti do samotného projektovaného kurikula. Z výzkumů je však patrné, že rozvíjení finanční gramotnosti prostřednictvím výuky je zvláště na druhém stupni realizováno především formou mezipředmětového tématu, a že výuka za tímto účelem často probíhá nepravidelně a spíše nárazově. Mimo to se také samotní učitelé dané problematice často vyhýbají či se jí dotýkají pouze okrajově, z důvodu pocitu vlastní nekompetentnosti. Otázkou tedy zůstává, zda lze skutečně považovat současnou koncepci a realizaci výuky týkající se finanční gramotnosti za dostačující k rozvoji žáků v dané oblasti.

Literatura

Atkinson, A. & F. Messy (2012). „Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study", *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing, Paris.

Brandon, D. P. & Smith, C. M. (2009). Prospective teachers' financial knowledge and teaching self-efficacy. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, *27*(1).

Gerardi, K., Goette, L., & Meier, S. (2010) *Financial literacy and subprime mortgage delinquency: evidence from a survey matched to administrative data*. Working Paper 2010-10. Federal Reserve Bank of Atlanta, Atlanta, GA.

Grohmann, A. (2015). School, parents, and financial literacy shape future financial behavior. *DIW Economic Bulletin*. 5(30/31).

Hesová, A. & Zelendová, E. (2011). *Finanční gramotnost* ve *výuce: metodická příručka*. [online]. Praha, NÚV, divize VÚP. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/Financni_gramotnost_ve_vyuce_definitivni.pdf.

Hung, A., Parker, A., & Yoong, J. (2009). *Defining and measuring financial literacy RAND Working Paper Series WR-708*. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1498674.

Jakeš, P. & kol. (2011). *Finanční gramotnost pro druhý stupeň základní školy*. Praha, Fortuna.

Jandová, L. (2014). *Výsledky dotazníkového šetření k metodice výuky finanční gramotnosti na základních školách*. Dostupné z: http://www.financnigramotnostdoskol.cz/products/vysledky-dotaznikoveho-setreni-k-metodice-vyuky-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach/.

Kašová, J. & Istenčin, L. (2012). *Výchova* k *finanční gramotnosti: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň, Fraus.

Kempson, E.; Perotti, V., & Scott, K. (2013). *Measuring financial capability: A new instrument and results from low – and Middle-Income countries*. World Bank, Washington,

DC. Dostupné z: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16296/798060WP020Mea0Box0379791B00PUBLIC0.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Klínský, P., Chromá, D., Tesařová, S., & Janák, M. (2008). *Finanční gramotnost – obsah* a *příklady* z *praxe škol.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Financni_gramotnost_obsah_a_priklady_z_praxe_skol.pdf.

Lusardi, A. (2008). Household saving behavior: the role of financial literacy, information, and financial education programs. *National Bureau of Economic Research Working Paper 13824*. Dostupné z: http://www.nber.org/papers/w13824.

MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/518/.

MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Dostupné z: z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

MF; MŠMT & MPO (2007). *Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf.

MF ČR (2007). *Rámcová politika Ministerstva financí v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu*. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cs/soukromy-sektor/ochrana-spotrebitele/ramcova-politika-mf-ochrany-spotrebitele.

MF ČR (2007). *Strategie finančního vzdělávání.* Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/financni-vzdelavani/strategie_fin-vzdelavani_cr_200710.pdf.

MF ČR (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání.* Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/narodni-strategie-financniho-vzdelavani-2010.

OECD (2012). *PISA 2012 Results: Students and money.* OECD Publishing, Paris. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf.

OECD (2014). *Financial education for youth: The role of schools*, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en.

Sedláková, V. (2017). Jak obohatit výuku finanční gramotnosti aneb Výuka finanční gramotnosti prostřednictvím dramatické výchovy na základě literární předlohy. *Komenský, 2*(142), 40–46.

Skořepa, M. & Skořepová, E. (2008). *Finanční* a *ekonomická gramotnost* pro *základní školy* a *víceletá gymnázia. Manuál pro učitele.* Praha, Scientia.

Tokar-Asaad, C. (2015). Financial literacy and financial behavior: Assessing knowledge and confidence. *Financial Services Review*, *24*(2), 101–117.

Way, W. L., & Holden, K. C. (2009). Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning, 20*(2).

Yoong, J. (2010). *Financial literacy and Stock Market Participation: Evidence from theRAND American Life Panel.* Dostupné z: http://ssrn.com/abstract=1707523.

Mgr. Karel Ševčík působí jako doktorand studijního programu Pedagogika na Institutu výzkumu školního vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně. Zabývá se koncepcí finanční gramotnosti v kurikulu České republiky a vybraných zahraničních zemích.

Kontakt: 327241@mail.muni.cz

Kateřina Lojdová

Jak zvládat třídu
a dobře vyučovat? Inspirace ze zahraničních výzkumů

To jsou dvě stěžejní otázky, které si klade učitel nejen na začátku své profesní dráhy. Odpověď na ně můžeme hledat v teoriích řízení třídy (classroom management), kterým se zahraniční odborné časopisy a monografie věnují již více než 40 let. Řízení třídy je vymezováno jako vytváření podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). O čem se tedy v takto široké oblasti píše?

Literatura k řízení třídy rozlišuje dvě oblasti, které pokrývá titulek tohoto článku. Oblast chování (behavioral management) je onou oblastí, která se zabývá tím, jak zvládat třídu. V české terminologii jí částečné odpovídá pojem kázeň. Jak dobře vyučovat je druhá oblast, kterou můžeme označit jako didaktickou (instructional management). Hned na začátku je třeba říci, že se obě oblasti ovlivňují (srov. Kounin, 1970). Především je třeba zvládnout kázeň ve třídě, aby učitel mohl žáky něčemu naučit. Avšak i učivo a způsob, jakým jej učitel zprostředkovává, ovlivňuje kázeň ve třídě. Jinými slovy, pokud učitel žáky dokáže zaujmout, předchází tím nudě jakožto jednomu ze spouštěčů nekázně. Z hlediska vlivu výukových metod a strategií na kázeň autoři například zjistili, že pokud mají žáci ve výuce na výběr, snižuje se výskyt nevhodného chování ve třídě, a naopak se zvyšuje výskyt chování žádoucího (Jolivette, Ennis, & Swoszowski, 2017).

Oblast chování a didaktická oblast

Oblast chování (kázně) bývá spojována zejména s budováním pozitivního klimatu školní třídy. Jeho jádrem je dobrý vztah učitele a žáků, který lze charakterizovat jako vřelý, blízký a komunikativní (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Dobrý vztah je přitom důležitý pro obě strany. Mají-li žáci s učitelem dobrý vztah, pak se lépe přizpůsobují školním podmínkám. Učitelé na základě dobrého vztahu se žáky zase reportují uspokojení z práce (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013) a méně stresu (Yoon, 2002). Do vztahu učitele se žáky se promítá také to, jak učitel vnímá sám sebe, žáky a výuku. K aktuálnímu tématu inkluze můžeme poznamenat, že učitelé, kteří vnímají žákovskou diverzitu pozitivně a jsou přesvědčeni, že zvládnou náročné situace a požadavky, které se objevují v rámci vzdělávání specifických skupin žáků, lépe zvládají řízení takové třídy (Šafránková & Humenská, 2017).

Didaktická oblast řízení třídy zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd. Asi nás nepřekvapí, že efektivita výuky je zásadním školním prediktorem školní úspěšnosti žáků (Banks et. al, 2005). Významným prediktorem je samozřejmě rodinné zázemí žáků či jejich individuální charakteristiky, avšak výuka je tou oblastí, která spadá do přímého vlivu učitele. Důležité je také připomenout, že didaktické strategie zvolené učitelem ovlivňují postoje žáků k předmětu (Papanastasiou, 2002) a zájem o daný obor v budoucnosti. V didaktické oblasti je v současnosti kladen důraz zejména na již zmíněnou žákovskou volbu ve výuce, vytváření příležitostí pro

vrstevnické učení[2] a sebeřízení žáků (Soodak & McCarthy, 2006), rozvíjení úkolů vyšší kognitivní náročnosti[3] a příležitostí pro metakognitivní dovednosti žáků, sebehodnocení žáků[4], formativní hodnocení žáků (Dennis, 2009) a s ním související zohlednění individuálního pokroku žáků namísto soutěže o známky mezi žáky (Baumert et al., 2010) či dialogické vyučování[5].

Předcházet nekázni a reagovat na ni

Strategie řízení třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespolupráci a na ty, kteří spíše řeší již existující nekázeň a nespolupráci. Hovoříme proto o proaktivních a reaktivních strategiích řízení třídy (Emmer & Sabornie, 2013).

Prvním krokem k **proaktivnímu řízení třídy** jsou pravidla třídy. Patří k nim jak pravidla daná shora (např. školním řádem), tak i pravidla demokraticky utvořená spolu se žáky. Aby taková pravidla plnila svůj účel, nestačí, aby jen visela na stěně školní třídy. Je třeba s nimi průběžně pracovat, odkazovat na ně, sankcionovat pozitivně i negativně chování žáků a pravidla aktualizovat. Podstatou řízení třídy je dobrý vztah učitele a žáků jak jsme uvedli výše. Jako základní prvek proaktivních strategií řízení třídy můžeme označit podpůrné (suportivní) chování učitele. Podpůrné chování učitele neutváří jen dobré klima ve třídě, ale souvisí i s výsledky učení žáků (Wubbels & Brekelmans, 2005). Ale pozor, podpůrné chování učitele není charakteristické jen vřelostí, péčí a podporou žáků, ale také vysokými očekáváními ve vztahu k žákům. Takový učitel klade důraz na (Hattie, 2008):

- kognitivní angažovanost žáků v učebním obsahu (žáci o učebním obsahu přemýšlejí);
- přemýšlení zahrnující řešení problémů;
- monitorování toho, jak žáci získávají nové poznatky;
- poskytování dobře načasované zpětné vazby ve vztahu k dosahování výukových cílů;
- zjišťování a poskytování informací o procesu učení a jeho výsledcích všem žákům;
- nahlédnutí do procesu učení očima žáků.

K proaktivnímu řízení třídy lze tedy zařadit výukové strategie pedagogického konstruktivismu zaměřené na aktivní učení žáků – poznání není sdělováno učitelem, ale je spíše konstruováno samotnými žáky. V těchto strategiích je kladen důraz na individualizaci učebních procesů, a to nejen ve vztahu k inkluzivním třídám. Vyučování a učení je totiž vždy individuální cestou učitele a každého z žáků. To, co učitel dělá, má různý dopad na různé žáky ve třídě. Učitel by měl být schopen podle Hattieho (2008) učinit učení *viditelným* nejen pro sebe, ale i pro žáky. Tento přístup lze ilustrovat například monitorováním procesu učení skrze formativní hodnocení či sebehodnocení. Formativní hodnocení poskytnuté učitelem může učinit proces učení viditelným pro žáky, sebehodnocení žáků jej naopak může viditelným pro učitele (srov. Kratochvílová, 2012).

Reaktivní strategie řízení třídy jsou uplatňovány především tehdy, když žáci s učitelem nespolupracují či působí rušivě. Přestože je kladen důraz zejména na proaktivní strategie jakožto předpoklad efektivního řízení třídy, i ty reaktivní mají ve výuce nezastupitelné místo například v tom, že mohou pomoci sjednat ve třídě rychle pořádek a mohou tak být nástrojem vlastní ochrany učitelů, jednotlivých žáků i třídy (srov. Lewis, 2001).

V případech nekázně a nespolupráce je zodpovědností učitele zakročit tak, aby došlo k jejich potlačení. Učitel přitom neřídí jen třídu

2 O vrstevnickém učení psala v Komenském např. Kasíková a Vlčková v článku Když děti učí děti (Komenský, číslo 02/ prosinec 2015/ ročník 140) či Šístková a Sučková v článku Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie (Komenský, číslo 01/ září 2015/ ročník 140).

3 Sedm pravidel kognitivně náročné výuky popsal v Komenském Švaříček (Komenský, číslo 01/ září 2013/ ročník 138).

4 Svoje zkušenosti se sebehodnocením žáků popsala v Komenském Kalusová: Co přináší změna v přístupu k hodnocení do života 2. třídy (Komenský, číslo 01/ září 2015/ ročník 140).

5 Co je dialogické vyučování popsala v Komenském Šeďová (číslo 01/ září 2015/ ročník 140).

(Riley a kol., 2012), ale i své emoce, které u něj může rušivé či agresivní chování žáků vyvolat. Učitelovy emoce mají pak přímý dopad na jeho chování ve třídě. Nekázeň žáků může učitele vyprovokovat k agresivnímu chování, jako je křik na žáky, uvádění žáků do rozpaků či snaha žáky zdiskreditovat, například sarkasmem. Tím se dostáváme k nevhodným reakcím učitele. Příklad nevhodného chování učitele k žákům, které může i překračovat legislativní normy (fyzické napadení), uvádí Mareš (2013). Tyto strategie mohou být v krátkodobé perspektivě efektivní (eliminace nežádoucího žákovského chování), v dlouhodobé perspektivě však mohou přinášet řadu negativních důsledků (nehledě na neetičnost či protiprávnost takovéhoto chování učitele). Utvářejí totiž klima třídy, které žáci mohou vnímat například jako hostilní (Lewis, 2001) či jako klima charakteristické kulturou obviňování (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016).

Do legitimních reaktivních strategií řízení třídy tedy můžeme zařadit různé způsoby trestání založené zejména na principech behaviorismu. Jde o známé postupy, jako negativní a pozitivní posilování či zaměření na vyhasínání nežádoucího chování. Zároveň je třeba podotknout, že tyto postupy lze použít, v souvislosti s osobností učitele dobře nebo špatně. Neuvádíme zde tedy výčet těchto postupů, neboť je nechápeme jako univerzální nástroje, které mohou pomoci jakémukoliv učiteli při zvládání třídy. Reaktivní strategie mohou obsahovat také mnoho poměrně subtilních přístupů učitele, které jsou dokonce pro žáky skryté. Wubbels et al. (2012) jako příklad takových postupů uvádějí neodměňování chování žáků či upozorňování na prosociální chování žáků (které lze chápat také jako proaktivní strategii). Patří sem i některé projevy donucovací moci učitele, jako je verbální či neverbální vyvolávání žáků, neadresné výzvy ke třídě či čekání na odpověď žáků a práce s tichem (Lojdová & Lukas, 2015).

K zamyšlení

Můžeme shrnout, že k úspěšnému řízení třídy přispívá, pokud učitel demonstruje osobní přijetí žáků, často je chválí, má smysl pro humor, nabízí žákům užitečné a kognitivně přiměřeně náročné podněty, vyniká v přípravě a organizaci výuky. Pokud jde o narušování výuky ze strany žáků, záměrně mu předchází. Pokud se vyrušování vyskytne, je schopen ho rychle zastavit a předejít tak dalším možným problémům. Další inspiraci z praxe k řízení třídy lze čerpat z českého překladu knihy od Cangelosiho (2000).

Je zřejmé, že řízení třídy není věcí návodu či jednoduchého postupu, který učitel natrénuje. Vždy úzce souvisí s osobností učitele i žáků, a tím, jak učitel dokáže reagovat na jejich individuální (nejen vzdělávací) potřeby v rozmanitých situacích. Napište nám svoje zkušenosti s řízením třídy, třeba na základě těchto otázek v oblasti chování:

- Kde se berou pravidla ve vaší třídě? Jak s nimi pracujete? Jaké jsou vaše proaktivní strategie řízení třídy?
- Jak skloubíte zájem o žáky a snahu o jejich podporu s požadavky, které na ně kladete?
- Jak „řídíte“ své emoce ve vypjatých situacích ve školní třídě?

A těchto otázek v didaktické oblasti:

- Na které výukové metody žáci ve vaší třídě žáci „slyší“. Jak ovlivňují atmosféru ve třídě?
- Jak vyučujete v žákovsky rozmanitých třídách?
- Jak poskytujete žákům zpětnou vazbu? Jak nahlížíte do procesu učení očima žáků?

Tento článek je zkrácenou verzí textu

Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika, 68*(2), 155-172.

Článek byl podpořen z projektu Grantové agentury České republiky Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy (GA16-02177S).

Literatura

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., & et al. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 232–274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47*(1), 133–180.

Cangelosi, J. S. (2000). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.

Dennis, D. V. (2009). ‚I'm not stupid': how assessment drives (in)appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent, 53*(4), 283–291.

Emmer, E., & Sabornie, E. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta--analyses Relating to Achievement.* Abingdon: Taylor & Francis.

Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education, 55,* 100–109.

Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers´classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools, 52*(3), 248–264.

Jolivette, K., Parks Ennis, R., & Swoszowski, N. C. (2017). Educator "What-Ifs": The Feasibility of Choice Making in the Classroom. *Beyond Behavior, 26*(2), 74-80..

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education, 17*(3), 307–319.

Lojdová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica, 20*(3), 113-130.

Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica, 18*(1), 7–36.

Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influences on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation, 28*(1), 71–86.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295–312.

Riley, P., Watt, H., Richardson, P. W., DeAlwis, N. (2012). Relations Among Beginning Teachers' Self-Reported Aggression, Unconscious Motives, Personality, Role Stress, Self – Efficacy And Burnout. In T. Wubbels, P. Van den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy, *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research* (s. 151-166). Rotterdam: Sense Publishers.

Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55–65.

Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 461–489). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Šafránková, P. & Humenská, T. (2017). Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 7*(2), 47–72.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1), 6–24.

Wubbels, T., den Brok, P., Tartwijk J., & Levy J. (Eds.). (2012). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self--efficacy. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 30*(5), 485–493.

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. pracuje na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Hlavními oblastmi jejího zájmu jsou pedagogický výzkum a pregraduální vzdělávání učitelů. Její publikace jsou dostupné na webu http://katkalojdova.weebly.com. V redakční radě časopisu Komenský působí od roku 2012.

