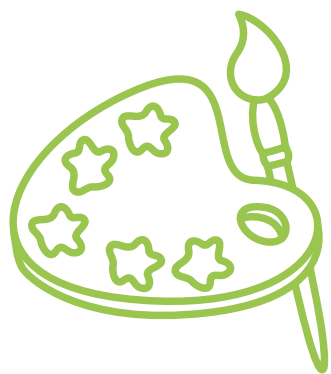


Propojování formálního a neformálního vzdělávání

Přínosy, metody a formy
spolupráce mezi školou
a organizací neformálního vzdělávání





Autoři: Jiří Zajíc a kolektiv spolupracovníků

Kolektiv spolupracovníků: Klára Šindelková (projektová manažerka)
David Bartůšek (CKP Praha)
Dana Veselá (CKP Brno)
Jitka Quadratová (CKP Plzeň)
Tomáš Koten (CKP Ústí nad Labem)
Jiří Bakončík (CKP Ostrava)

Grafická úprava a ilustrace: Barbora Kirchmajerová

Recenzoval: Radek Hanuš

Vydal Národní pedagogický institut České republiky, 2021




Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0
Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

ISBN: 978-80-7578-083-6

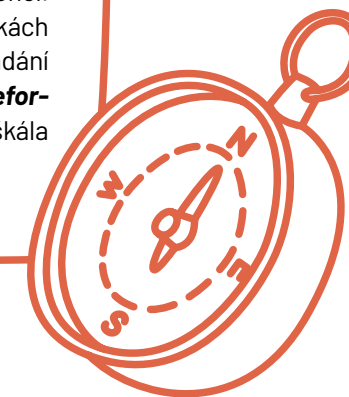
obsah

Úvod	8
Neformální vzdělávání (NFV)	10
Očima insidera	11
Vyznačení hřiště	11
Pilíře neformální výchovy	13
Očima strategie 2030+	18
Přínosy propojování formálního a neformálního vzdělávání	22
Možné formy propojování	24
Jednorázové využití programu učitelem	24
Návštěva programu v prostředí neformálního vzdělávání	26
Dlouhodobá spolupráce se zástupci NFV	28
Reálné přínosy propojování	30
Proměna klimatu třídy i školy	30
Uplatňování individuálního přístupu	37
Využívání formativního hodnocení	43
Osvojování kompetencí	48
Uznávání neformálního vzdělávání	52
Problémy s využíváním nabídky neformálního a zájmového vzdělávání	54
Překážky pohledem výzkumů a praxe	55
Stereotyp	55
Obavy z obtížnější kontroly	56
Přeplněnost kurikula	56

Tlak na výsledky v testech	57
Tradiční organizace výuky	57
Nedostatek podpory	58
Nedostatek času a finančních zdrojů	58
Malé propojení s výukou ve třídě	58
Jak to vidí VIDA!	59
Závěr	64
Přílohy	
1. Příklad propracovaného systému hodnocení používaného skotskou školní inspekcí	66
2. Povinná četba cestou dramatu – literatura II – Česká literatura 19. a 20. století	69
3. Noc v království FyCheBi	78



Publikace **Propojování formálního a neformálního vzdělávání. Přínosy, metody a formy spolupráce mezi školou a organizací neformálního vzdělávání** je výstupem projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového, financovaného z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání evropských strukturálních a investičních fondů v rámci projektové výzvy Budování kapacit pro rozvoj škol II* (aktivity č. 5). Projekt byl realizován v období od 1. září 2018 do 31. prosince 2021. V projektu jsme metodicky podporovali spolupráci pedagogů škol a pracovníků neformálního vzdělávání, kteří společně připravovali a v praxi realizovali i ověřovali vzdělávací programy pro děti a žáky zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Tyto výstupy byly postupně uveřejněny na stránkách metodického portálu www.ema.rvp.cz. Při zadání hledaného tématu: **propojování formálního a neformálního vzdělávání** se Vám zobrazí široká škála vzdělávacích programů ke stažení.