Kontakt: lojdova@ped.muni.cz

Hana Koblihová

Chutě Španělska na ZŠ a MŠ Pastviny, Brno

Co se vám vybaví, když se řekne školní jídelna? Jaká byla a je nabídka jídel ve školách? Má tendenci být zdravá, chutná a neokoukaná? Drží se tradičních místních receptů nebo se nebojí zavítat na návštěvu za hranice našich českých chutí? Prostřednictvím projektu Asociace školních jídelen ČR (AŠJČR) se o mezinárodní zpestření pokusila Základní škola Pastviny v Brně, která tento gastronomický experiment propojila s celodenní tematickou výukou na celé škole.

Ráda bych touto reportáží inspirovala k zapojení do dalších ročníků tohoto projektu i jiné učitele, ředitele a celé školy, které chtějí ozvláštnit jak školní stravování, tak i výuku samotnou. Celá škola se 20. března 2018 zapojila do 3. ročníku projektu AŠJČR, který se tentokráte nesl v duchu španělských chutí a rytmů. Do tohoto projektu se zapojilo celkem 23 školních jídelen z celé České republiky. Cílem akce bylo ukázat dětem prvky mezinárodní kuchyně s tradičními surovinami a recepty Pyrenejského poloostrova a seznámit je se španělskými reáliemi. Tento den se konal pod záštitou Velvyslanectví Španělska v ČR. Osobně akci přijel podpořit i sám velvyslanec pro naši republiku J. E. Pedro Calvo – Sotelo Ibáñez – Martín. Součástí programu byla taneční a pěvecká vystoupení, žákovské workshopy, a především tematická integrovaná výuka.

Kdo všechno se do „španělského dne“ zapojil

Samotnému dni předcházelo několikatýdenní plánování, nacvičování, chystání a přemýšlení nad tím, jak celé téma uchopit, tak, aby se do něj co nejaktivněji zapojily všechny děti školy. Vyučující obou vzdělávacích stupňů se svými žáky a se školní družinou vyzdobili celou budovu tak, že jste při návštěvě školy měli pocit, jako byste se ocitli někde v Andalusii.

Příprava se týkala také kuchařek, které se společně s ředitelkou školy zúčastnily úvodního listopadového workshopu MAKRO Akademie v Praze. Zde se pod taktovkou španělského šéfkuchaře Enriqua Garcii Tejada a Petra Stádníka, šéfkuchaře MAKRO Akademie, naučily připravovat tradiční španělské menu uzpůsobené potřebám a chutím dětských strávníků.

Velký podíl na přípravě programu měli také žáci 3. až 5. ročníku 1. stupně, kteří každé pondělí odpoledne navštěvují volnočasový španělský kroužek, který škola nabízí. V něm se učí zábavnou formou základy jazyka, seznamují se s tamní kulturou, kuchyní, hudbou, tancem a dalšími zajímavostmi. Společně s žáky jsme secvičili několik hudebních vystoupení, které pak byly součástí programu.

Jedinečnost tohoto projektu tkví i ve vzájemné součinnosti jednotlivých vzdělávacích stupňů. Zahájili jsme spolupráci se španělským gymnáziem (Klasické a španělské gymnázium Brno – Bystrc), se střední školou a s její sekcí gastronomie (Střední škola Brno, Charbulova) a jako fakultní škola pokračovali ve spolupráci s Masarykovou univerzitou – s PdF MU a FF MU.

Svou aktivní účastí akci také podpořili Festival iberoamerické kultury Ibérica, flamenkový kytarista Dario Piga, brněnská taneční škola Bailadora, jazyková škola Brno – španělština Rodriga Valenzuely, španělské kostýmy zapůjčilo Národní divadlo Brno, s květinovou výzdobou pomohlo Květinářství Florissant a sladkou tečku zajistilo Pekařství U Hýsků Brno. Atraktivní byl tento den i pro celostátní televizi BTV vysílající z Brna, která natočila z celého dne krátkou video reportáž do rubriky Zpravodajský žurnál.[2]

2 Odkaz na televizní reportáž ze stránek školy. http://www.zspastviny.cz/spanelsky-den-na-zs-pastviny/.

Celý den krok za krokem

Již před osmou hodinou bylo všem jasné, že dnes není den jako každý jiný. Zrušilo se zvonění, výuka probíhala bez rozdělení na školní předměty a chodbami se rozléhaly španělské písničky doprovázející žáky do tříd.

Žáci 1. stupně a Montessori pedagogiky zůstávají ve třídách se svými vyučujícími a mají tematickou výuku o Španělsku. Dvacet tříd, dvacet různých programů. Objevují se žákovské prezentace o španělských reáliích, osobnostech, místech, jídlech. Pouští se místní hudba, krátké cestopisy, putuje se po mapě, vyrábí se a tvoří, učí se španělsky počítat, pozdravit, poděkovat. Ke svačině se podává vlastnoručně připravená nealkoholická sangria, tapas nebo pinchos. O místě, kam by děti chtěly na prázdniny, není pochyb. Během celého dopoledne každou třídu navštíví hosté, kteří mají připraveny patnáctiminutové workshopy. Náplní těchto dílniček jsou například základní španělské fráze a písničky od studentů španělského gymnázia, kteří svůj program uvádějí jako skupinka rozverných narozeninových klaunů. Dále se objeví ukázka flamenco kostýmů a dalších pomůcek k tanci, základní španělská slovíčka, vlastní zkušenost s životem a školou ve Španělsku nebo setkání s rodilými mluvčími (např. se studentkami ze Španělska, které studují na Pedagogické fakultě MU v rámci programu Erasmus+). V druhé části dopoledne se tito žáci postupně vystřídají na vystoupení v tělocvičně. Představení moderují děti ze španělského kroužku, které vystupují se svými písničkami. Na programu je i módní přehlídka flamenco kostýmů, které předvádějí žákyně 8. a 9. tříd. Nechybí ani samotný vášnivý tanec flamenco v podání profesionálních tanečnic, které navíc učí základním krokům i malé diváky. K tomu všemu hrají na kytaru a cajon andaluské rytmy další hosté. Mám dojem, že některé děti se nechtějí vrátit zpět do svých tříd. Když zavřu oči, ocitám se znovu na svém studentském pobytu v andaluské Granadě.

Ani na 2. stupni neprobíhá výuka tradičním způsobem. V ranním bloku jsou žáci rozděleni do dílen, které si pro ně připravili starší kolegové ze španělského gymnázia. Žáci si mohou vybrat z různých témat, při kterých se aktivně zapojují

do tematiky španělské kuchyně, hudby, tance, základních frází, historicko-geografických údajů o Španělsku, zvyků, tradic aj. V 10 hodin se všichni scházejí ve vstupní hale, kde probíhá oficiální zahájení akce. Španělského velvyslance, výkonného ředitele AŠJČR, zástupce Státního zdravotního ústavu, starostku a místostarostku městské části Brno-Komín a další hosty vítá pěvecké a taneční vystoupení dětí ze španělského kroužku, po kterém následuje několik uvítacích slov z úst ředitelky školy, starostky městské části a pana velvyslance. Všichni zúčastnění si na závěr uvítacího setkání zapějí známou píseň Sofia, která nenechá nikoho klidným. S posledními tóny písničky se žáci opět rozdělují do dalších workshopů, tentokráte připravených studenty Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Těmito dílnami žáky provází tematika důmyslného rytíře don Quijota de la Manchy. Všichni hosté během celého dopoledne procházejí třídami a navštěvují jednotlivé dílny. Z reakcí a dojmů všech hostů je vidět, že se celá akce velmi povedla. Průběh španělského dne zachytili někteří žáci 2. stupně ve vlastní video reportáži.[3]

Tříchodové španělské menu ve školní jídelně

Po celém dni, kdy jsme hlavy měli zaplněny až k prasknutí zajímavými informacemi, přišlo na řadu také zaplnění hladových žaludků. V jídelně pod španělským heslem *Buen provecho* přející dobrou chuť všem strávníkům se podávalo tříchodové španělské menu, na jehož složení dohlížel Státní zdravotní ústav. Tím bylo zajištěno, že pokrmy byly složeny z ingrediencí, které dětem chutnají, na které jsou zvyklé a které odpovídají potřebám a legislativě českého školního stravování. Na úvod se podávala autentická studená polévka gazpacho ze zcela syrových a čerstvých surovin, bez koření či rajského protlaku. Hlavním chodem byla valencijská paella, jejíž součástí byl i čerstvý šafrán. A o sladkou tečku se postaral chutný dezert složený z plátků pomeranče, medu, olivového oleje a čerstvé máty. Obavy, jak se k netradičnímu menu postaví malí a mladí strávníci, byly tytam v okamžiku, když se ke kuchařkám vracely prázdné talíře.

Španělsko za námi, Mexiko před námi?

Den ve znamení Španělska zhodnotil sám velvyslanec slovy: „Takovéto vřelé přijetí a přivítání, jaké připravili žáci této školy, otvírá srdce, a je to něco, co nás spojuje, jak Čechy, tak Španěly." Byla to opravdu netradiční a inspirující zkušenost, za kterou stojí nemálo úsilí pedagogického sboru celé školy, které však bylo vykoupeno nadšením v očích všech žáků. Za dny thajské a norské kuchyně se tak zařadilo také menu kuchyně španělské. A jaké jsou vyhlídky 4. ročníku? I vy se můžete vydat po stopách mexické kuchyně a kultury. *¡Vamos a disfrutarlo juntos!* (Pojďme si to užít společně.)

Mgr. Hana Koblihová je absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Působí jako doktorandka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, kde se v rámci své výzkumné činnosti zabývá kvalitou života žáka a přechodem mezi vzdělávacími stupni. Současně učí na prvním stupni ZŠ a MŠ Pastviny Brno.

Kontakt: 371258@mail.muni.cz

3 Odkaz na žákovskou video reportáž ze stránek školy. http://www.zspastviny.cz/spanelsky-den-na-zs-pastviny-2/.

Jitka Cholastová

Řekni mi to svými slovy

Odborný styl je jako jeden z funkčních stylů stabilní součástí vzdělávacích programů a je mu věnována pozornost ve výuce českého jazyka. Vedle psaní výkladu jako slohové práce se žáci napříč předměty setkávají s požadavky na vypracování nejrůznějších referátů a někdy i rozsáhlejších písemných prací. Ve snaze naplnit požadavek odbornosti (a jistě i proto, aby si ulehčili práci) žáci při takových příležitostech zhusta vytvářejí kompiláty z encyklopedických hesel, učebnic, příruček a spolehlivých i pochybných internetových zdrojů. Výjimkou tak nejsou případy, kdy žák neumí vlastní prezentovaný či odevzdaný text srozumitelně parafrázovat nebo dokonce nezná význam slov, která použil. Vlastním smyslem podobných úkolů (a jakékoli odborné písemné práce) je přitom rozvíjení schopnosti vnitřně strukturovat téma, psát s porozuměním.

Cílem tohoto článku je nabídnout komponovaný projekt metodické tvořivé dílny, který využívá postupů tvůrčího psaní. Tím nemyslíme psaní literárních textů – řízená textotvorná cvičení v nabízeném pojetí jsou nástrojem rozvíjení kognitivních schopností žáků. Nemusí je využívat pouze češtináři (například právě při probírání odborného stylu); pro podobné aktivity vznikají nejlepší podmínky během projektových dnů. Z hlediska vzdělávacího programu se zde nabízí ideální prostor pro mezipředmětové vazby, praktické propojení slohové výuky s konkrétním odborným úkolem zvyšuje i motivaci žáků. Nejprve si ale dovolím malou teoretickou odbočku.

Proč je tak důležité umět se vyjádřit „vlastními slovy“ a jak vlastně funguje lidské poznávání? Touto otázkou se do hloubky zabývá autorský kolektiv soustředěný kolem osobnosti Jana Slavíka.[2] Ve své nejnovější knize ji vysvětluje za pomoci pojmů ontologie první a třetí osoby. Ontologie první osoby je ve zkratce naše přímá, osobní zkušenost se světem. Od nejranějšího věku se učíme zacházet s věcmi okolo nás, poznáváme je prostřednictvím pěti smyslů a své zážitky máme nedílně propojeny s emocemi. Ontologie třetí osoby je doménou vědy. Zakládá se na definicích, formalizaci, popisu jevů a systemizaci poznatků získaných často nepřímo, například pomocí měření, srovnání či abstrakcí.

Svět vědy se v jisté fázi vývoje lidského druhu osamostatnil a přímé, osobní zkušenosti se vzdálil. Zatímco v běžném životě si člověk do velké míry vystačí s ontologií první osoby (je pro něj důležité, že po otočení kohoutkem začne téci voda nebo že ráno vyjde slunce) a na druhé straně věda dokáže docela dobře žít ze svých vlastních pouček, ve škole se obě tyto poznávací perspektivy setkávají. Každá z nich přitom úplně jinak nakládá i s jazykem a slovy. Jazyk ontologie první osoby je přirozený – plný nepřesností, metaforických obratů, citově zabarvených výrazů. Jazyk ontologie třetí osoby je věcný, přesný, strohý a nepoměrně složitější.

Ani jednu z těchto poznávacích perspektiv nemůžeme zrušit, nelze je ani navzájem bezezbytku převést. Máme-li něco pochopit (třeba proč slunce pravidelně vychází a zase zapadá), potřebujeme tuto myšlenku nejprve uchopit v komplexní představě prostřednictvím sítí předporozumění, prekonceptů. S myšlenkovým obsahem

2 Jméno Jana Slavíka znají z dřívějška nejspíše učitelé estetickovýchovných předmětů ve spojení s tzv. artefiletikou, zážitkovým programem estetické výchovy. Rozhovor o artefiletice byl uveřejněn v Komenském 141/2.

se musíme vypořádat v perspektivě první osoby („přebrat si jej po svém") a srozumitelně jej vyjádřit s oporou v objektivizačním hledisku osoby třetí – vzájemné dorozumění je nezbytnou součástí porozumění a přesnost pojmového jazyka je v tomto ohledu velmi užitečným pomocníkem.

Myšlenka tak postupně prochází třemi různými způsoby existence: v subjektivní mysli jednotlivce, ve vnějším, reálně existujícím objektu a v mezilidském zprostředkování. Myšlenky a pojmy můžeme vyjadřovat a vnímat prostřednictvím obsahové reprezentace, symbolizace – a slovními či grafickými symboly můžeme navíc vyjádřit i složité pojmy a vztahy, které se nedají přímo ukázat (například pojem gravitace nebo třeba spravedlnosti). Základem učení je právě takové propojování ze své povahy oddělených světů – na jedné straně světa přímého vnímání, osobního chápání a vlastního jednání, na druhé straně světa idejí, pojmů a symbolů.

Tady se dostáváme – metaforicky řečeno – k jádru věci: pokud chceme, aby žáci nějakému problému skutečně porozuměli, musíme se smířit s tím, že v jisté fázi tohoto procesu nebudou mluvit „odborně". Budou jistě vycházet z pojmů a pravidel, která už v daném předmětu znají, ale aby horizont známého překročili a pochopili něco nového, potřebují si najít opěrné body ve své vlastní zkušenosti, aktuálním žitém světě. Pomůže jim přirovnání, paralela, metafora: „to je jako když…". Každé takové přirovnání bude v některém ohledu výstižné a v jiném nutně nepřesné – tyto nepřesnosti je dobré společně uvést na pravou míru. Zároveň je ale důležité vidět, že „neodborné" vyjadřování nám pomáhá vtáhnout do hry osobní zkušenost, prožitek a zaujetí tématem, o jakém se dokonalým definicím může leda zdát.

Tvořivá dílna vychází ze situace, kdy mají žáci zadáno téma, kterému se budou věnovat, a vyhledali si k němu informace. Mají tedy shromážděno větší či menší množství materiálu a potřebují poznatky strukturovat.

1. Automatické (volné) psaní

Žáky vyzveme, aby po dobu tří až pěti minut volně psali na zadaný podnět (*o čem bude moje práce, o čem píšu*). Důležité je psát plynule, nezastavovat se, nevracet k napsanému. V tuto chvíli není důležitá „správnost" a vzniklý text se nebude v plné podobě číst. Automatické psaní je zde prostředkem evokace – student si vybaví, co o svém tématu již ví. Lze předpokládat, že se v popředí ocitnou ty aspekty tématu, které mají pro pisatele největší význam. Úkol tedy slouží nejen jako rozcvička, ale také pro zpřesnění tématu.[3]

Jakmile čas na psaní uběhne, zadáme studentům, aby si text po sobě přečetli a vybrali – případně ještě formulačně upravili – jednu informaci (větu), která se jim v tuto chvíli jeví jako nejdůležitější. Tu pak přečtou nahlas. Následně je vyzveme, aby vytvořili přesnou a výstižnou formulaci svého tématu, jak se jim nyní jeví (*o čem je moje práce pro mě, v tuto chvíli*).

Alternativní cvičení: akrostich

Na úvod můžeme zařadit také akrostich: žák napíše klíčové slovo (ev. sousloví) své práce svisle na list papíru a ke každému písmenu doplní

3 Automatické psaní bez vstupního podnětu je kdykoli v průběhu celé práce možné využít také k odblokování nebo jako prostředek duševní hygieny.

slovo, slovní spojení či větu tak, aby souvisely s jeho tématem. Také zde je v této fázi důležitá plynulost produkování textu, přesnou formulaci hledáme až následně.[4] Po vytvoření akrostichu tedy žáky požádáme, aby jednou větou formulovali to podstatné, co ze cvičení pro jejich téma vyplynulo.

2. Kolující zápisník

Každý žák na volný list papíru napíše zpřesněné znění svého tématu, které je výsledkem předchozího úkolu. Listy pak necháme kolovat (skupinu je pro toto cvičení možné rozdělit na několik menších – postačí, pokud každý získá podněty od šesti až deseti spolužáků). Žáci dostávají před sebe jednotlivé listy a píší na ně, co by je k tomuto tématu zajímalo, případně co by od takto nazvané práce očekávali, co by se v ní chtěli dozvědět. Zpětná vazba autorovi slouží jako zásobárna podnětů, zároveň je tímto způsobem možné ověřit, zda je téma formulováno přesně a srozumitelně. Jakmile se list vrátí svému majiteli, žák si ze získaných podnětů vybere (a např. barevně vyznačí) to, co vidí jako důležité.

V následné reflexi klademe žákům otázku, co jim podněty spolužáků přinesly, co si na základě zpětné vazby uvědomili, jak toto poznání ovlivní jejich další práci. Slovo udělujeme namátkově, není nutné, aby mluvili všichni. Je však důležité, aby ten, kdo chce hovořit, dostal prostor k vyjádření.[5]

Alternativní cvičení: clustering

Místo kolujícího zápisníku můžeme zařadit samostatnou práci, časově a organizačně méně náročnou. Pracujeme s klíčovým slovem (zde s celou formulací tématu) vepsaným doprostřed čistého papíru. Clustering je metoda řízených asociací: od ústředního pojmu vede pisatel libovolným směrem řadu asociací. Jakmile se od tématu vzdálí příliš (nebo danou asociační linii vyčerpá), vrátí se k výchozímu klíčovému slovu a vede novou řadu asociací jiným směrem. Postupně je tedy papír pokryt jednotlivými liniemi, které se paprskovitě rozbíhají od středu na všechny strany. Ve druhé fázi cvičení žák vybere a zvýrazní důležité pojmy a nosné myšlenkové linie, se kterými hodlá při psaní svého textu dále pracovat.

Zvolíme-li místo kolujícího zápisníku clustering, je vhodné doplnit jej např. technikou „pro a proti“: žáci v malých skupinách diskutují o svých tématech. U každého hledají tři argumenty, které hovoří pro téma (proč je takto vymezené téma důležité a symsluplné), a tři argumenty proti (jaké má téma nástrahy a úskalí). Na závěr zařadíme společnou reflexi.[6]

3. Mentální mapování a tvorba osnovy

Dalším krokem poté, co jsme nasbírali množství nápadů a podrobili je kritickému zhodnocení, je samotné strukturování tématu. Mentální mapování je dobře známá technika: spočívá v grafickém zachycení vztahů mezi jednotlivými dílčími tématy. Hlavní téma je vepsáno uprostřed papíru a různými směry se rozbíhají linie, které se na rozdíl od clusteringu dále větví. Zatímco

4 Členění úkolů na fázi sběru či produkce verbálního materiálu (asociativně, v tempu) a na fázi eliminace a kritického zhodnocení napsaného je pro naše pojetí tvůrčího psaní velmi důležité.

5 Pokud jsme žákům pro cvičení nabídli na výběr z barevných papírů – což u kolujícího zápisníku mj. zvyšuje přehlednost práce ve skupině – můžeme se v rámci reflexe také otázat na spojitost zvolené barvy s tématem. Významy pocitově přisuzované jednotlivým barvám mohou mít shodné významové rysy s některými aspekty tématu, což si student při reflexi může uvědomit.

6 Kombinace individuální práce, dialogických metod (diskuse ve dvojici, v malé skupině) a společného sdílení nápadů a zkušeností v celé skupině se ukazuje jako nejefektivnější. Reflexe je velmi důležitou součástí projektu (stejně jako učení vůbec). V lekci tvůrčího psaní můžeme reflektovat text (*Co z napsaného považuješ za nejlepší nápad?)*, proces psaní *(Jak se ti psalo? Co bylo nejtěžší? Co by ti pomohlo?)* nebo zadání *(K čemu ještě můžeme toto cvičení využít? Jakým jiným způsobem bychom teď mohli zjistit, co potřebujeme?)*.

clustering je technikou produkce myšlenek na principu asociace, u mentální mapy jde o systematické zachycení logických souvislostí. Doporučujeme jednotlivé body heslovitě zapisovat na lístky malého formátu (popř. lepicí post-it lístky) a manipulovat s nimi na ploše papíru.[7] Následně můžeme lístky snadno přeskupit do podoby lineární osnovy a jejich prostorovým odstupňováním vyznačit vertikální členění textu (hlavní kapitoly, podkapitoly). Při tomto kroku se patrně ukáže potřeba některé části doplnit, jiné budou vyřazeny jako nadbytečné. Jakmile je žák se svou osnovou spokojen, může si lístky lepidlem či páskou zafixovat nebo alespoň očíslovat. Vytvoření prvopisu zůstává pro následnou domácí práci.

4. Imaginativní kód – hledání skrytých souvislostí

Součástí procesu tvorby odborného textu mohou být i cvičení založená na práci s barvou, tvarem, obrazem, metaforou.[8]

- Necháme žáky, aby své téma nakreslili. Ptáme se: Proč jsi zvolil tyto barvy, materiál, techniku, jak to souvisí s tématem? Co nového ses o tématu díky kresbě dozvěděl?
- Klademe otázky typu: Jaké má tvé téma barvu? Jakým hudebním nástrojem bys téma vyjádřil? Kdyby to byl dům, jak by vypadal? Jaké zvíře bys s tématem spojil? Vhodné je začít tento úkol společně, poté si mohou studenti své odpovědi jen tiše poznamenat. Za každou otázkou se znovu ptáme: Proč? Co má tato barva (věc, zvíře…) s tvým tématem společného?
- Zvolíme některou část vybavení třídy (např. plakát na nástěnce) nebo se inspirujeme pohledem z okna. Každý žák pak hledá nejméně pět společných významových rysů mezi svým tématem a zvoleným objektem.

Komunikace v imaginativním kódu, doplněná reflexí (v čem je spojitost), pomáhá odhalit další souvislosti. Lze předpokládat, že některým žákům bude tento způsob vyjadřování bližší, jiným vzdálenější. Jakmile však skupina pochopí princip cvičení, produkuje další nápady zpravidla velmi snadno.[9]

Co zařazením tvořivé dílny získáme?

Tvůrčí psaní a tvořivé metody obecně pomáhají žákům pracovat s informacemi, nemohou tedy nahradit věcnou znalost tématu. Přínos takovéto dílny se bude odvíjet od individuálních schopností žáků a jejich osobní motivace. Během cvičení, kdy žáci pracují individuálně, každý z nich získá vlastní „přidanou hodnotu“, zúročí se jeho příprava (studium podkladů, předchozí samostatná práce se zdroji informací).

Velkou výhodou metod tvůrčího psaní je, že žáci mají písemně zachyceny všechny fáze svého promýšlení tématu, mohou se k poznámkám vracet a sledovat vlastní myšlenkovou linii. Výuka vedená prostřednictvím těchto metod také významně navyšuje individuální komunikační čas žáků – nad položenou otázkou či stimulem přemýšlí každý. Také při reflexi můžeme žáky nechat, aby si odpověď na položenou otázku nejprve stručně zaznamenali.

Ve fázi rozvíjení tématu mají žáci příležitost uvědomit si také své postoje k tématu, nalézt pomocí tvořivých metod osobní významové jádro práce, což může zvýšit jejich motivaci. Při vzájemné reflexi si ověří, zda je jejich text funkčním komunikátem. Uvědomí si, že nepíšeme jen

7 Pokud v této fázi zjistíme, že žáci ještě nemají dost podnětů, můžeme zařadit techniku abecedář, podobnou akrostichu – na levou stranu papíru si žák svisle napíše českou abecedu (bez dlouhých samohlásek) a ke každému písmenu napíše slovo, slovní spojení či větu související s jeho tématem. Další možností je individuální brainstorming – žák si připraví sadu volných čistých lístků a heslovitě na ně zaznamenává všechny nápady. S takto získaným materiálem je možné plynule přejít jak k mentálnímu mapování, tak k tvorbě osnovy.

8 Významem metafory v myšlení se podrobně zabývá kognitivní lingvistika.

9 Jako mentální rozcvičku můžeme i do běžných hodin zařadit cvičení, kdy losujeme dvojice pojmů z připravené obálky a hledáme společně co nejvíce souvislostí. Nalezeným spojitostem můžeme dát podobu přirovnání, např. „Život je jako stůl – obojí se lépe snáší ve dvou.“

Součástí procesu tvorby odborného textu mohou být i cvičení založená na práci s barvou, tvarem, obrazem, metaforou.

proto, abychom vyjádřili své myšlenky (a prokázali znalosti), ale že smyslem textu je sdělit něco druhému, obohatit jej. V další fázi je možno nechat žáky, aby své práce navzájem četli a komentovali. Spolužák, který má srovnatelné všeobecné znalosti, je ideálním modelovým čtenářem. Pohled zvenčí je nenahraditelný a pomáhá pisateli korigovat vznikající text po stránce věcné i výrazové.

Popsané metody tvůrčího psaní lze vhodně zařadit do běžné výuky napříč předměty, nejlépe se však osvědčují komponované lekce v rozsahu dvou vyučovacích hodin, případně projektové dny. Podstatnou součástí každého cvičení je přitom reflexe. Významnou roli hraje také celkový přístup vyučujícího a jeho ochota vstoupit do živého dialogu. Vyučující bezpochyby zůstává garantem celkového průběhu lekce, kterou plánuje a koordinuje, v rámci těchto pravidel se však díky tvořivým úkolům otevírá prostor pro objevování nového a nečekaného. Lekce využívající tvůrčího psaní mohou pro učitele být příležitostí k lepšímu poznání žáků a dokonce i sebe samého v méně obvyklém světle. Podněty, které načerpáme z aktivit a sociální interakce, můžeme využít při tvorbě plánu výuky a také pro pedagogickou sebereflexi.

Literatura

Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.

Fišer, Z. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Fišer, Z. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Mgr. Jitka Cholastová absolvovala v roce 2001 Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity. Dvanáct let vyučovala český jazyka a literaturu, občanskou a dramatickou výchovu na různých typech škol. Je spoluautorkou publikace *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Aktuálně dokončuje své doktorské studium na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a zároveň působí jako oborový didaktik v projektu OP VVV „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností", reg. č. CZ .02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664, díky kterému mohl vzniknout i tento článek.

Kontakt: cholastova@mail.muni.cz

Helena Koldová, Vendula Šimanová

Jak si poradit
s průřezovými tématy při výuce matematiky

Přemýšlely jsme, jak si, jako učitelky matematiky, poradíme s výukou matematiky v kontextu vzdělávání v definovaných průřezových tématech v RVP ZV pro první stupeň základní školy. Přinášíme krátké vymezení souvisejících pojmů a naznačené příklady aktivit, které mezipředmětově spojují vzdělávací oblast Matematika a její aplikace a průřezová témata. Článek je pouze náhledem, podrobnější návrhy propracovaných aktivit najde čtenář pod odkazy, které jsou uvedeny v textu.

Průřezová témata a vzdělávací oblast Matematika a její aplikace

Termín průřezová témata pochází z anglického originálu *cross-curriculum themes* a tvoří mimo jiné také podstatnou část národního kurikula pro základní vzdělávání (Maršák, Pastorová, & Topinková, 2010). Tato témata zahrnují okruhy aktuálních problémů současného světa a jejich význam je spatřován především v jejich působení na rozvoj osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot (Jeřábek & Tupý, 2007). Forma zapojení průřezových témat do výuky není v žádných kurikulárních dokumentech pevně stanovena. Někteří autoři doporučují, aby byla průřezová témata vyučována jak formou samostatného předmětu, tak i formou implementace do výuky předmětů jiných (Maršák, Pastorová, & Topinková, 2010). Tematické okruhy průřezových témat tuto možnost propojení se vzdělávacími obsahy oborů nabízejí a mohly by pozitivně ovlivnit rozvíjení klíčových kompetencí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a komplexnost ve vnímání dané problematiky (Jeřábek & Tupý, 2007). RVP ZV zdůrazňuje nutnost zařazení všech průřezových témat do vzdělávání 1. stupně základní školy. V tomto článku se budeme zabývat problematikou propojení vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace s jednotlivými průřezovými tématy RVP ZV, a to také proto, že jde o téma nové, mnoho publikací se jím dosud nezabývalo. Nejdříve vymezíme základní pojmy související s pěti průřezovými tématy definovanými v RVP ZV: osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, environmentální a mediální výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Osobnostní a sociální výchova je podle Valenty (2006, s. 13), disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích. Tematické okruhy tohoto průřezového tématu tvoří osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a rozvoj morální (Jeřábek & Tupý, 2007). Valenta (2006) uvádí principy nutné pro účinnost osobnostní a sociální výchovy. Jsou jimi principy praktické činnosti, princip zosobněného přístupu, jelikož získávané dovednosti a zkušenosti jsou vztahovány k osobnosti každého z žáků, a princip provázení, který vymezuje roli učitele jako průvodce, jež vytváří podmínky, klade otázky a podněcuje k zamyšlení. Srb (2007) k těmto principům přidává ještě princip tzv. zacílenosti směřující

k vytyčení přesných a konkrétních výchovných cílů.

Další inspirační zdroje:
Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
Fountain, S. (1994). *Místo na slunci: Globální výchova pro děti 5-10 let.* Praha: TEREZA.
Kalábová, N. (2014). *Osobnostní a sociální výchova II. Praktické náměty na průřezová témata ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
Plummer, D. (2013). *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let.* Praha: Portál.
Valenta, J. (2003). *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ.* Praha: Agentura STROM.
Valenta, J. (2005). *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy.* Kladno: AISIS.
Velechovská, E., & Byrtus, E. (2006). *Emoční a sociální rozvoj osobnosti.* Liberec: ENNEA ČR.

Multikulturní výchovu lze charakterizovat jako „pedagogický a výchovný přístup, který nás učí uvědomovat si různost našich individuálních charakteristik, přání a životních příběhů" (Preissová, Krejčí & Švachová, 2013, s. 17). Po roce 1989 se Česká republika stala stabilní ekonomickou a politickou zemí, která je otevřená a zároveň přitažlivá pro obyvatele z cizích zemí. Předcházet konfliktům spojeným se vzájemnou interakcí odlišných kultur můžeme právě přípravou naší společnosti na příchod cizinců. Gulová a Štěpařová (2004) dokonce vnímají prohlubování tolerance k odlišnostem natolik důležité, že by v budoucnu mohlo zachránit svět před konflikty a jejich důsledky.

Tématem multikulturalismu se v České republice také zabývají organizace jako Člověk v tísni[2] se vzdělávacím programem Varianty, Multikulturní centrum Praha nabízející manuál multikulturního a globálního rozvojového vzdělávání, centrum Cassiopeia v Českých Budějovicích[3], organizace Aprok[4] a další.

Další inspirační zdroje:
Bodnárová, V. & kol. (2009). *MULTI KULTI: menšiny v ČR.* Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje.
Cílková, E. & Schönerová, P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu.* Praha: Portál.
Patakiová, M. (2014). *Pestrobarevný svět aneb multikulturní workshopy pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ.* Brno: Nesehnutí.
Pavlíčková, M. & kol. (2012). *La Ngonpo: místo setkávání: metodika multikulturního a globálního rozvojového vzdělávání pro partnerství škol.* Praha: Multikulturní centrum Praha.
Peacock, A. (Eds.). (1991). *Science in primary schools: the multicultural dimension.* Basingstoke: Macmillan Education.
Preissová Krejčí, A. & Šotola, J. (2012). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV nakladatelství.
Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton.
Švingalová, D. (2007). *Úvod do multikulturní výchovy.* Liberec: Liberecké romské sdružení.
Štěpničková, K. & Fiedorová, M. (2014). *Svět v jednom dni: projektové dny s rozvojovou tematikou pro 1. stupeň ZŠ.* Olomouc: APROK.

Problematice průřezového tématu **výchova demokratického občana** se zatím nevěnuje velké množství literatury. Hlavním cílem průřezového tématu je vybavit žáka dovednostmi k řešení vzniklých neshod demokratickou cestou, vést žáka k dodržování lidských práv a svobod a snaha o žákovo zaujetí aktivního postoje k dění

2 Člověk v tísni o.p.s. Varianty. [Online] 2001. [Citace: 9. 6. 2016] http://www.varinaty.cz/.

3 Cassiopeia: centrum ekologické a globální výchovy. [Online] [Citace: 10. 6. 2016]http://www.cegv-cassiopeia.cz/.

4 Aprok. [Online] [Citace: 10. 6. 2016] http://arpok.cz/.

kolem sebe (Prut, 2016). Podle Pola a Rabušicové (2016, s. 34) můžeme demokracii spojovat s následujícími hodnotami: „participace, spravedlnost, rovnost, společné rozhodování, týmová práce, dělba pravomocí, posilování role různých lidí a jejich skupin, vzájemný respekt, rozmanitost". V příručce *Demokracie včera a dnes: malá demokratická čítanka* (Kohout, 2003) je spravedlnost vyzdvihována jako hodnota, demokracie pak se spravedlností úzce souvisí. Náměty k realizaci výuky s respektem k průřezovému tématu výchova demokratického občana můžeme nalézt například na portálu Občanské společnosti[5].

Další inspirační zdroje:

Gollob, R. & Krapf, P. (Eds.). (2012). *Výuka demokracie: Sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům.* Brno: Masarykova univerzita.

Procházková, I. & Raabová, E. (2001). *Výchova k občanství a demokracii: ukázky úloh a náměty pro výuku občanské výchovy.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Jančaříková (2010) uvádí, že **environmentální výchova** je reakcí na stále větší počet obyvatel žijících na naší planetě. Cílem výchovy je naučit žít lidi v těchto změněných podmínkách žádoucím a přiměřeným způsobem. Klíčové postavení v souvislosti s environmentální výchovou zde má tzv. udržitelný rozvoj. Přívratský (in Ziegler, 2004, s. 54) připomíná, že: „jde o takové tempo a kvality změn, které nepovedou k předčasnému zániku života na planetě Zemi". Činčera (2007) uvádí jako hlavní úkol environmentální výchovy ve školním vzdělávání způsobení změny v postojích dětí ke světu, ovlivnění jejich nazírání na něj, jeho hodnocení a interpretace.). Problematikou environmentální výchovy se v České republice zabývá poměrně velké množství organizací, mezi nimi v jihočeském kraji: centrum Cassiopeia v Českých Budějovicích, společnosti NaZemi[6], sdružení TEREZA[7], Toulcův dvůr[8] a přírodovědné muzeum Semenec[9]. V olomouckém kraji pak například Sluňákov – Centrum ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s., Klub ekologické výchovy, o.s., v západočeském kraji spolek Ametyst[10], ústeckém kraji SEVER[11] a především významné školské středisko pro environmentální vzdělávání dětí i dospělých Lipka[12] s edičním centrem pro učitele, na jejichž stránkách najdeme užitečné odkazy pro další centra environmentálního vzdělávání v České republice.