úvod

Je vysoce pravděpodobné, že téměř každý, kdo vezme tuto publikaci do rukou, má osobní zkušenost s tím, co se dnes nazývá **neformální vzdělávání (NFV)**. Skoro jistě tomu ale tak neříkal. Chodil do „oddílu“, „kroužku“, „hudebky“, „keramiky“, „fotbalu“ nebo jiné **mimoškolní** aktivity. A k tomu také nejspíš do „družiny“. Zkratka minimálně od doby národního obrození je pro české děti téměř standard, že navštěvují kromě školní docházky i nějakou další nabídku z nepřeberného množství toho, s čím přicházejí různé spolky, sdružení či jiné neziskové organizace, v posledních třiceti letech i organizace ziskové.

Právní rámce této nabídky, stejně jako její formy i používané metody se za těch skoro dvě stě let, kdy byl zpočátku hlavním tahounem Sokol, různě proměňovaly. Ale vždycky to přinášelo děvatům a chlapcům cosi jedinečného, co je celou dobu přivádělo – a to zcela masově – na hřiště, na tábory, do tělocvičen, kluboven či do různých zařízení pro „volný čas“. A to dokonce i bez ohledu na vládnoucí politické, ekonomické i společenské uspořádání.

Postupně od začátku 90. let si začali mnozí pedagogové i tvůrci vzdělávacích strategií, stejně jako zaměstnavatelé, houfně všimnout toho, že tahle „mimoškolní činnost“ přináší těm, kteří jí jako děti a dospívající prošli, mnohem víc než jen „radost z pohybu na čerstvém vzduchu“, dobré kamarády do života a osvojení si některých dovedností, které pak uplatní i v pracovním prostředí. Objevovali tedy to, co jsme my, kteří

jsme v tomhle prostředí prožili desítky let, věděli dávno: Děvčata a chlapci touhle formou **vzdělávání a výchovy** získávají leccos, co by si jinak velmi těžko osvojili – a co je pro ně mimořádně cennou celoživotní výbavou.

Výsledkem tohoto procesu uvědomování si zjevných přínosů „mimoškolního vzdělávání“ bylo na přelomu minulého a našeho století přijetí konceptu „celoživotního učení“, které tuto možnost posunulo z periferie daleko blíže hlavnímu proudu vzdělávání. Tomu odpovídalo i vyjádření z *Memoranda EU o celoživotním učení* přijatého v listopadu 2000, kde se konstatuje:

Až dosud dominovalo politickému myšlení formální učení. Ovlivňovalo způsoby poskytování vzdělávání i představy lidí o tom, co je to učení. Kontinuita celoživotního učení přivádí na scénu neformální a formální učení. Neformální učení stojí díky své podstatě mimo školy, odborné školy a vysoké školy.

Není zpravidla chápáno jako "opravdové" učení a jeho výsledky se na trhu práce nemusí odrazit výrazným zvýšením příjmu. Neformální učení je proto obvykle podceňováno.

To se mělo v následujícím období změnit, zvláště proto, že si přínosy „neformálního učení“ začali uvědomovat mnozí zaměstnavatelé. Ti ostatně stáli i za dnes prosazovaným konceptem kompetencí jako těch rozhodujících žádoucích výsledků procesu vzdělávání. Tomu odpovídaly i původní definice neformálního vzdělávání, které přizvukovaly hlavně vyšší možnosti uplatnění v budoucí pracovní sféře.²

Teprve s určitým odstupem došlo i na prosazení toho, že nejen pro budoucí pracovní úspěch, ale i pro současnou návštěvu školy přináší chlapcům a děvčatům účast na aktivitách neformálního vzdělávání nepřehlédnutelné výhody. A co bylo snad ještě důležitější: uvědomění si tvůrců vzdělávacích systémů, že z oblasti neformálního vzdělávání může těžit i samotná škola nejen novými formami a metodami výuky, ale i proměnou celkového klimatu. Z toho vychází i projekt **Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového**, který se touto možností zabývá už velmi konkrétně a jehož výstupem je i tato publikace.³



² Neformální vzdělávání. Vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Kurzy neformálního vzdělávání mohou být poskytovány zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích i ve školských zařízeních. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, řídičské kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora či učitele. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR, 2006; s. 69).