Další inspirační zdroje:

Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Brno: Masarykova univerzita.

Krajhanzl, J., Chabada, T. & Svobodová, R. (2018). *Vztah české veřejnosti k přírodě a životnímu prostředí: Reprezentativní studie veřejného mínění.* Brno: Masarykova univerzita, 2018. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/1001>. [Online] [Citace: 1. 10. 2018]

Krajhanzl, J. (2014). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí.* Brno: Lipka, MUNI press.

Librová, H. (2003). *Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu.* Brno: Doplněk.

Shafeeqa, F., Jaleel, M. & Shazna, M. (2008). *Best practise guide for teaching environmental studies in Maldivian Primary Schools.* Republic of Maldives: UNICEF.

5 Občanská společnost. [Online] [Citace: 13. 6. 2016] http://obcan.ecn.cz/.

6 NaZemi. [Online] [Citace: 10. 6. 2016] http://www.nazemi.cz/cs.

7 TEREZA. [Online] [Citace: 10. 6. 2016] http://www.terezanet.cz/cz.

8 Toulcův dvůr: středisko ekologické výchovy. [Online] [Citace: 12. 6. 2016] http://www.toulcuvdvur.cz/.

9 Přírodovědné muzeum Semenec. [Online] [Citace: 12. 6. 2016] http://www.muzeumsemenec.cz/.

10 http://www.ametyst21.cz/.

11 http://sever.ekologickavychova.cz/.

12 http://www.lipka.cz/.

Význam médií a **mediální výchovy** v životě mládeže dokládá výsledek výzkumu z roku 2000, z něhož vyplývá, že třetinu svého bdělého času tráví s médii, což v průměru vychází na celé dvě třetiny jejich času disponibilního[13]. Niklesová a Bína (2010, s. 9) uvádějí jako hlavní cíl mediální výchovy rozvoj schopnosti „vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace sdělované médii". V oblasti pojetí mediální výchovy se objevují dva základní principy. Jsou jimi kritický přístup, umožňující vnímat manipulační a propagační techniky v mediálním obsahu sdělení, a koncept tzv. , zdůrazňující důležitost realizace vlastních mediálních produktů sloužících k zisku praktických znalostí z této oblasti.

Další inspirační zdroje:

Jirák, J. & Wolák, R. (2007). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání.* Praha: Radioservis.

Krouželová, D. & a kol. (2010). *Příručka mediální výchovy.* Pardubice : Koalice nevládek Pardubicka, o.s.

Pavličíková, H., Šebeš, M. & Šimůnek, M. (2009). Mediální *pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi.* České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Pospíšil, J. & Závodná, L. S. (2010). *Mediální výchova: metodika.* Kralice na Hané: Computer Media.

Graham Pike v souvislosti s pojmem **globální výchova** hovoří o směru, v jehož centru stojí pojem planetární vědomí, v souladu s ním by zájem každého státu měl vnímat potřeby celé planety ((Pike & Selby, 2009). Tento vztah je v globální výchově vnímán pod heslem: *mysli globálně, jednej lokálně.* Klíčové aspekty globální výchovy spočívají v objevování souvislosti, propojenosti. Tyto vzájemné souvislosti jsou zkoumány na globálně osobních tématech. Velmi důležitá je v tomto procesu otevřenost, kritické myšlení, kladný vztah k sobě a druhým a kooperativní přístup. Paternak a Selby (1992, s. 4) ve své publikaci uzavírají téma globální výchovy takto: „Jestliže mají otázky, týkající se rozvoje životního prostředí a lidských práv, souvislost v reálném světě, jsou stejně neoddělitelné i ve škole, ve třídě". Tématem globální výchovy se v České republice dále zabývá množství organizací, mezi nimi Člověk v tísni se vzdělávacím programem Varianty (Člověk v tísni, 2001), Multikulturní centrum Praha nabízející manuál multikulturního a globálního rozvojového vzdělávání (Pavlíčková, 2012), středisko Diakonie[14], centrum Cassiopeia v Českých Budějovicích, společnosti NaZemi a sdružení TEREZA, publikující velké množství tematicky zaměřených materiálů, organizace Aprok a další. Výčet středisek není vyčerpávající, například pod internetovým odkazem centra Cassiopea (http://www.ekocentra.cz/ekocentra/) najdeme přehled podobných aktivit v České republice. Ambicí autorek není uvést vyčerpávající seznam center, aktivit či organizací zabývajících se zmiňovanou tematikou. Naší snahou je upozornit na existujících aktivity, možná i optikou Jihočešek, nikterak neoznačujeme některé organizace jako významnější.

Další inspirační zdroje:

Antošová, P. (2014). *Zažij svět: Metodika globální výchovy na víkendové akce oddílů a kroužků.* Praha: SIRIRI o.p.s.

Bláhová, R. (2011). *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.

Machová, B. (2014). *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách matematiky: Manuál pro učitele 2. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií.* Praha: Charita Česká republika.

Oláh, J., Malířová, E. & Kostřicová, Z. *Očima hraček: manuál vzdělávacího programu: manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu Jinýma očima.* Brno: NaZemi.

Tematické okruhy průřezových témat závazné pro 1. i 2. stupeň základní školy nalezneme v RVP ZV (Jeřábek & Tupý, 2007), doporučené očekávané výstupy se dále nacházejí v publikaci Metodická podpora výuky průřezových témat v základních školách (Pastorová, 2011).

Vzdělávání ve vzdělávací oblasti **Matematika a její aplikace** je zaměřeno především na

13 *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012.

14 Diakonie: středisko humanitární a rozvojové spolupráce. [Online] [Citace: 10. 6. 2016] http://www.spolu.diakonie.cz/.

využívání matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech. Mezi cílové vzdělávací oblasti RVP ZV řadí například rozvoj paměti, logického myšlení a kritického usuzování. Dále by mělo vzdělávání v tomto oboru směřovat k porozumění složitosti reálného světa prostřednictvím matematizace reálných situací. Neméně důležité je také rozvíjení důvěry ve vlastní schopnosti, systematičnost, vytrvalost a přesnost. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru se dělí na čtyři tematické okruhy: číslo a početní operace, geometrie v rovině a prostoru, závislosti, vztahy a práce s daty a nestandardní aplikační úlohy a problémy. Didaktice matematiky v různých souvislostech se věnuje velká řada publikací. Není účelem tohoto článku se zabývat jejich výčtem. Popíšeme však návrhy různých mezipředmětových propojení s průřezovými tématy RVP ZV a odkážeme čtenáře na související literaturu, která představuje příklad dobré praxe.

Průřezová témata v propojení se vzdělávací oblastí Matematika a její aplikace

Téma osobnostní a sociální výchovy může být v hodinách matematiky zapojeno využitím vhodných výukových metod a forem práce. Osobnostní stránka žáků může být rozvíjena úlohami, v nichž je nezbytná soustředěnost, trpělivost, cílevědomost, vytrvalost, tvořivost atp. Vhodná jsou také cvičení sebekontroly, v nichž žáci uplatní dovednost regulace vlastního jednání a prožívání a organizace vlastního času (Jeřábek & Tupý, 2007). Sociální dovednosti žáků rozvíjí zařazení činností podporujících sociální dovednosti žáků, jako je spolupráce a komunikace mezi žáky ve dvojici nebo v týmu. Přínosné může být také zařazení didaktických her, které, jak uvádí Lisá (2010, s. 13), „pomáhají žákům uvědomit si význam sociálních pravidel a smysl jejich dodržování". Tato pravidla a normy se poté projeví i ve vztazích k ostatním. Morální rozvoj žáků rozvíjejí například úlohy, v nichž je nutné pracovat s určitým, nejen finančním, obnosem a rozhodovat se, jak rozdělit sumu potřebným. Velký důraz klade průřezové téma především na aplikaci získávání dovedností praktickými činnostmi. Kolaborativními přístupy ve výuce matematiky podporujícími sociální rozvoj žáků se ve své studii zabývá Suad (2014, s. 53).

Téma multikulturní výchovy může být s oblastí Matematika a její aplikace propojena v zásadě dvěma rozdílnými způsoby, a to buď přímým zapojením tématu do matematické úlohy, nebo následným rozšířením úlohy například formou diskuze o problematice, jíž se úloha dotýká. Žákům může být například přednesen příběh týkající se imigranta jejich věku, který nyní žije v České republice, matematickou úlohou by poté mohlo být sčítání počtu kilometrů, které imigrant urazil, finanční prostředky potřebné k životu v nové zemi apod. Vhodné k zařazení jsou jakékoliv úlohy rozvíjející poznání, které přispívá k následnému odstraňování nepřátelství a předsudků vůči příslušníkům jiných sociokulturních skupin, než jsme „my". Úlohy implementující multikulturní výchovu do výuky matematiky nabízí ve své publikaci americký autor Zaslavsky (1993).

Realizace propojení průřezového tématu výchova demokratického občana s matematikou může být nejjednodušeji uskutečněna vytvořením demokratického klimatu ve třídě. Žáci i učitel ve třídě, která funguje podle pravidel demokracie, by proto i při práci v hodinách matematiky měli jednat s respektem a tolerancí k druhým, brát ohledy na zájem celku, uplatňovat zásady slušné komunikace atp. (Jeřábek & Tupý, 2007). Tyto prvky žáci nejlépe uplatní při zapojení organizačních forem výuky, jako jsou práce ve dvojicích a práce skupinová. Vhodné je zapojení metody dialogu a diskuze, kde si žáci uvědomí důležitost svého vlastního názoru a postoje k problematice. Při uplatnění metody hry klade průřezové téma velký důraz na dodržování předem stanovených pravidel. Velký význam při uplatňování průřezového tématu má také rozvoj kritického myšlení žáků.

Při vyučování matematice mohou žáci realizovat výzkumy týkající se např. problematiky třídění odpadu, dále mohou pracovat s tematicky zaměřenými grafy. Nejrůznější informace z oblasti přírody a životního prostředí jsou vhodné jako podklad pro slovní úlohy.

Prostřednictvím těchto úloh je pak vhodné uvádět zmíněná fakta do vzájemných souvislostí, a vytvářet tak teoretickou oporu k zaujímání žádoucích stanovisek a postojů z oblasti environmentální výchovy. Nešporová (2012, s. 13) ve své práci uvádí například tyto možnosti implementace průřezového tématu environmentální výchova do vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace: „sčítání (jedinců či druhů v určité lokalitě), výpočty ploch (ubývání deštného pralesa, ledovců, přibývání zastavěné plochy), výpočty objemů (biomasy, dřevní hmoty, výnosů geneticky modifikovaných a přirozených plodin, spotřeby paliva či produkce CO2), tvorba tabulek a grafů při srovnávání statistických údajů (z různých lokalit či z vývoje určitého jevu v čase – teploty, množství určitých látek v ovzduší, ve vodě apod.). Úlohy z přírodního prostředí pomáhají žákům uvědomovat si smysluplnost matematiky. Propojení s reálným světem, tedy v lákavém a dítěti známém kontextu, pomáhá zvyšovat žákovskou motivaci. Největšího přínosu pro žáky ale stejně dosáhneme jejich vtažením přímo do prostředí, o kterém diskutujeme, a prací s reálnými objekty, jež zde nacházíme, na tento fakt ve své publikaci poukazuje také Strejčková (1998, s. 20–21): „Život nedává nic zadarmo. Utečeš od praktického seznamování svých dětí s přírodou k pohodlnějšímu předávání informací pomocí slov a obrazů. Ušetřil sis čas, námahu a různé komplikace s deštníky, přepravou, bolením nohou, žízní a co já vím, čím ještě mohou děti obtěžovat rodiče na cestách za poznáním. Dítě jsi ale trvale ochudil o hloubku skutečných pravdivých zážitků, o nedeformované chápání souvislostí mezi vším, s čím jste mohli přijít do kontaktu."

Tématem propojení environmentální výchovy s matematikou na 1. stupni se dále zabývala řada autorů, inspirativní aktivity najdeme ve sbírce slovních úloh *Dohoní gepard klokana?* (Novotná, Bílá, & Fritzová, 1997), která je primárně určena žákům 2. stupně základní školy, některé úlohy by ale mohly být využitelné i v druhém období 1. stupně základní školy. Velké množství úloh motivovaných přírodní tematikou nabízí učebnice matematiky nakladatelství Didaktis.

V rámci průřezového tématu mediální výchova mohou žáci v hodinách matematiky pracovat s různými formami mediálního sdělení. Tato sdělení mohou analyzovat z hlediska výskytu číselných údajů a zkoumat tak případné manipulativní, přesvědčovací či jiné záměry komunikátu. Jiným způsobem práce s mediálními sděleními může být zpětné doplňování číselných hodnot do textu, navazující činností pak debata týkající se záměru sdělení. Zvarová (2012) uvádí jako příklad propojení mediální výchovy s matematikou přepočty zlomkem udaných hodnot výskytu určitých látek v potravinách na gramy. Činnostmi vhodnými k propojení průřezového tématu s matematikou mohou být dále jakékoliv tematicky zaměřené průzkumy žáků probíhající například formou ankety. Žáci mohou zjišťovat, kolik času věnují jejich spolužáci v průměru denně médiím, jaká média patří mezi nejoblíbenější ve třídě, zda mezi žáky shledávají větší oblíbenost média tištěná či digitální, či za jakým účelem žáci média využívají. Tyto průzkumy mohou být realizovány i mimo okruh třídy. Vhodné může být přemýšlení žáků nad tím, kde všude se v médiích s matematikou setkáváme. Starší žáci prvního stupně se mohou zabývat způsoby financování médií a jejich dopady. Další možností propojení mediální výchovy s matematikou může být i využívání tištěných a digitálních dokumentů jako zdroje informací (Jeřábek & Tupý, 2007).

K propojení průřezového tématu výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a oblasti Matematika a její aplikace můžeme například využít aktivity, ve kterých žáci srovnávají život občanů v zemích s globálními problémy a v České republice. Vhodné je především srovnání života žáků ve třídě s životem jejich vrstevníky z jiných zemí, kteří musí překonávat nejrůznější obtíže, aby se jim dostalo základních životních potřeb. Jiným tématem aktivit mohou být situace mezinárodních organizací, které řeší rozmanité problémy dětí a mládeže. Žáci se v těchto aktivitách mohou seznámit s cílovými oblastmi toku financí v těchto organizacích, případně „se stát" členy organizace a sami rozhodovat o vhodném rozdělení prostředků potřebným. K prohloubení zapojení

Tabulka 1
Průřezová témata v českých nakladatelstvích – (převzato z Šimanová, 2016)

	Osobnostní a sociální výchova	Multikulturní výchova	Výchovy demokratického občana	Environmentální výchova	Mediální výchova	
Prodos	+	+	+	+	+	+
Fraus	+	+	+	+	+	+
SPN	+	+	–	+	–	+
Didaktis	+	+	+	+	+	+
Klett	+	+	+	–	+	+
Alter	+	–	–	+	–	+
Studio 11	+	+	+	+	+	+
Nová škola Brno	+	+	–	+	+	+
Nová škola, s.r.o.	–	–	–	–	+	–
Taktik	+	+	+	–	+	+
Pierot	–	–	–	–	+	–

průřezového tématu je vždy vhodné zařadit následnou diskuzi reflektující důvody zvolení daného řešení žáky. Průřezové téma může být realizováno také pomocí úloh zpřesňujících obraz Evropy a světa jako globálního prostředí života (Jeřábek & Tupý, 2007).

Na závěr

Na základě studia učebnic matematiky, dostupných na trhu v České republice a vybavených doložkou MŠMT a těch, které byly vytvořeny v souladu s RVP ZV, jsme připravili souhrnnou tabulku vybavenosti těchto učebních textů aktivitami, rozvíjejícími průřezová témata ve výuce matematiky na prvním stupni základní školy (tab. 1). Pracovali jsme s učebnicemi nakladatelství: Prodos, Fraus, Didaktis, SPN, Klett, Alter, Studio 11, Nová škola Brno, Nová škola s.r.o., Taktik a Pierot. Ne vždy se jednalo o kompletní řadu, vyčerpávající všechny ročníky 1. stupně základní školy. Kompletní informace, týkající se diagnostikování a charakteristik úloh v jednotlivých řadách učebnic, najde čtenář, v diplomové v diplomové práci autorky článku[15] (Šimanová, 2016).

Autorky se podrobným studiem úloh obsažených v učebnicích matematiky vyjadřují k zařazení úloh k typům průřezových témat či k mezipředmětovým vztahům. Vysvětlují v citované diplomové práci proč a jak uvedené matematické úlohy, aktivity rozvíjejí jednotlivá průřezová témata, a nastiňují tak směr čtenáře-učitele matematiky v jeho edukační praxi, pokud by chtěl „mezipředmětovost“ průřezových témat RVP ZV a vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace využít. Ukazuje se, že existují velké rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími, která vydávají učebnice matematiky pro 1. stupeň základní školy, v míře zapojování průřezových

15 https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDMyMra0NBZmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUugrLG5kYGxmYWpibm5iaWJGVCGAQC1vcRtOgAAAA**#prohlizeniSearchResult.

témat. Celkově by se dalo říci, že sledovaná nakladatelství ne příliš často zařazují průřezové téma výchova demokratického občana. To však může být ve výuce přesto realizováno, prostřednictvím tolerantního a spravedlivého přístupu učitele k žákům, podporujícího respekt k druhým, demokratickými způsoby řešení konfliktů a problémů apod.

Jako nakladatelství s nejčetnějším zastoupením matematických aktivit se zapojením průřezových témat v učebnicích matematiky hodnotí autorky článku nakladatelství Didaktis, Prodos a Studio 1+1. Je možné konstatovat, že tyto aktivity jsou i velmi kvalitně naplánovány a formulovány. Naopak učebnice nakladatelství Nová škola Brno, Nová škola, s.r.o. a Pierot jsou méně vybaveny úlohami, které by řešily otázky průřezových témat (mínus v tab. 1 znamená zastoupeno méně než pěti úlohami na dané průřezové téma nebo není zastoupeno vůbec).

Pokusily jsme se přinést základní pohled na problematiku výuky matematiky v kontextu průřezových témat RVP ZV. Pohled je to přehledový, odkazující na související literaturu. Cílem bylo motivovat a přinést ukázky příkladů dobré praxe pro ty, možná především začínající učitele, kteří takovou výuku chtějí realizovat.

Literatura

Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům.* Brno: Paido.

Dlasková, I. (2016). *Možnosti včleňování environmentální výchovy do výuky různých předmětů. Závěrečná práce.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Oddělení celoživotního vzdělávání.

Gulová, L. & Štěpařová, K. (2004). *Multikulturní výchova v teorii a praxi.* Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU.

Havlíková, T. (2011). *Projektové vyučování v matematice na 1. stupni ZŠ zaměřené na environmentální výchovu. Diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky.

Holubová, D. (2004). *Environmentální výchova ve vyučování matematice.* Brno: Masarykova univerzita.

Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Jeřábek, J. & Tupý, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP. Dostupné z http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani. [Online] [Citace: 13. 8. 2018]

Kohout, J. (Eds.). (2003). *Demokracie včera a dnes: malá demokratická čítanka.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Lisá, E. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ.* Praha: Portál.

Maršák, J., Pastorová, M. & Topinková, R. (2010). *Pojetí průřezových témat: Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko. Srovnávací analýza.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Nešporová, J. (2012). *Implementace environmentální výchovy do matematiky, fyziky a oblasti Člověk a svět.* Brno: Gymnázium INTEGRA BRNO, s.r.o.

Niklesová, E. & Bína, D. (2010). *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty.* České Budějovice: Vlastimil Johanus.

Novotná, J., Bílá, A. & Fritzová, H. (1997). *Dohoní gepard klokana?* Praha: Prometheus.

Paternak, M. & Selby, D. (1992). *Globální výchova.* Praha: Pražské ekologické centrum.

Pike, G. & Selby, D. (2009). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1.* Praha: Portál.

Pol, M., Rabušicová, M. & Novotný, P. (2006). *Demokracie ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2006.

Preissová, Krejčí, A. & Švachová, I. (2013). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu.* Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta.

Srb, V. & kol. (2007). *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea. Dostupné z https://docplayer.cz/149300-Jak-na-osobnostni-a-socialni-vychovu-metodiky-zkusenosti-moznosti-vzdelavani-vladimir-srb-a-kol-obcanske-sdruzeni-projekt-odyssea.html. [Online] [Citace: 13. 8. 2018]

Strejčková, E. (1998). *Děti pro pětihory.* Praha: Zájmové sdružení Toulcův dvůr.

Suad, N. N. (2014). *Mathematics for Equity: a framework for successful practise.* New York: Teachers college press.

Šimanová, V. (2016). *Průřezová témata ve výuce matematiky na prvním stupni základní školy. Diplomová práce.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky. Dostupné z https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDMyMra0NBZmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUugrLG5kYGxmYWpibm5qY-

GJCVCGAQCYqzZOOgAAAA**#prohlizeniSearchResult. [Online] [Citace: 13. 8. 2018].
Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: AISIS, 2006.
Zaslavsky, C. (1993). *Multicultural mathematics: interdisciplinary cooperative-learning activities.* Portland: J. Weston Walch.
Zaslavsky, C. (2003). *More math games & activities from around the world.* Chicago: Chicago Review Press.
Ziegler, V. (Eds.). (2004). *Environmentální výchova v teorii a praxi.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
Zvarová, P. (2012). *Příručka pro implementaci mediální výchovy do matematiky, fyziky a výpočetní techniky.* Brno: Gymnázium INTEGRA BRNO, s.r.o.

Morální rozvoj žáků rozvíjejí například úlohy, v nichž je nutné pracovat s určitým, nejen finančním, obnosem a rozhodovat se, jak rozdělit sumu potřebným.

doc. RNDr. Helena Koldová (Binterová) po maturitě na gymnáziu v Českých Budějovicích studovala učitelství oborů matematika a fyzika na Pedagogické fakultě v Č. Budějovicích (1986). Pak působila jako učitelka na Střední škole strojírenské v Českých Budějovicích. V roce 1999 byla přijata na místo odborné asistentky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V roce 2000 zahájila doktorské řízení na Masarykově univerzitě v Brně, na Přírodovědecké fakultě, obor obecné otázky matematiky, které dokončila v roce 2006. Na Pedagogické fakultě se věnuje přípravě učitelů matematiky druhého stupně a přípravě učitelů 1. stupně základních škol. Vyučuje a publikuje v didaktice matematiky, spolupracuje s řadou učitelů základních a středních škol, s národním ústavem pro vzdělávání, podílí se na tvorbě kurikulárních dokumentů v oblasti matematiky, spolupracuje s některými univerzitami u nás i v zahraničí. Účastní se aktivně mnoha konferencí, vede studenty doktorského studia. Je spoluautorkou řady učebnic matematiky pro 2. stupeň základní školy a také řady učebnic pro střední školy a autorkou mnoha odborných publikací v oblasti didaktiky matematiky u nás i v zahraničí. V roce 2018 byla zvolena děkankou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Kontakt: hbinter@pf.jcu.cz

Mgr. Vendula Tischlerová (Šimanová) Absolvovala Gymnázium Vítězslava Nováka v Jindřichově Hradci (2011) a obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (2016). Nyní je v šestém ročníku českobudějovické konzervatoře, kde studuje obor příčná flétna. V průběhu studia na konzervatoři působila jako učitelka příčné flétny na ZUŠ v Kamenici nad Lipou, kde několik let zastávala také funkci vedoucí dívčího skautského oddílu. Nyní vyučuje hru na zobcovou a příčnou flétnu na Druhé soukromé ZUŠ v Českých Budějovicích a hraje v muzikálu Zaslaná pošta Vojtěcha Adamčíka. Aktivně se účastní mnoha vzdělávacích seminářů pedagogického, hudebního či jiného zaměření po celé republice.

Email: vendula.simanova@seznam.cz

Veronika Bačová

Finské školství jako cesta k zaručenému úspěchu?

Kvalitní a efektivní vzdělávací systém je předpokladem úspěchu rozvinutých zemí a odborníci v těchto zemích hledají nové cesty ke zkvalitňování svých vzdělávacích systémů. Jednou z cest je komparace vlastního vzdělávacího systému s těmi nejúspěšnějšími, ke kterým patří podle testování PISA zcela oprávněně i finské školství. Co však skutečně stojí za kvalitou finského školství a jaké jsou současné tendence ve finském vzdělávání? Tento příspěvek obsahuje základní odpovědi na tuto otázku a popisuje finské školství na základě analýzy nejnovějších finských vzdělávacích dokumentů a zkušeností s finským školstvím získaných během studijního pobytu. Obsáhlost tématu nedovoluje zabývat se podrobně primárním finským školstvím v celé jeho šíři, a proto jsou v příspěvku popsány nejaktuálnější témata, kterými jsou nejnovější vzdělávací dokumenty, podpora žáků ve vzdělávání a vzdělávání pedagogů.

Nezabývejme se jen školstvím

Pro pochopení úspěšného fungování jakéhokoli školství je důležité zabývat se faktory ovlivňujícími jeho pozadí, které mají větší či menší vliv na celkovou podobu vzdělávacího systému. Mezi tyto faktory patří bezesporu historický a kulturní odkaz Finska, předávaný díky školství formou myšlenek a hodnot. Vše pramení z nepříliš příznivých podmínek, které s sebou přinášely jednotlivé události v historii země. Finové museli začít věřit jeden druhému, což vede k typické finské solidárnosti, poctivosti a disciplinovanosti (Průcha & Kansanen, 2015, s. 28–30). Ve Finsku tak můžete spatřit nezajištěná jízdní kola s nákupními taškami obsahujícími nejen nákup, ale také veškeré doklady, volně odložené batohy, kabelky aj. Co je však nejdůležitější, Finové jsou si vědomi vlivu školství, které nejen předává a uchovává tyto hodnoty a tradice, ale vede jedince k respektu, vlastenectví a odpovědnosti za své jednání. Proto má školství a vzdělávání nezastupitelnou roli v životě všech Finů.

Mezi další ovlivňující faktor patří štědré financování škol. Finance, které jsou určeny pro školy, zahrnují skutečně celou škálu finálního využití. Někdy se může jednat i o nepatrné maličkosti, jako jsou školní pomůcky nebo naopak o nákladné financování. Sem spadá strava pro všechny žáky či zajištění dopravy pro žáky zejména ze severní oblasti Finska (Student financial aid in Finland, 2017 s. 1–2). Financování takových položek se zdá být při pohledu na celosvětové postavení finského školství výhodné. Finsko tak může zajistit skutečné vzdělávání bez rozdílů.

V neposlední řadě je důležité do ovlivňujících faktorů zahrnout i národnostní složení. Podle statistik z roku 2016 mělo Finsko 5 488 543 obyvatel (Finsko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled, 2016). Z toho 2 % populace jsou tvořena různými etnickými skupinami. Jde o Švédy, kteří jsou ve Finsku označováni jako tzv. finští Švédové, a o Laponce. Právě Laponci mají ve Finsku jedno privilegium, které se týká jazyka vzdělávání. Žáci, jejichž primární vzdělávání probíhá na území Laponska, musí být vzděláváni v laponštině (Basic Education

Act 628/1998, 2010). Školský zákon také pamatuje na děti migrantů. Podle tohoto zákona mají žáci, kterým nestačí jazykové znalosti pro studium na běžných základních školách, právo na individuální vzdělávání ve skupinách podle věku a svých schopností. Hlavním cílem je začlenění do finské společnosti a následné vzdělávání na běžných finských základních školách (National Core Curriculum for Instruction Preparing Immigrants for Basic Education, 2009, s. 4).

Národní vzdělávací program

V roce 2016 vstoupil v platnost zcela nový *Národní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Reforma tohoto dokumentu reaguje na aktuální potřeby žáků a snaží se činit vzdělávání smysluplné. Důraz je kladen na jedinečnost a individualitu žáků, kterou nesmíme opomíjet. V tomto ohledu si reforma klade za cíl připravit pro žáky prostředí, které jim pomůže k co nejlepším výsledkům v rámci osobních možností každého z nich.

Součástí dokumentu je i hodnocení, které hraje podstatnou roli právě v podpoře žáků ve vzdělávání. Hodnocení tvoří nezbytnou součást procesu učení. K posouzení plnění osnov slouží testování na konci šestého a devátého ročníku. Primárním úkolem hodnocení ve Finsku je vést a podporovat žáka, nejde tedy o srovnávání jednotlivců. Žáci jsou vedeni k zamyšlení se nad vlastním učením ve vztahu ke svým cílům. Pedagogové pomáhají žákům dojít k cílům a rozpoznat jejich vlastní silné stránky. Poskytují žákům takové příležitosti pro rozvíjení dovednosti sebehodnocení a hodnocení druhých tak, aby oba aktéři hodnocení mohli přijímat a dávat konstruktivní zpětnou vazbu (New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach, 2016). Při svém studijním pobytu jsem měla možnost pozorovat využití sebehodnocení ve školní praxi. Plně se využívá již od prvního ročníku, kde je pojímáno zábavnou formou a doprovází žáky po celou dobu primárního studia. Nehodnotí se jen výsledky ve vzdělávání, ale také jak žák přispěl k atmosféře při vzdělávacím procesu či osobní přispění ke zlepšení životního prostředí aj.

Nejdůležitější částí nového programu, která naznačuje tendenci vývoje finského školství, je pojednání o integrované výuce. Cílem integrované výuky je vidět souvislosti a pochopit vztahy mezi učebním obsahem. Následně umět kombinovat znalosti s dovednostmi, které vedou k tzv. *p*říčným kompetencím (The Transversal competences). Tyto kompetence symbolizují cíle vzdělávání a vycházejí z kompetencí potřebných ve všech sférách lidského života, jsou tedy tvořeny vědomostmi, dovednostmi a hodnotami žáka (New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach, 2016). S integrovanou výukou se lze setkat na každém kroku. Finští pedagogové se nevážou na předepsaný rozvrh, který je jen čistě orientační, a tak můžeme pozorovat propojení informačních technologií s dějepisem, fyziky s přírodopisem aj.

V souvislosti s integrovanou výukou na finských školách je dobré zmínit články, které

vycházely v roce 2016 v českých denících a informovaly o rušení předmětů na finských školách. Jednalo se však jen o politickou kampaň před blížícími se volbami (Dlask, 2017). Takže i ve Finsku je výuka stále rozvržena i do klasických předmětů s využitím integrované výuky.

Testované oblasti PISA

Ve svém národním programu reaguje Finsko i na testovací oblasti PISA, tj. matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost. Tyto testované oblasti určují, že finské školství má jedny z nejlepších výsledků na světě. Právě nový vzdělávací program na toto reaguje a udává směr, jak v těchto oblastech vzdělávat.

Matematická gramotnost

Při testování v roce 2015 se v matematické gramotnosti Finsko umístilo na 6. místě, což je nejhorší výsledek ze všech testovaných oblastí, ale i tak patří 6. místo k nejlepším v Evropě (Mathematics performance, 2015). Finové si důležitost matematiky uvědomují. Nově k této problematice přistupuje právě nový vzdělávací program. Hlavním úkolem výuky matematiky je rozvíjet v žácích přesnost, logické a kreativní uvažování. Učení se matematice závisí na pochopení matematických konceptů a struktur. Matematika vede k rozvoji schopností řešit problémy, k rozvoji komunikace a spolupráce. Vzdělávání probíhá s využitím moderních technologií. Podle vzdělávacího programu je pozitivní osobní postoj k matematice velmi důležitý. V době testování v roce 2015 byla matematika pro žáky svou obsáhlou teorii méně atraktivní, proto se musí do vyučování vznést netradiční způsoby práce, které by žáky více přilákaly ke studiu tohoto oboru (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 216–217).

Malý zájem o matematiku vychází z nepochopení obsahu učiva, což vede k demotivaci žáka, následnému nezájmu a nevalným výsledkům. Finové se snaží zájem probudit atraktivními metodami výuky. Vyučování matematiky tak není v novém programu postavené jen na samotných vědomostech, ale i na chápání souvislostí mezi skutečným životem a životem ve škole.

Čtenářská gramotnost

Naopak velmi úspěšně na tom je Finsko ve čtenářské gramotnosti (Reading performance, 2015). Podle rozhovorů s Finy je hlavním důvodem úspěšnosti rodina. Ve finských domácnostech je čtení zcela běžné a je pokládáno za nezbytnost. Ať jde o čtení knih či denního tisku v tištěné podobě, který je přítomen v každé domácnosti.

Národní vzdělávací program uvažuje nad čtenářskou gramotností nejen jako nad zdrojem nových informací v rodném, ale i v cizím jazyce. Díky četbě lze poznat svou kulturu a národní identitu a podpořit kreativitu všech žáků, pokud budou číst texty přiměřené svému věku. S tím souvisí i vhodný výběr literatury a schopnost rozhodnout o důvěryhodnosti zdroje a možnosti dalšího využití, s čímž také souvisí schopnost výběru a rozpoznání toho, co je pro žáka skutečně důležité (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 190–200).

Přírodovědná gramotnost

Poslední sledovanou složkou v testování PISA je přírodovědná gramotnost. Finsko se v přírodovědné gramotnosti v roce 2015 umístilo podle testování na třetím místě těsně za druhým Estonskem a prvním Japonskem (Science performance, 2015).

Finský vzdělávací program pojímá přírodovědné vědy jako celistvou kategorii a integruje vědomosti z oblasti biologie, geografie, psychologie, chemie a zdraví. Vzdělávací oblast má podporovat vztah žáků k přírodě, rozvíjet v nich kritické myšlení, zájem o své zdraví a zejména má pak pomáhat žákům porozumět dopadům jejich jednání na přírodu a jejich vlastní životy (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 220–223).

Pokud jde o zmíněnou péči o zdraví, jedná se o jeden z hlavních bodů vzdělávání. Finové se snaží pečovat o fyzické i psychické zdraví nejen dětí, ale také dospělých, a to formou

specializovaných lékařů, kteří jsou k dispozici ve školách zcela zdarma nebo pomocí vyvážené stravy, která je ve finských školách plně hrazena státem. O své zdraví se starají také díky pravidelnému sportování, které je podporováno z mnoha stran. Veškeré sportovní aktivity jsou pro všechny děti bez rozdílů zcela zdarma.

Vraťme se ale zpět k přírodě samotné. Finové mají k přírodě skutečně blízko ve všech věkových kategoriích. Již od dětství se žáci snaží chránit svou přírodu a prostředí, ve kterém žijí, neboť jde o část kulturních hodnot. Většina finských žáků tráví v přírodě mnoho času, ať již během školního vyučování nebo ve svém volném čase. Během vyučování žáci tráví venku každou přestávku mezi vyučovacími hodinami v jakémkoli počasí, například na školních hřištích. Obdobně je tomu i ve volném čase žáků. Ten většinou tráví se svými vrstevníky či rodiči aktivně v přírodě. Mnoho finských učitelů bere přírodní vědy jako možnost pro projektové vyučování nebo pro tematickou výuku. Žáci tak mají možnost sami experimentovat, hledat nové informace a ověřovat hypotézy.

Podpora žáků ve vzdělávání

Jak bylo již výše zmíněno, tak samotní Finové považují podporu žáků ve vzdělávání za velmi důležitý bod, který významně zkvalitňuje jejich školství. Poskytnutí takové podpory ve vzdělávání vede ke zmenšení celkového rozdílu mezi nejlepším a nejhorším žákem. V průměru pak žáci dosahují lepších studijních výsledků. A nadaní žáci mají možnost se nadále zlepšovat ve svých schopnostech a vědomostech.

Tato podpora je reakcí na stav školství v roce 2000, kdy docházelo ke zvyšování počtu žáků vyžadujících speciální péči. V současné době se tedy žáci mohou vzdělávat ve speciálních školách, v separovaných třídách na běžných primárních školách nebo přímo v běžných třídách za předpokladu individuální práce se speciálním pedagogem nebo asistentem. Způsob vzdělávání samozřejmě záleží na potřebné péči (Hausstätter & Takala, 2008, s. 123).