³ Primárním výstupem projektu je cca 350 vzdělávacích programů vytvořených učiteli spolu s lidmi z NFV.

Neformální vzdělávání

Pojďme se tedy nejdřív podívat blíže na to, jak dnes rozumíme neformálnímu vzdělávání. Ve shodě s materiály MŠMT i dokumenty EU vztahujícími se k dětem a mládeži pokládáme **neformální vzdělávání** za organizované výchovně-vzdělávací působení, které probíhá mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, je dobrovolné a nabízí zájemcům záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů založených na uceleném systému hodnot. Zvláštním případem je **zájmové vzdělávání**, které probíhá ve školských zařízeních (SVČ, DDM, školní kluby, školní družiny).⁴

Aby pro vás tato definice „ožila“, nabídneme vám nejprve dva pohledy na neformální vzdělávání. Nejdřív toho, kdo je v této oblasti skutečně „doma“, protože v ní prožil více než půl století a pomáhal tam „do života“ několika generacím chlapců a děvčat. Pak nabídneme pohled čerstvé **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**. Ta se totiž problematice neformálního vzdělávání a jeho možnému přínosu pro vzdělávání formální věnuje v míře dosud pro závazné dokumenty v oblasti vzdělávání neběžné. Oba tyto pohledy jsou podle našeho přesvědčení velmi důležité k tomu, abyste si co nejlépe uvědomili, jak silný nástroj – a jak i strategicky podporovaný – se vám v neformálním vzdělávání nabízí.

OČIMA INSIDERA

Vyznačení hřiště

Podívejme se nejprve na některé charakteristiky, které jsou ve výše uvedeném vymezení neformálního vzdělávání a tvoří jeho rozhodující kostru. Předně je to explicitní zdůraznění **výchovy** jako zásadního, neredukovatelného rozměru. Postupné opouštění toho, že *výchova* je přece jenom něčím jiným než *vzděláváním*, alespoň v českém jazykovém prostředí, způsobilé – zejména ve školství – docela zásadní potlačení aspektu výchovy jako nezbytné součásti socializačního procesu skrze povinnou školní docházku. V posledních desetiletích se na to

aspoň tu a tam reagovalo zaváděním etické výchovy a včleněním osobnostně-sociální výchovy do rámcového vzdělávacího programu, avšak ke skutečnému návratu výchovy do školního procesu v celé šíři je nejspíš u nás ještě hodně daleko. Neformální vzdělávání se naopak za výchovu nestydí, ale hrdě se k ní hlásí: je jeho ústředním prvkem. Proto také má šanci opravdu utvářet nejen znalosti a dovednosti, ale i **postoje**. Posléze se tomu budeme věnovat podrobněji.

⁴ Viz např. <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

Dalším určujícím rysem neformálního vzdělávání je jeho **dobrovolnost**. Účastní se ho – zejména dlouhodoběji – jen ty děti a ti mladí lidé, kteří o něj mají skutečný zájem. A dokonce dobrovolníci jsou v drtivé většině i ti dospělí, kteří jsou jejich průvodci. Tato dobrovolnost se přitom nepromítá do toho, že by jejím důsledkem byl chaos, absence a porušování pravidel, nespolehlivost či podléhání různým formám náladovosti. Řada výzkumů ukazuje, že děti, které se neúčastní žádného typu neformálního vzdělávání, je méně než 15 %. A to, jak si z hlediska přitažlivosti ve světě dětí tato oblast vede, dobře ukazuje následující tabulka, kde jsou některé výsledky výzkumu České děti venku,⁵ když 1 znamenala „mám velmi nerad(a)“, 5 potom „mám velmi rád(a)“:

Druh činnosti/aktivity	Děvčata	Chlapci	7 až 9 let	10 až 12 let	13 až 15 let
Domácí příprava do školy	2,8	2,6	2,9	2,6	2,5
Pomáhání v domácnosti	3,0	2,8	3,2	2,9	2,7
Škola	3,2	3,0	3,3	3,1	3,0
Čtení knížky, časopisu, novin	4,1	3,8	4,0	4,1	3,9
Sledování televize nebo DVD	4,4	4,4	4,5	4,4	4,2
Kroužky, oddíly, kurzy	4,5	4,4	4,6	4,4	4,3
Volný čas někde venku	4,7	4,6	4,7	4,7	4,4
Internet (na počítači, mobilu)	4,5	4,6	4,5	4,6	4,6
Hraní počítačových her	4,2	4,7	4,5	4,5	4,7

Vidíme tu, že u děvčat a mladších dětí je to jeden z nejoblíbenějších způsobů trávení času. A ani u ostatních skupin nikterak nezaostává. Za pozornost jistě stojí také vztah k návštěvě školy a jeho vývoj v čase.