Druhou z uvedených variant jsem měla možnost okusit přímo v praxi ve Finsku. Realita je pak taková, že v primárních školách jsou žáci jednoho ročníku rozděleni do několika tříd. Jedna z těchto tříd je věnována pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se tak vzdělávají pod hlavičkou jedné instituce, ale dochází k rozdělení na hlavní předměty. Společně se žáci setkávají pouze o přestávkách a při výchovách.

Samotná podpora je rozdělována do tří úrovní podle závažnosti žákových obtíží. Jedná se o obecnou podporu učení, intenzivní podporu učení a speciální podporu. Každý žák má právo využít podpory na všech těchto zmíněných úrovních.

Obecná podpora učení

První typ podpory lze charakterizovat jako krátkodobou obecnou podporu. Snaží se zachytit a napravit začínající obtíže žáka. Ať již mluvíme o problémech při docházce do vzdělávací instituce, přes problémy s chováním až po poruchy učení, dá se jim čelit a lze je vyřešit, či alespoň zmírnit jejich dopad na žáka. Žák může dostat podporu ve formě doučování či občasné spolupráce se speciálním pedagogem. Tato podpora se týká i žáků nadaných, kteří potřebují zvýšenou péči (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 104). S tímto typem podpory souvisí i příslušné didaktické pomůcky. Během svého studijního pobytu jsem měla možnost pozorovat pracovní sešity a listy s rozdílnou obtížností podle schopností každého z žáků.

Intenzivní podpora učení

Pokud se jeví první typ podpory jako nedostačující, lze využít druhého typu. Je určen všem žákům, kteří nejsou schopni dosahovat takových dovedností a nemají takové schopnosti, které jsou obvyklé u jedinců stejného či podobného věku. Je vytvořen individuální vzdělávací plán, kde pedagog vytyčí nejen cíle, ale také popisuje celý průběh spolupráce a pokroky. O této formě podpory, resp. vzdělávání, je většinou rozhodnuto již v předškolním vzdělávání (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 106–109).

Speciální podpora učení

Třetí a zároveň nejvyšší typ podpory, tj. speciální podpora během primárního vzdělávání, se přiděluje na základě rozhodnutí psychologa nebo odborného lékaře. Žák se speciálními potřebami vyžaduje větší péči, než jakou nabízejí předešlé formy. Je nutné zhotovit individuální vzdělávací plán, který nese všechny náležitosti výše uvedené. Dále je zapotřebí spolupráce s psychology a speciálními pedagogy. Nutno dodat, že tito žáci mají své učební osnovy a definované kompetence, jichž mají dosáhnout během základního vzdělávání (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 110–118).

Tyto jednotlivé typy podpory si kladou za cíl, aby každý z žáků měl příležitost zažít úspěch ve vzdělávacím procesu i jako člen skupiny. Cílem je rovněž zvýšit žákovo smýšlení o sobě samém a zajistit kladný vztah ke vzdělávání. Dalším z cílů je zdokonalování strategie učení a plánování učení, zejména pak osvojení si plánování cílů ve vzdělávacím procesu. Každý pedagog má povinnost vést žáka k nejlepším vzdělávacím výsledkům a zároveň je povinen mu poskytnout podporu ve formě poradenství. Sám pedagog také ve spolupráci se samotným žákem a jeho rodiči posoudí, na jaké úrovni a v jaké intenzitě bude poradenství probíhat. Následně pedagog ve spolupráci s odborníky (asistent pedagoga, psycholog či speciální pedagog) sestaví vzdělávací plán či individuální vzdělávací plán (National Core Curriculum for Basic Education, 2016, s. 102–103).

Během krátkého období, kdy jsem měla možnost poradenství a podporu sledovat přímo v praxi, probíhala mezi rodinou žáka a školou (pedagogem) velmi intenzivní spolupráce. Mé pozitivní vnímání bylo umocněno pocitem, že o tuto spolupráci mají zájem obě strany. V případě takového oboustranného zájmu se tak podpora stává intenzivnější a výsledky se dostavují v poměrně krátké době.

Vzdělávání budoucích pedagogů

Profese pedagoga je ve Finsku velmi žádaná a ceněná, můžeme si toho všimnout na platovém hodnocení pedagogů nebo na společenské prestiži. Nelze přehlédnout, kolik studentů se hlásí právě ke studiu pedagogiky. Čísla uchazečů o studium na pedagogických fakultách jsou tedy mnohonásobně vyšší než konečný počet přijatých studentů (Teachers in Finland: Trusted professionals, 2013, s. 1–2). Samotný výběr uchazečů o studium je velmi pečlivý a fakulty vybírají jen ty uchazeče, kteří dosáhli na středních školách nejlepších výsledků. Zájem o studium uchazeče dále motivuje k sebevzdělávání a k vyhledávání nových metod ke zlepšení své pozdější výuky. Na takové uchazeče následně fakulty mohou klást vyšší nároky v průběhu celého studia. Výsledkem v praxi je pak kvalitní a profesionální pedagog. Právě kvalitní pedagog je podle Finů cestou k efektivnímu vzdělávání.

Pro výuku na primárním stupni je nutné získání magisterského titulu. Ve Finsku je však studium rozdělené na bakalářské a magisterské. Níže uvedený obsah studia přibližuje plán jedné z nejprestižnějších vysokých škol ve Finsku, *University of Eastern Finland.* Během bakalářského studia se student seznámí se všeobecnými

základy pedagogiky. V následujícím navazujícím magisterském studiu se již blíže věnuje problematice primárního vzdělávání. Studium i nadále však probíhá ve velké šíři. Studenti se zabývají pedagogickým výzkumem, cíli vzdělávání, obsahem vzdělávání a například i hodnocením, psaním odborných článků a pedagogickou praxí. Další předměty si student volí dle svého osobního uvážení a zájmů (School of Applied Educational Science and Teacher Education, 2017).

Kromě vzdělání v otázkách všeobecné pedagogiky a v odborných předmětech se klade zvláštní důraz na praxi, během které se student seznámí se sebou jakožto pedagogem a probudí v sobě schopnost sebereflexe a dalšího sebevzdělávání (Teacher education in Finland, 2016). Praxe je realizována na přilehlých školách spolupracujících s fakultou. Vede studenty k samostatnému vedení vyučovacích hodin, k diskuzi a seznámení se s problémy, které jsou v životě pedagoga běžnou realitou. Jde o stěžejní bod celého studia. Studenti se stanou členy pedagogického sboru, mají možnost výuky svých hodin a rovněž mají k dispozici veškeré zázemí a podporu ze strany jak své fakulty, tak školy samotné.

Pokud studenti ještě nemají možnost učit samostatně své hodiny, působí na školách jako asistenti pedagogů, čímž se pedagog může věnovat opravdu jen své práci, vzdělávat a vychovávat a nemusí se rozptylovat dalšími situacemi, které během hodin nastanou. Faktem také je, že studenti a vyučující se důvěrně znají, neboť fakulta má jen jednu fakultní školu v bezprostřední blízkosti. Studenti tak během svého studia docházejí do jim známého prostředí, tedy na stejnou fakultní školu.

Závěrem

Závěrem si dovolím sdělit ještě jednu zkušenost z Finska. Samo sdělení komukoliv ve Finsku, že studujete pedagogiku, vás zařadí mezi elitní studenty. Sdělení, že jste pedagog, vás pak katapultuje mezi vážené jedince společnosti. Takový pocit a hrdost na profesi pedagoga v současné České republice nelze zažít. Proto nehledejme ve Finsku zázračné metody, ale pozorujme vztahy, úctu a přístup ke všem subjektům vzdělávání. Snad se novými přístupy ke vzdělávání zasloužíme o změnu i u nás.

Literatura

Bačová, V. (2018). *Vzdělávání žáků ve Finsku* (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/174453.

Basic Education Act 628/1998. (2010). Helsinki: Edit Publishing Oy. Dostupné z: http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf.

Dlask, J. (2017). *O finském (ne)rušení předmětů*. Dostupné z: https://fin.ff.cuni.cz/cs/2017/10/12/o-finskem-nerusenipredmetu/.

Finsko: Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled. (2016). Helsinky: Zastupitelský úřad ČR Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/finsko/.

Hausstattter, R. S. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway.

European journal of special needs education, 23(2), 121–134.
Mathematics performance. (2015). Paris: OECD. Dostupné z: https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm#indicator-chart.
National Core Curriculum for Basic Education 2014. (2016). Helsinki: Finnish national Board of Education.
National Core Curriculum for Instruction Preparing Immigrants for Basic Education 2009. (2009). Helsinki: The Ministry of Education. [online]. Dostupné z: http://oph.fi/download/138886_national_core_curriculum_for_instruction_preparing_for_basic_education_2009.pdf.
New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. (2016). Helsinki: Finnish National Board of Education. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/publications/brochures.
Průcha, J. & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
Reading performance. (2015). Paris: OECD. Dostupné z:https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart.
Science performance. (2015). Paris: OECD. Dostupné z: https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart.
School of Applied Educational Science and Teacher Education. (2017). Joensuu: University of eastern Finland. Dostupné z: http://www.uef.fi/en/web/skope/joensuun-kampus.
Student financial aid in Finland. (2017). Helsinki: Ministry of Education and Culture. Dostupné z: http://minedu.fi/en/student-financial-aid-system.
Teacher education in Finland. (2016). Helsinki: Ministry od Education and Culture.(2016). Dostupné z: http://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+-Finland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925.
Teachers in Finland: Trusted professionals. (2013). Helsinki: Finnish National Agency for Education. Dostupné z: http://www.oph.fi/download/148962_Teachers_in_Finland.pdf.

Finové považují podporu žáků ve vzdělávání za velmi důležitý bod, který významně zkvalitňuje jejich školství. Poskytnutí takové podpory ve vzdělávání vede ke zmenšení celkového rozdílu mezi nejlepším a nejhorším žákem. V průměru pak žáci dosahují lepších studijních výsledků. A nadaní žáci mají možnost se nadále zlepšovat ve svých schopnostech a vědomostech.

Mgr. Veronika Bačová vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Kalovy, obor Učitelství pro 1. stupeň. V rámci studia se zúčastnila programu Erasmus+, při němž absolvovala studium na finské univerzitě University of Eastern Finland. V současné době působí jako prvostupňový pedagog na Základní škole Satalice.

Kontakt: bacova.veronika@skolasatalice.cz

Veronika Schmidtová

Průřezová témata

v učebnicích anglického jazyka z pohledu učitelů

Výuka cizího jazyka je často diskutovaným tématem. Specifická je i tím, že se cizí jazyk mnohdy začíná vyučovat již v mateřské škole. Nejen z tohoto důvodu jsou nároky na kvalitu výuky anglického jazyka stále vyšší a vyšší. V naprosté většině škol se nezbytnou součástí výuky stávají učebnice. Proto je potřeba se jejich kvalitou zabývat, neustále ji prověřovat a zdokonalovat. Tento článek vám představí, do jaké míry vybrané učebnice anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol splňují požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV). Konkrétně se zaměřím na propojení s tematickými okruhy oblasti Jazyk a jazyková komunikace a vybranými průřezovými tématy, které se nejvíce dotýkají výuky cizího jazyka (osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a mediální výchova).

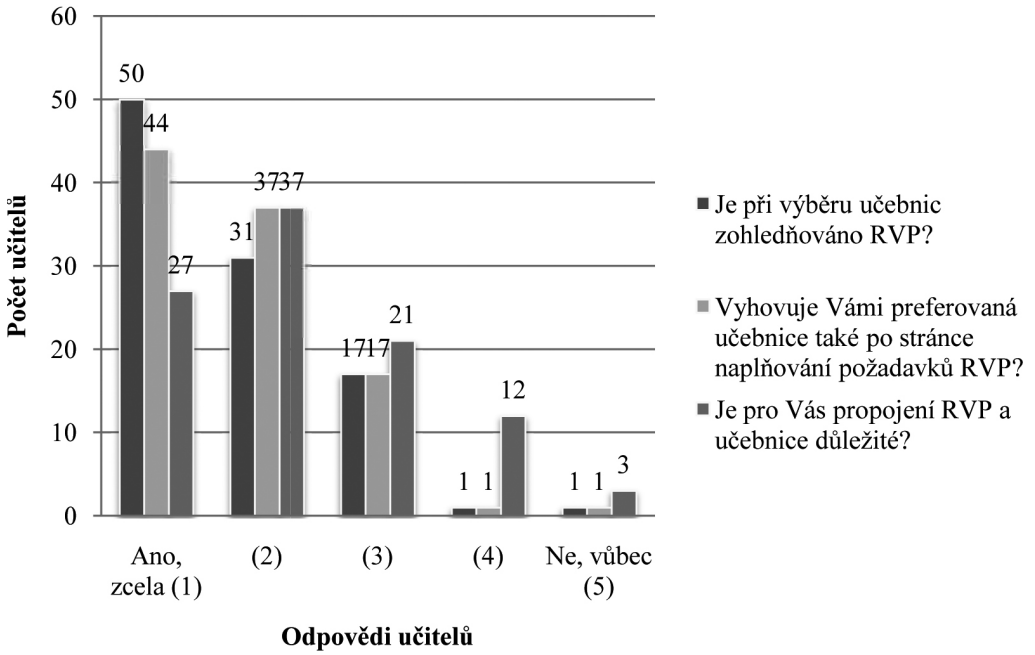
Přestože Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nabízí velké množství učebnic se schvalovací doložkou, není nikde uvedeno, čím se dané učebnice od sebe liší a v jaké míře požadavky RVP ZV naplňují. Tento článek by mohl být vodítkem pro učitele a ředitele škol při výběru vhodné učebnice.

Cílem článku je prezentovat výsledky vlastního výzkumu vybraných učebnic angličtiny. První část obsahuje názory učitelů anglického jazyka na druhém stupni základních škol na učebnice AJ ve vztahu k RVP ZV a k tematickým okruhům oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Ve druhé části je nabídnut pohled učitelů na učebnice a výuku anglického jazyka ve vztahu k průřezovým tématům RVP ZV.

1. Průřezová témata RVP ZV (2017)

RVP ZV obsahuje šest průřezových témat, která tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV, byť všechna témata nemusejí být zastoupena v každém ročníku. Průřezová témata je možné využít jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu rozvoji žáků. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (RVP ZV, 2017, s. 126). RVP ZV obsahuje tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova je specifická svým změřením na samotného žáka a jeho bezprostřední okolí, kdy se snaží pomoci „hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP ZV, 2017, s. 126). Zaměřuje se na verbální i neverbální komunikaci v běžném životě a na další sociální dovednosti. **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** vede žáky k rozhledu, podpoře evropské dimenze a globálního myšlení, což bezpochyby souvisí mj. s výukou cizích jazyků. Díky tomuto průřezovému tématu mají žáci možnost rozšířit si obzory v oblasti odlišností mezi kulturami, překonávání stereotypů a předsudků atd. **Multikulturní výchova** umožňuje seznámení „s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami“ (RVP ZV, 2017, s. 133). Díky této rozmanitosti si žáci sami mohou uvědomovat své kořeny a vytvářet smysl pro spravedlnost, toleranci a také spolupráci s ostatními kulturami. **Mediální výchova** se logicky zabývá mediální komunikací a práci s médii – žák by měl být schopen vzhledem k obrovskému vlivu médií na jeho život „zpracovat, vyhodnotit a využít



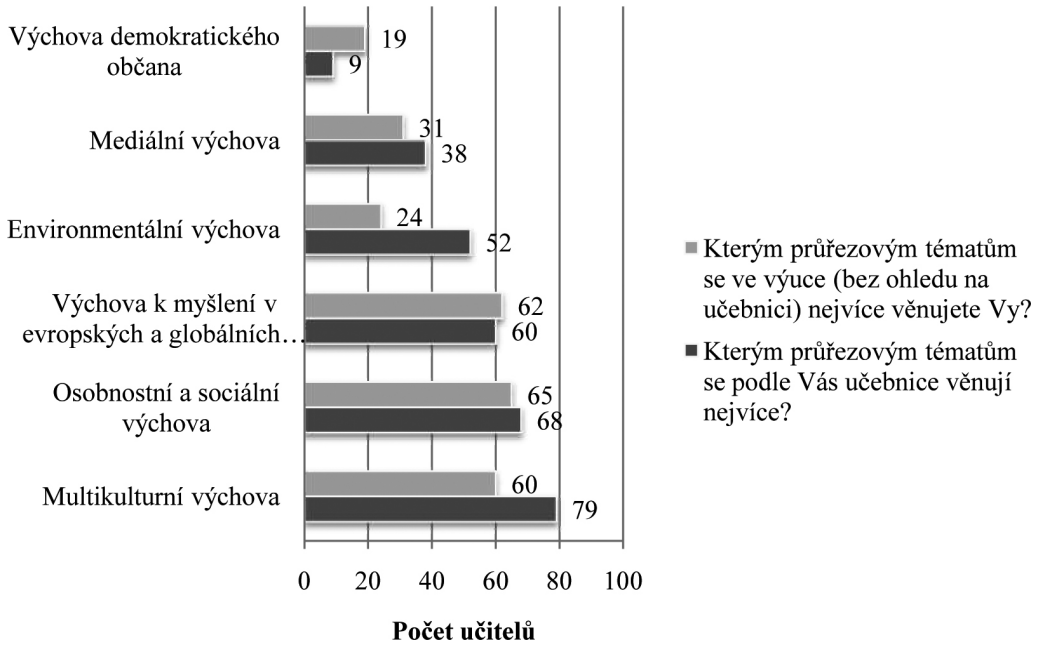
Obrázek 1. Naplňování požadavků RVP.

podněty přicházející z médií" (RVP ZV, 2017, s. 138) a vybavit se tak mediální gramotností. **Výchova demokratického občana** má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů (RVP ZV, 2017, s. 129). **Environmentální výchova** vede žáka k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost průřezové téma odkrývá souvislosti mezi ekologickými, technickoekonomickými a sociálními jevy s úrazem na význam preventivní obezřetnosti v jednání a další principy udržitelnosti rozvoje (RVP ZV, 2017, s. 136).

Co si o učebnicích angličtiny myslí učitelé ve vztahu k RVP ZV?

Na konci ledna 2017 byl ukončen sběr odpovědí dotazníkem rozeslaným do 117 škol v okresech Brno–město a Brno–venkov. Průzkumu se zúčastnilo 100 respondentů (učitelů 2. stupně ZŠ), 86 žen a 14 mužů, jejichž věkový průměr byl 38 let. Dotazník obsahoval 23 položek, které mi měly zprostředkovat odpovědi na otázky: Jaké učebnice AJ učitelé používají? Jak je zohledňováno RVP při výběru učebnic? V jaké míře učebnice AJ zohledňují průřezová témata dle RVP? Jaká témata v učebnicích AJ učitelé považují za důležitá? V jaké míře splňují učebnice AJ požadavky RVP z hlediska vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace?

Nejdříve jsem se zaměřila na to, zda je ve škole při výběru učebnic zohledňováno RVP ZV (obrázek 1). Polovina respondentů odpověděla *ano, zcela*. Oproti tomu *ne, vůbec* uvedl jen jeden respondent. Jestli daná učebnice AJ podle učitelů opravdu vyhovuje požadavkům RVP ZV, si bylo jistých 44 respondentů a opět jen jeden uvedl, že učebnice nevyhovuje. Dále jsem se zaměřila na důležitost propojení RVP ZV s učebnicemi AJ pro učitele. Propojení RVP ZV s učebnicemi AJ je opravdu důležité pouze pro 27 učitelů, pro 12 respondentů je propojení učebnic AJ s RVP ZV



Obrázek 2. Porovnání odpovědí ohledně tematických okruhů v oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

téměř nedůležité a 3 respondenti uvedli, že to vůbec nepovažují za důležité.

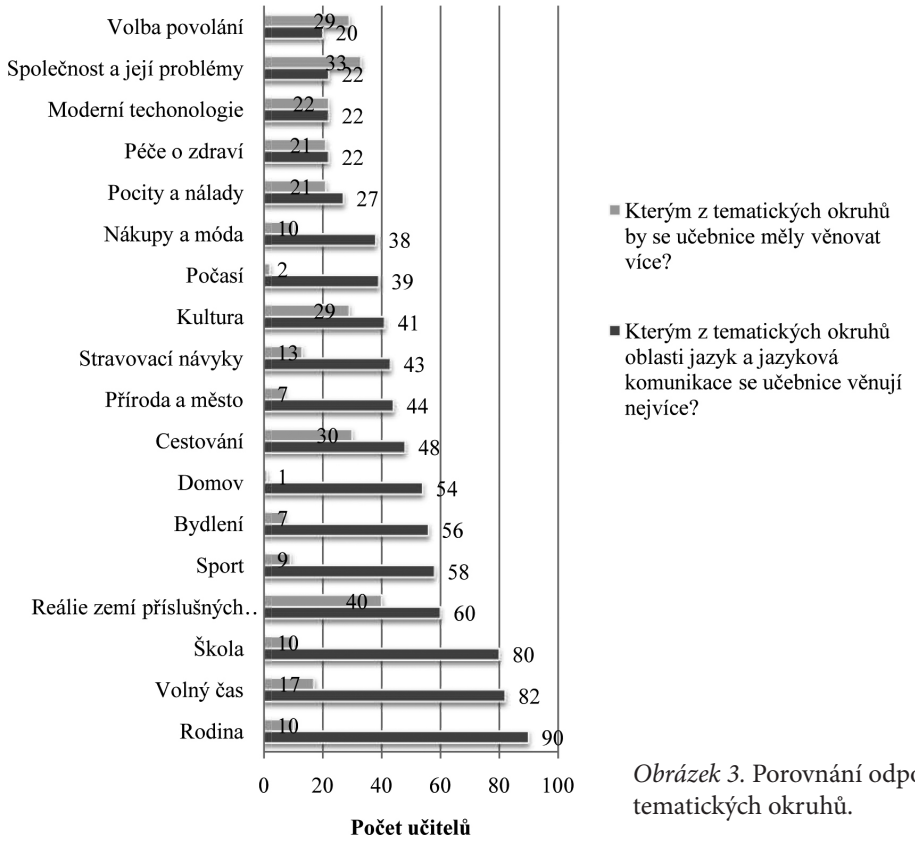
Obrázek 3 ukazuje srovnání tematických okruhů oblasti Jazyk a jazyková komunikace z hlediska toho, do jaké míry se jim učebnice dle učitelů věnují a do jaké míry by se jim měly věnovat. Zajímavé je zjištění u některých témat, že čím víc se učebnice tématu věnují, tím méně je potřeba toto téma rozšiřovat. Přesto se dají v grafu najít výjimky – např. u tématu *Reálie zemí příslušných jazykových oblastí* je i přes poměrně značné zastoupení v učebnicích velká potřeba učitelů věnovat se tomuto tématu více (60 a 40 odpovědí). Obdobným způsobem vyčnívají i témata *Cestování* a *Kultura,* kdy učitelé evidentně vyžadují přes celkem vydatné využití v učebnicích ještě větší zastoupení.

Co si o učebnicích angličtiny myslí učitelé ve vztahu k průřezovým tématům RVP ZV?

Další část textu se zaměřuje na průřezová témata (obrázek 2). Přestože se podle názorů učitelů učebnice nejvíce věnují multikulturní výchově (79 odpovědí), sami se jí věnují až na třetím místě. Učitelé se dle svého vyjádření častěji věnují osobnostní a sociální výchově a výchově v myšlení v evropských a globálních souvislostech. Zajímavé je srovnání toho, jak se průřezovým tématům věnují učebnice oproti tomu, jak se jim věnují učitelé. Největší shoda je u osobnostní a sociální výchovy a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, kterým se učitelé věnují v podobné míře, jako se domnívají, že se těmto tématům věnují učebnice. Největší rozdíl pak byl v Environmentální výchově, kdy si 52 učitelů myslí, že se jí učebnice věnují, což je více než polovina respondentů. Avšak ve výuce anglického jazyka se Environmentální výchově věnuje pouze 24 učitelů. U Environmentální výchově tak lze shledat určitou nevyužitou šanci.

Závěr

Limity tohoto výzkumu lze shledat zejména ve volbě výzkumného souboru, který je poměrně malý a lokální. Je možné, že názory respondentů



Obrázek 3. Porovnání odpovědí ohledně tematických okruhů.

z jiných okresů by byly rozdílné. Tento článek může být využit jako zdroj inspirace pro učitele k výběru vhodné učebnice pro výuku anglického jazyka a zejména pro začlenění průřezových témat do výuky. Učitelé jiných předmětů může inspirovat pro další analýzu učebnic z hlediska naplnění požadavků RVP ZV.

Závěrem lze konstatovat, že přestože mají učebnice v různých oblastech své nedostatky, není vhodné je přestat používat úplně. Důležité je učebnice pečlivě vybírat a ve výuce je doplňovat jinými materiály z jiných učebnic, příruček nebo materiálů například z internetového metodického portálu www.rvp.cz, kde lze zdroje najít i podle průřezových témat RVP ZV. Průřezová témata mohou hodiny AJ nejen efektivně oživit, ale i prohloubit vědomosti, dovednosti a postoje žáků, které souvisejí s rozvojem jejich jazykové kompetence.

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] (2017). Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

Mgr. Veronika Schmidtová je absolventkou oborů Učitelství anglického jazyka pro základní a jazykové školy a Učitelství anglického jazyka pro střední školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Působila jako učitelka anglického jazyka na druhém stupni základní školy, nyní je na mateřské dovolené.

Kontakt: veru.schmidtova@gmail.com

Nahlédli jsme

Do *Tvořivé dramatiky*, časopisu o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež (ročník XXIX, číslo 83 / 2 / 2018)

Michaela Váňová

Příběh Dorothy Heathcoteové

Dílo vědců i umělců je vždy pevně spojeno s jejich osobním příběhem, a proto je dobré se o jejich životní osudy zajímat. Sem může patřit i čtivý text, který využívá zajímavé a dosud nepublikované zahraniční zdroje, věnovaný významné anglické pedagožce Dorothy Heathcoteové. „Ve čtrnácti textilní dělnice, ve dvaceti čtyřech již učitelka na Kings College (pozn. redakce: založené v roce 1829, která je dnes součástí Londýnské univerzity, třetí nejvýznamnější akademické instituce v Británii), po její transformaci na univerzitu dokonce v jejím čele". Tak začíná článek, který přibližuje příběh silné vůle a osobního přesvědčení, jež pomohly chudému, a ne příliš pohlednému děvčeti stát se uznávanou pedagogickou osobností, která pracovala „s pestrými skupinami studentů na středních školách a postupně pracovala se všemi věkovými kategoriemi, s lidmi z různými handicapy, s různými profesními skupinami". Její odvaha, neústupnost, podpora a důvěra pomáhala jejím žákům skrze dramatické postupy rozvíjet osobní potenciál, objevovat vlastní jedinečnost, aby posléze někteří sami zahájili úspěšnou akademickou kariéru. Dál pomáhali mladým lidem v hledání vlastní cesty skrze principy tvořivosti a vzájemného respektu. Život Dorothy Heathcoteové představuje inspirativní příběh pedagogické osobnosti, která dokázala zanechat otisk v duších svých žáků.

Do textu bude od roku 2019 možné nahlédnout na https://www.drama.cz/periodika/td_obsah.html.

Do *Pedagogiky*, časopisu pro vědy o vzdělávání a výchově (ročník 67, číslo 2 / 2017)

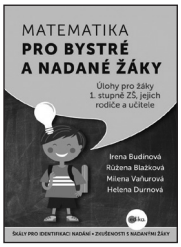
Šárka Klímová

Hnutí Camphill na pozadí sociálněpedagogické reformy počátku minulého století

Jiný příklad inspirativního pedagogického přístupu přináší článek, který vznikl jako součást disertační práce. Hnutí Camphill inspirované antroposofickými idejemi Rudolfa Steinera (1861–1925) založili ve Skotsku, v roce 1939, dva rakouští emigranti, pediatr Karl König (1902–1966), sám od dětství fyzicky postižený, a antroposof Carlo Pietzner (1915–1986), z teplické rodiny fotografických velkopodnikatelů, který v duchu steinerovského přístupu psal pro své svěřence divadelní hry (pozn. redakce: dodnes se hraje jeho hra *Who was Kaspar Hauser? v překladu …a z noci: Kašpar*). Autorka popisuje, jak „na festivalu zvaném Advent Garden pozoroval König postižené děti nesoucí svíčku doprostřed spirály z chvojí, kde ji zapálily o větší svíčku a následně ji položily do chvojí obvodu spirály. Při té příležitosti dospěl ke zjištění, že jeho životním úkolem je vytvořit takto potřebným dětem domov". Nově založenou komunitu označil jako Candle on the Hill, místo, „které bude jako svíčka na vrcholu svítit na cestu všem postiženým dětem". Historicko-pedagogická studie seznamuje čtenáře s tímto hnutím léčebné pedagogiky, jeho myšlenkovými východisky, zejména Steinerovým konceptem sociální trojčlennosti. První český camphill Na soutoku funguje od roku 2004 v Českých Kopistech (http://www.camphill.cz/).

Celý text najdete na https: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11727&lang=cs

Veronika Rodová



Jak s těmi, pro které je matematika příliš lehká…

Budínová, I., Blažková, R., Vaňurová M., & Durnová, H. (2017). *Matematika pro bystré a nadané žáky (Úlohy pro žáky 1. stupně ZŠ, jejich rodiče a učitele).* Brno: Edika.

Moderní pojetí vyučování vyžaduje od učitelů individuální přístupke všem žákům. U žáků se zdravotním, smyslovým nebo mentálnímhandicapem se tato potřeba jeví jako logická a oprávněná. Mají k dispozici speciální učební texty, pracovní listy, různé didaktické pomůcky, které jim pomáhají učivu porozumět, zpříjemňují jim vyučovacíhodiny. Rámcový vzdělávací program i školský zákon uvádějí nutnost věnovat se i žákům nadprůměrně nadaným. Pro ně však literatura, která by zohledňovala jejich potřeby dále se rozvíjet, chybí. Učitelé těchto žáků si s tím, jak je v hodině „zaměstnat“, musí poradit sami. Kniha *Matematika pro bystré a nadané žáky* je pro potřeby jejich podchycování a dalšího směrování nanejvýš potřebná a užitečná.Na našem trhu publikace tohoto charakteru chybí. Kniha je členěna do čtyř částí. V první se autorky (I. Budínová, R. Blažková, M. Vaňurová, H. Durnová) zabývají nadáním jako dispozicík projevení nadprůměrných výkonů v jakékoli oblasti lidského snažení, všímají si projevů nadaných dětí. Poukazují, že bystré a nadanéděti mají svá specifika, že z jejich projevů nemusí být nadání zřejmé,někdy zůstává skryté. I z tohoto důvodu je důležité znát jejich osobnost, jejich silné a slabé stránky, vliv vrstevníků, postavení v kolektivu. Zejména v nižších ročnících 1. stupně základní školy sehrává v této oblasti významnou roli učitel. Měl by respektovat potřeby nadanýchjedinců, správně je identifikovat a dle možností je dále rozvíjet. Z pedagogického hlediska je podstatné rozlišovat děti bystré a děti nadané.Jak autorky uvádějí, bystré děti jsou šikovné, dobře se učí, vyhovujíjim běžně používané metody a formy práce. Nadané děti často tentopřístup odmítají, mají individuální potřeby. Text zmiňuje i podvýkonovéděti, tj. nadané jedince, kteří dlouhodobě školsky neprospívají a potřebují speciální péči, nebo prospívají (mají např. samé jedničky), ale nenaplňují svůj potenciál. V souvislosti s tolik diskutovaným inkluzivním vzděláváním kniha poznamenává tzv. dvojí výjimečnost, tj. kombinaci nadání a určité nedostatečnostiči specifických potíží, které mohou ovlivnit učení. V druhé a třetí části publikace vychází autorský tým z dlouholetých zkušeností z práce s nadanými dětmi 1.stupně ZŠ. Jak autorky uvádějí, „pro pochopení matematického nadání je důležité si uvědomit, čím se vlastně liší matematicky nadané dítě od ostatních dětí.“ Stává se, že „v reálné výucenemusí být rozpoznání matematicky *nadaného* dítěte jednoznačné“. Problémem při práci s nadanými dětmi může být přístup vyučujících. Nezřídka rychlejší splnění frontálně zadaných úkolů kompenzují u těchto žáků větším počtem analogických příkladů, v lepším případě učivem vyšších ročníků, v horším pak „spoluprací“ s žákem, který by spíše potřeboval pomoc pedagogického asistenta. Nadaným dětem takto pojatý „individuálnípřístup“ zpravidla nevyhovuje, brzdí jejich další vývoj. Neuspokojuje jeprostředí zaměřené na rychlost, neradi řeší úlohy podle daného algoritmu. Chtějí se do zadání více „ponořit“, přemýšlet o něm. Právě náměty úloh potřebného typu nabízí čtvrtá kapitola. Obsahuje 294 podnětných zadání pro samostatnou práci žáků 1.až 5. ročníku základní školy. Z aritmetického učiva se jedná o různé početní řetězce (housenky), součtové pyramidy, magické čtverce (a jiná číselná schémata), algebrogramy, nápadité slovní úlohy a další. Jde

převážně o aktivity k nácviku numerace, procvičování základních početních operací, podněcování logického uvažování, kombinatorického a funkčního myšlení. Geometrické náměty nabízejí rozmanité úlohy k rozvíjení představivosti, schopnosti „umění vidět“, představit si, objevit zákonitosti, zdokonalovat technické dovednosti. Tento didaktický záměr sledují různé grafické posloupnosti, jednotažky, „ cesty“ hrací kostky,hledání nejkratší cesty, geometrické početní úlohy aj. Všechny úlohy jsou doplněny výsledky. Uvedená publikace může dobře posloužit nejen učitelům pro práci s nadanými žáky v podmínkách školního vyučování, ale i pro činnost zájmových kroužků a jiných forem práce s těmito žáky. Úlohy v knize mohou být vítanou inspirací i pro rodiče těchto dětí.

RNDr. Eva Krejčová, CSc.,
UHK Hradec Králové

V souvislosti s tolik diskutovaným inkluzivním vzděláváním kniha poznamenává tzv. dvojí výjimečnost, tj. kombinaci nadání a určité nedostatečnosti či specifických potíží, které mohou ovlivnit učení.

Když se dítě podceňuje

VÁŠ DOTAZ »

Martin chodí do sedmé třídy. Učím ho druhým rokem. Jsem přesvědčená, že jde o velmi inteligentního kluka, nicméně výsledky nemá v žádné oblasti prakticky žádné. Nezlobí, je slušný, sport ho nijak nebere, nemá ani jiné mimoškolní zájmy. Myslím, že se velmi podceňuje. Ráda bych mu pomohla.

Karolína Nechvátalová, Plzeň

NAŠE ODPOVĚĎ »

S podobným jevem se setkáváme i v běžném životě dospělých. O některých lidech si myslíme, že problematice příliš nerozumějí, že snad nejsou ani úplně chytří, přitom se chovají suverénně a prodají i to, co moc neznají a působí navíc dojmem, že jsou velmi inteligentní. Naopak jiný člověk při bližším soukromém kontaktu překvapí množstvím znalostí, rozhledem, postřehy, přitom ve třídě, na hřišti, na táboře, v pracovním kolektivu se vlastně vůbec neprojevuje, jeho výsledky jsou zcela průměrné. Přeceňování nemáme také rádi, ale ve výzkumech se ukázalo, že vede k lepším učebním výsledkům než podceňování. Někteří žáci se jen silně ostýchají. Ruku sami nezvednou a o možnost projevit se nederou. Na vyzvání sice odpovídají, ale jen když jsou si stoprocentně jistí. Vždy si přitom necháme proběhnout hlavou, zda se u nich nejedná o nějaký chronický problém v rodině, o šikanu. Některé děti se stydí za i drobnou vadu řeči, nadváhu. Žák může mít rovněž problém s učitelem. Zde nám může pomoci jednoduchá diferenciálně diagnostická rozvaha. Choval se stejně na prvním stupni? Reaguje na všechny učitele stejně? Co o přestávkách, ve volnočasových aktivitách? Jaká je rodinná situace a výchova? Ještě jednu okolnost je třeba vzít v potaz. Inteligence vždy nekoresponduje s výkonností. Takže někdy žáci s vynikajícími výsledky v testech nedosahují odpovídající výsledky ve škole. Navíc škola postihuje pouze malý, byť důležitý, výsek životních kompetencí.