Dobrovolnost má kromě pozitivní motivační síly pro děti ještě jeden zásadní důsledek, který rovněž vyzdvihuje uvedená

definice neformálního vzdělávání: možnost, aby celý tento systém výchovy byl postaven na **uceleném systému hodnot**.⁶ Takový systém hodnot totiž umožňuje dát pevný základ pro morální rozhodování a z něj vycházející i určitý celkový přístup k životu, což jsou nezbytné předpoklady pro utváření charakteru.⁷ Dokonce to umožňuje, aby na přiměřené věkové úrovni – a bez vazby na nějakou tradiční formu náboženství

⁵ České děti venku, Závěrečná zpráva z výzkumu, 5. května 2016; Nadace Proměny Karla Komárka; <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1568036387.pdf>.

⁶ Běžně je známo, že to platí o skautingu, ale v současnosti se to u nás dá vztáhnout i na celou řadu dalších spolků, které tak či onak na skauting navazují, byť ne vždy byly během naší historie s ním ve shodě. Každopádně tradiční všeobecně zaměřené spolky dětí a mládeže se buď přímo, nebo aspoň implicitně o určitý hodnotový základ opírají. Tím se také liší od jednostranně či výkonově zaměřených aktivit v oblasti zájmového a neformálního vzdělávání.

– byl podporován a rozvíjen duchovní život dětí. Tedy oblast, v níž až na malé výjimky jsou už po mnoho generací české děti ponechávány jak v rodině, tak ve škole bez pomoci. Logickým důsledkem toho je pak jakási „duchovní negramotnost“, která se promítá do určité existenciální frustrace, zvláště pokud jde o otázky smyslu života či zdrojů naděje. Dobrovolnost současně zaručuje, že pokud by rodiče takového dítěte nebyli v zásadní shodě s oním hodnotovým základem a z něj vyplývajícím stylem výchovy, mohou se rozhodnout pro jiného „poskytovatele“ neformálního vzdělávání, jehož východiska více odpovídají jejich hodnotovým preferencím.

Piliře neformální výchovy

Nyní představíme některé faktory, které jsou v oblasti neformální výchovy a vzdělávání nositeli té účinnosti, pro niž je pokládána – spolu s rodinou a školou – zejména od konce minulého století čím dál více za nezbytnou součást úspěšné socializace člověka. Začneme přitom od těch, které jsou patrné na první pohled, a posléze přejdeme k těm skrytějším, na nichž celá „stavba“ neformální výchovy a vzdělávání vlastně stojí.

• Komplexnost

V oblasti neformálního vzdělávání jsou samozřejmě i mnohé nabídky, které z hlediska rozvoje dětí tento rys nemají (jazyky, zpěv, modelářství,

výtvarné aktivity, sport atd.), ale pro tu velkou skupinu zástupců NFV je opravdu typická. Máme tím na mysli skutečnost, že výchovné působení se tu nezaměřuje na rozvoj nějaké dílčí vlastnosti či schopnosti, nýbrž poskytuje možnost skutečně celkového osobnostního rozvoje. Tedy rozvoje v dimenzi racionální, volní, emocionální, sociální, etické i duchovní. A v každé ještě ve značně širokém spektru kompetencí. Současně se to vše děje s využitím velkého množství různých forem a metod, v nichž nezbytnou a mnohdy určující roli má hra, ale současně využitá ke skutečnému vzdělávání, nikoli jen k zábavě. Typické je, že si spoustu kompetencí děti osvojují skrze skutečné reálné činnosti: vaří oběd, štípou dříví, staví tábor, sestavují budky pro ptáky, vyhledávají informace v jízdním řádu či mapě (v klasických papírových nebo na internetu), připravují hudební či dramatická pásma, která pak předvádějí nejen vrstevníkům, ale i rodičům nebo veřejnosti, sbírají peníze na podporu nemocných dětí atd.

• Dlouhodobost

Každý, kdo se zabývá problematikou vzdělání a výchovy, jistě ví, že založení a další rozvoj kompetencí nutně vyžaduje dlouhodobé působení. Dílčí vědomosti je možné samozřejmě naučit

⁷ Myslíme si, že právě absence dostatečně široce sdíleného hodnotového základu v našem školství (nejen nějak deklarovaného, ale skutečně přijatého učiteli, žáky i rodiči) způsobuje onu systémovou bezradnost nejen při výchovném působení, ale i při pokusech formovat občanské postoje žáků nebo uvádět je do porozumění naší nedávné historii.

i během 45minutové vyučovací hodiny. Některé jednoduché dovednosti během několika takových hodin, když se k tomu přidá domácí dřezura. Ale ty opravdu důležité kompetence se neobejdou bez potřebných postojů, z nichž vychází nezbytná motivace i ochota a někdy i odvaha tyto kompetence také v životě používat. Ti z nás, kteří se pravidelně setkávají s mladými studenty středních či vysokých škol, jsou často nemile překvapeni, jak málo si toho i tito minimálně průměrně nadaní mladí lidé zapamatovali z učiva základní školy. Jde zejména o oblast historie, zeměpisu, literatury. Zkrátka toho, co patří ke klasickému všeobecnému vzdělání. Tedy i v tom, v čem by měla být síla formálního vzdělávání, se ukazují povážlivě slabiny. Podstatným důvodem toho je jistě i nepochybná přetíženost obsahem, který se učitelé snaží stihnout (mnohdy pod tlakem rodičů) s ohledem na testy a přijímací zkoušky. Je jasné, že v takovém systému se sotva lze zaměřit na pěstování opravdových kompetencí. Jasně to konstatuje i nedávno přijatá *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+⁸*.

S ničím takovým nemusí běžně zápasit vychovatelé (vedoucí) v prostředí neformální výchovy. Samozřejmě ani tam není vždycky na všechno „dost času“ – protože řada činností vychází z reálných potřeb oddílů nebo i jeho okolí. Většina chlapců a děvčat, kteří prožívají své dětství a dospívání v oddílech těchto organizací, v nich stráví pět, osm nebo i deset let (a mnozí v nich pak pokračují jako vedoucí). To přece jenom dává k účinnému formačnímu působení podstatně lepší podmínky – právě pro osvojování a rozvoj kompetencí v jejich plném významu.

• Vztahová síť

Nyní jsme se dostali z praktického hlediska k tomu nejspíš nejdůležitějšímu pilíři. Prakticky každý, kdo prošel tímto prostředím, zdůrazní, že si odsud odnesl v první řadě celoživotní kamarádství,⁹ někdy i partnerství, společenství rodin a následné společenství dětí. Vedoucí přitom zde mají pozici mnohem víc podobnou starším kamarádům či sourozencům, než aby byli pro děti „dospělými“, kteří jsou buď zdrojem obav

či stresu, nebo jsou „totálně mimo“. Skutečné partnerství mezi vedoucími výchovně-vzdělávacího procesu a jeho účastníky je typickým „poznávacím znamením“ kvalitní neformální výchovy a vzdělávání. Samozřejmě i zde se můžou vyskytovat případy, kdy to tak úplně neplatí, ale není tu ona zásadní „systémová překážka“, která je v současné podobě školy neodstranitelná: učitel je především „hodnotitel“, nikoli průvodce a partner.

• Vzájemná důvěra

Tato „vztahová síť“ přináší mnohem větší šanci na vytvoření opravdové důvěry mezi všemi účastníky neformálního vzdělávání. Jenomže bez značně vysoké míry vzájemné důvěry se zrovna ty nejcitlivější polohy výchovy a vzdělávání sotva podaří. Docela jasně to dokumentuje následující reflexe předmětu *Strategie osobnostního rozvoje (SOR)*, který probíhá na Cyrilometodějském gymnáziu v Prostějově. Především, že toto gymnázium je protagonistou osobnostně-sociální výchovy u nás a od roku 2007 tam vypracovali množství velmi kvalitních materiálů (které sami používáme pro inspiraci při tvorbě metodik pro skauty). Přesto se ukazuje, že i za těchto okolností je to ve škole obtížné – a to právě pro nedostatečnou míru důvěry, kterou je ovšem v současné škole velmi těžké vybudovat:

Já patřím k té většině třídy, která nemá SOR moc v lásce. Podle mě je to jen hodina navíc a nevidím v tom nějaký velký smysl. ... A třeba ty domácí úkoly nemají žádný efekt, protože to všichni píší v hodinách před SOR, nebo o přestávkách. Někteří studenti si i myslí, že SOR zasahuje příliš do jejich soukromí, a nechtějí se na dané téma bavit. Například sny, každý má své sny, ale většinou jsou tajné.

• Výchova ke svobodě a odpovědnosti

Přímým důsledkem předchozího a současně ve spojení s ním nezbytným hodnotovým základem je možnost účinné výchovy ke svobodě – a tím i k odpovědnosti. K tomu je důležité si uvědomit, že *svoboda jednoho začíná působit jako skutečná svoboda tam, kde se setká se svobodou druhého*. Teprve při setkání mého „já“ s druhým „ty“ se může uplatnit moje schopnost rozhodování, a to rozhodování pro dobro druhého „ty“, nebo – nejlépe – pro dobro nás obou. To ale bez vzájemné důvěry jde těžko. Svoboda je tedy z tohoto hlediska dispozice hledat, přijímat a uskutečňovat taková řešení, která maximalizují dobro s ohledem na všechny zúčastněné. Je jasné, že podstatnou metodou, kterou svoboda ke své působnosti potřebuje, je *dialog* a významnou podpůrnou schopností *empatie*. Výchova ke svobodě tedy především spočívá v rozvoji obojího.

⁸ Viz hned 1. strategický cíl: Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. A pak celá řada dalších na to navazujících návrhů. Bližší v další části této kapitoly.

⁹ Množství dětí, které uvedly jako důvod svého chování do oddílu či kroužku tento důvod:

Důvod	6 až 9	10 až 12	13 až 15
Zábava	80 %	84 %	78 %
Kamarádi	67 %	72 %	69 %
Vedoucí	32 %	9 %	25 %

Hodnotové orientace dětí od 6 do 15 let, NIDM 2009; <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>.

¹⁰ Mgr. Alexandra Markovičová, Mgr. Pavel Polc: *Metodická příručka k učebnici Strategie osobnostního rozvoje 1*. Cyrilometodějské gymnázium v Prostějově, 2008; s 23

Odpovědnost – jak už samo slovo přímo říká – musí vést v tom, že *my někomu* či *něčemu odpovídáme*. Docela běžně se pokládá za vyřešenou tím, že „přece“ *odpovídám sám sobě* a pak také *druhým lidem*. V pořádku. Jistě i o tohle se jedná. Jenomže ani tohle nestačí. Skutečná odpovědnost vyžaduje odpovídat se – řečeno se Zdeňkem Matějčkem¹¹ – *autoritě, která nás přesahuje*. Jenom ta může být skutečným partnerem pro naše *svědomí*. Jenom autorita, kterou bezpodmínečně uznáváme, je hodna naší odpovědnosti. A právě tu zastupuje onen *systém hodnot*, který je v základu každé solidní neformální výchovy a vzdělávání.

Pro praktickou výchovu ke svobodě jsou podstatné následující předpoklady:

1. Dítě musí vyrůstat v určitém **řádu** – v prostoru pravidel, hranic, povinností – přičemž je velmi dobré, když i z hlediska dítěte jsou hlavní stavební kameny toho řádu „přirozeně nahlédnutelné“: vyplývají z práv a potřeb ostatních, z podmínek pro dobrou hru, z podmínek spolupráce atd. Pak totiž dítě nejprůkazněji zažívá vztah mezi zneužitím své svobody a jeho důsledky. Proto jsou

tak cenným výchovným nástrojem