Co máte dělat? Měla byste chlapce podporovat, povzbuzovat. Dobré je připomínat mu dosažené výsledky v minulosti, upozorňovat na pokroky, kterých už dosáhl. Samotné chválení je v pořádku, je však důležité, co budete chválit. Určitě bych mu občas připomněl, že vím, že je šikovný, bystrý. Pozitivní rekce by měla následovat vždy, když je sám aktivní, kdy se projeví, snaží se prosadit. Neměla byste zapomínat na nevtíravý zájem o jeho osobu i o to, co dělá. Nemusíte se bát trošinku přehánět a věnovat mu pozitivní pozornost o něco více, jen musíte dát pozor, abyste byla stále věrohodná a abyste nevzbudila nepříznivou odezvu ostatních.

Nejsem si jistý, že byste měla být nervózní, jestli budete mít i dále pocit, že se nedaří. Někteří lidé se podceňují celý život. Někdy mám pocit, že si z toho postupně mohou vytvořit obranný mechanismus. Jako kdyby tím žádali o povzbuzení, pochvalu a chránili sebe samotné před neúspěchem. Raději dopředu nic nečekám, nejsem z neúspěchu zklamaný, mohu být jen příjemně překvapený. Lidé se vyvíjejí různě. Některým skutečně sebepodceňování vydrží celý život. Jiní si najdou časem svoji oblast, ve které jsou dobří i komunitu spřízněných duší, jejichž uznání akceptují a projevují se v ní docela aktivně. Někdy dítěti schází životní cíl. Ve chvíli, kdy ho nalezne, je vyhráno. Uznávám však, že ne vždy se tento cíl přímo dotýká školy. Pak je třeba přežít ve zdraví školní docházku a dospívající nebo mladý dospělý si sám najde cestu. Škola není celý život a celý svět. Na druhé straně ani vy nemůžete všechno. Dělejte, co můžete, a zbytek nechte na jiných důležitých osobách i na samotném chlapci.

PhDr. Václav Mertin,
katedra psychologie, Univerzita Karlova

Jazyková poradna

Dáte si marlenku nebo raději tiramisu?

Přestože psaní velkých písmen patří k důležitým pravopisným jevům a ve škole je toto učivo probíráno už od 1. stupně ZŠ, kdo z nás někdy při jejich psaní nechyboval…

Jedním z důvodů je skutečnost, že vlastní jména tvoří rozsáhlou pravopisnou oblast a psaní některých z nich vzbuzuje i u dospělých uživatelů jazyka rozpaky. Pravidla psaní velkých písmen jsou navíc, a to v dobré snaze o jejich zjednodušení, často upravována a měněna.

Podívejme se tentokrát na psaní názvů některých výrobků. Pokud je potravinářským, spotřebním a dalším výrobkům, a to jak českým, tak i zahraničním, udělena ochranná známka, jsou tyto ochranné známky považovány za vlastní jména, a proto se píší s velkým počátečním písmenem, např.: Ementál, Mascarpone, Rama, Marlenka, Harlekýn, Staropramen, Coca-cola, Ariel, Jar, Škoda Fabia, Fiat Punto, Rulanské šedé, Frankovka aj.

S velkým písmenem se píší i názvy pokrmů a nápojů, pokud se před ně umístí obecné pojmenování: pizza Margherita, kuře Kung-pao, rizoto Paella, polévka Minestrone, koktejl Manhattan, dort Sacher, řezy Tiramisu apod.

Tyto názvy však můžeme v určitých kontextech chápat i jako obecná pojmenování druhová, tzn. že by se pak měly psát s malým počátečním písmenem, např. dám si marlenku, mochito/mojito apod. Obecné pojmenování převládá při užití těchto pojmenování v kuchařských knihách, v různých receptech v časopisech, na internetu apod., např. tiramisu z mascarpone, moučník kardinálovy řezy, roštěná esterházy,

Někdy tak dochází ke změně podoby pojmenování, např.: Nejraději peru v arielu; Starou škodovkou už procestoval celou republiku; Objednáme si frankovku a běžně se od nich tvoří množné číslo, např. dám si dvě marlenky, margherity, coca-coly aj.

Určit pevnou hranici, kdy jde o vlastní jméno a kdy o obecné, bohužel nelze. Užití velkého/malého písmena závisí na typu textu, kontextu atp. Je však třeba upozornit, že se jedná o proces přirozený a zcela nezávislý na přání a vůli majitelů ochranných známek.

PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

False Friends: Actually, action

Falešní přátelé jsou slova, která uživatelé cizích řečí velmi často nepoužívají správně, právě pro jejich zdánlivě stejný význam v obou jazycích. Patří k nim i *actually* a *action*.

Na první pohled bychom je jistě použili ve významu, který se nabízí, ale v angličtině mají zcela jiné využití. *Actually* znamená *skutečně*, *vlastně* a ve větě můžeme pomocí tohoto příslovce i oponovat: *Miss Brown, did you want us to learn the vocabulary from unit 3 for the test? Actually, no, it was from unit 4.;* anebo vyjádřit překvapení, údiv: *The pupils actually did their homework for a change!*

Co ale *actually* rozhodně neznamená, a v tom je právě ono úskalí, je *aktuální*, něco, co se těší zájmu společnosti. V tomto významu používáme *up to date*, *topical, current* nebo *hot*: *It's a topical issue.*; *It's a current* nebo *hot issue. Keeping up to date is a must for all teachers.*

Action je podobně zrádné, rozhodně neznamená akce, ale čin, skutek. Chceme-li v angličtině vyjádřit, že se bude ve škole konat zajímavá akce, použijeme podstatné jméno *event: We have a special event going on.*; *The school organizes many interesting events each year*. Pokud je zajímavá akce v obchodech, často se jedná o slevy, výprodeje či speciální nabídky, dáváme přednost výrazům, která konkrétně vyjádří daný význam: *It is on sale at a lower price.*; *The item is on special offer.*

V češtině také často slýcháme: *Včera to byla bezvadná akce* a máme na mysli příjemný večer s přáteli či kolegy. V takovém případě se jedná o *evening, getting together* či *party with your colleagues or friends.*

Podstatné jméno akce může být použito i ve smyslu *záchranná akce,* tedy *rescue operation.*

A slovo závěrem? *So we hope you enjoy a nice event soon and don't forget to keep up to date with the hot issues in education by reading this journal!*

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Počty nadaných žáků a jejich podpora

Podle statistik MŠMT se ve školním roce 2017/2018 nachází ve školách 1 881 nadaných žáků (tj. 0,2 %) a 739 mimořádně nadaných žáků (tj. 0,08 %). Česká školní inspekce (ČSI) však uvádí, že nadaných žáků by mělo být ve školách až 15 %, mimořádně nadaných pak asi 2 %. ČSI tento rozdíl zdůvodňuje mimo jiné problematickými diagnostickými dovednostmi učitelů. Celková podpora těchto žáků je však velmi nízká i z hlediska investovaných finančních prostředků. V rámci společného vzdělávání byli nadaní žáci podpořeni 5 miliony korun ze zhruba dvou miliard určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kyberšikana ve školách

V loňském školním roce volalo na Linku bezpečí 624 žáků v souvislosti s kyberšikanou. V roce 2007 zaznamenala Linka bezpečí 47 hovorů s touto problematikou. Počet volajících se tak za posledních deset let výrazně znásobil. Pouze 1/5 žáků se s kyberšikanou svěřuje rodičům. Dva tisíce případů rizikového chování loni také odhalil studentský projekt zabývající se šikanou *Nenech to být,* který dává dětem možnost upozornit na šikanu mezi spolužáky na webu.

Sběr dat pro mezinárodní šetření PISA a TALIS

V rámci pravidelného zapojování České republiky do mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání provedla ČŠI v roce 2018 sběry dat šetření PISA 2018, které bylo v aktuálním cyklu zaměřeno zejména na sledování čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků, a TALIS 2018 mapujícího pracovní podmínky učitelů a ředitelů škol. Do šetření PISA 2018 bylo zapojeno 330 škol a 7 000 žáků. Do šetření TALIS 2018 se zapojilo 400 škol a 6 500 učitelů. Zjištění z hlavního sběru dat šetření PISA 2018 prezentující výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání budou zveřejněna prostřednictvím národní zprávy v prosinci 2019 a zjištění z TALIS 2018 v červnu 2019.

Zákaz mobilních telefonů ve francouzských školách a český pohled

Od září mají francouzští žáci a studenti při cestě do školy na výběr. Buď svůj mobil, smartphone, tablet nebo chytré hodinky nechají doma, nebo je vypnou. Zákaz používání mobilů ve školách platí ve Francii už od roku 2009. Nová norma zakazuje využívat mobily nejen v hodinách, ale plošně na půdě školy, tedy i o přestávkách či na akcích pořádaných školou. Dále rozšiřuje tento zákaz i na 15leté (původně platil do 14 let), a dotýká se tak i středoškoláků. Zákaz se vztahuje na všechna zařízení s připojením na internet, jmenovitě na mobily, tablety a chytré hodinky, některé fotoaparáty, herní konzole a další zařízení. Většina českých rodičů by uvítala plošný zákaz používání mobilů ve školách. Rozptylují prý od výuky, jsou zneužitelné při testech a prohlubují sociální rozdíly. Ovšem učitelé podle průzkumu pro T-Mobile tak vyhraněný názor nemají. Minimálně třetina jich využívá internet v mobilu k výuce.

Podněty pro školského ombudsmana

Školský ombudsman Ladislav Hrzal řešil ve druhém roce svého působení téměř dva tisíce podnětů. Jednalo se zejména o spory mezi učiteli a vedením školy, rodiči a učiteli a mezi žáky navzájem. Hlavní příčinou většiny problémů, na které si stěžovali pedagogové, rodiče i žáci, bylo nezdravé klima ve školách. Zvýšené množství dotazů a stížností souviselo také s realizací konkurzů na posty ředitelů škol a školských zařízení. Mailem přišlo 1 728 podání. Klasickou poštou přišlo 75 podnětů. Telefonem si žádalo radu nebo si stěžovalo přímo ombudsmanovi 110 občanů. Osobně přijal 67 stěžovatelů. Navštívil 18 škol, z toho některé opakovaně.

Pohádka
Revize RVP nad zlato

Vážený pane ministře, prosím, nedělejte revize RVP. Nejsou to revize, ale chyba.

Vážený pane ministře, píši Vám pohádku. Přál bych si, abyste si ji přečetl nejen Vy, ale také ostatní lidé. A protože nevím, zda ti jiní čtenáři jsou obeznámeni se situací (spíše se obávám, že ne), dovolím si na úvod velice stručné sdělení základních informací. A pak bude ta pohádka.

Koncem minulého roku byla seznámena náhodně a nesystematicky vybraná malá skupina pedagogů s „revizí" Rámcových vzdělávacích programů (RVP). Byl jsem mezi nimi. Informace (jako blesk z čistého nebe) byla podána v tomto pořadí a zněla následovně (zdroj web NÚV):

- Návrh pojetí revizí RVP se týká předškolního, základního vzdělávání, vzdělávání v gymnáziích a všeobecného vzdělávání v středním odborném vzdělávání.
- PŘEDBĚŽNÝ PLÁN PRACÍ (2017–2020).
- ZMĚNA POJMOSLOVÍ…
- PROČ REVIZE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ? – Rámcové vzdělávací programy jsou dokumentem, který je nutné po určitém čase podrobit revizi. Změny, které se ve společnosti odehrávají (…), je potřebné promítat souběžně do všech RVP, které vymezují a popisují předškolní, základní a střední vzdělávání.
- CO SE MYSLÍ REVIZÍ RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ – Revize znamenají cílené a dlouhodobé přezkoumávání RVP a zpracovávání návrhů pro jejich úpravy na základě přijatých pravidel a postupů.

Ano, opravdu se budou předělávat RVP. Po počátečním překvapení a pocitu odpovědnosti člověka, který se deset let věnuje problematice kurikula, po pocitu od autority shora přiděleného úkolu, který se nerozporuje, jsem po roce došel k názoru, že revize kurikula je ve Vašem podání chybná. Proč?

Není to revize, ale bohužel „jen" zásadní přepsání a přebudování RVP, a to bez revizí. Nejdříve tedy pojmy: revize je, když se lidé sejdou a vyjadřují se ke kladným a záporným stránkám nějakého dokumentu, činnosti nebo věci, v našem případě RVP. To, co se děje nyní, je přepsání RVP. Proč? Protože proto.

Jistě, nyní vystoupí ten usměvavý pán z NÚV, přednese hodinovou přednášku o tom, jak se škola vyvíjí a mění a jak je revize kurikula potřebná. Co Vám říkám já? No tak revidujme, řešme, co je na RVP dobré a co ne, ale neříkejte přepsání bez debaty *„cílená, dlouhodobá činnost podle pravidel a postupů"*. Podkladové studie pro revize RVP, jak se jim honosně říká, jsou narychlo sepsané dokumenty a výsledek heroického výkonu několika málo jedinců, kteří se snaží zachránit situaci. Vlastně ale tvoří jen Vaše alibi, aby se mohlo říci, že přezkoumání proběhlo. Skutečná revize ale neproběhla, věřte mi. Natož jakákoli seriózní debata o implementaci drastických změn, které přepsání RVP způsobí.

Vážený pane ministře, deset let porovnávám kurikulární dokumenty a deset let kritizuji naše RVP. Nenapadlo by mne, že ho budu jednou hájit. Povím Vám o tom jednu pohádku, ze které snad pochopíte, že děláte chybu. Kurikulum (v našem případě RVP) v této pohádce představují automobily.

Bylo jednou jedno veselé království. Bylo ale malé a dlouho bylo pod nadvládou velké a ošklivé říše. Lidé v něm byli chudí a jezdili v hrozně ošklivých autech, například v Moskvičích, Ladách a Velorexech, nebo příšerným vlakem, co měl

Po nějakém čase se ale našlo několik odvážlivců, spíše samouků, kteří se naučili docela dobře jezdit Oktávkou. Začali to dokonce učit i ostatní řidiče a na silnicích přestával být chaos a zmatek.

neustále zpoždění kvůli jedné krávě na kolečkách. Ale to je jiná pohádka. To ve vedlejším království, třeba Němci, jezdili v Bavoráku a jinde zase Američani v Chevroletu a Japonci v Mazdě.

A pak se stal zázrak. Všichni lidé v tom malém království vytáhli klíče z kapsy a zvonili tak dlouho, až si vyzvonili svobodu. A řekli si, že už nechtějí jezdit v Moskvičích, Ladách a Velorexech, a tak jim král pořídil Škody Octavie. Byly to automaty s palubním počítačem a ABS a jezdily by stejně dobře, jako ten německý Bavorák. Problém ale byl, že nikdo nevěděl, jak se co ovládá, který čudlík zmáčknout a jak dodržovat rychlost v takovém fáru. On totiž ten král zapomněl na to, že je třeba ty lidi naučit takové auto řídit. No představte si, že posadíte člověka, který je zvyklý jezdit Velorexem, do nové Oktávky a neřeknete mu, jak se řídí. Byl to samý karambol. A všichni se zlobili na chudáky Octavie, protože je vinili za ty bouračky. Přitom to ale byla chyba toho pana krále, že nezajistil pořádné učitele v autoškole. A tak raději spousta lidí v tom malém království jezdila dál a někdy ještě jezdí Velorexem a nadává Oktávkám. Po nějakém čase se ale našlo několik odvážlivců, spíše samouků, kteří se naučili docela dobře jezdit Oktávkou. Začali to dokonce učit i ostatní řidiče a na silnicích přestával být chaos a zmatek.

A pak se stalo něco, co ani ta kráva na kolečkách, co brzdila ten vlak, nepochopila. Jestli se král zbláznil, onemocněl, byl zlý, nebo byl naopak hodný, dobrosrdečný a uvěřil svým proradným rádcům, se neví. Říká se ale, že chtěl udělat něco, čeho si všichni všimnou, něco jako pomník. No každopádně se stalo, že rozhodl, že všechny Oktávky se musí sešrotovat a ani jedna nesmí zůstat. A království utratilo spoustu peněz a práce svých poddaných, hlavně těch oddaných, a nechalo vyrobit nové auto. Jestli to bylo proto, že pan Kolben a pan Daněk byli tenkrát královými rádci, se neví. Auto se ale jmenovalo Plagovka. Mělo jinou barvu, volant na druhé straně, deset pedálů, palubní počítač, který nefungoval, a bylo tak obří, že se nevešlo ani na silnici, ani do žádné garáže. No bylo pár lidí, kteří říkali, že je to auto „na prd", ale bylo jim to „na prd".

Jak naše pohádka o veselém království končí? Všichni se usmívali, oni to byli veselí lidé a byli skromní a zvyklí na nepohodlí a dokonce v nich byla spousta nostalgie a rádi vzpomínali na minulé časy a taky si rádi dělali srandu. A tak s veselou vytlačili z garáží ty své Velorexy a s úsměvem si v nich jezdí dodnes. A chechtají se a nadávají Plagovce, co stojí na tom pomníku.

Pane ministře, prosím, pozdržte přepsání RVP a staňte se tím, kdo řídí skutečné revize RVP, které vyústí v jejich menší či větší změny (přepsání, chcete-li redesign) a promyslete a navrhněte plán jejich implementací. Jste-li skutečně přesvědčen o potřebnosti zcela nového RVP, potom vrhněte veškeré své úsilí také do přesvědčení všech ostatních aktérů, kterých se změny dotknou, že to budou změny systematické a pozitivní.

Přeji Vám mnoho moudrých rozhodnutí v novém roce.

S úctou,
Petr Vlček
Člen odborné skupiny pro revize RVP
v oblasti Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí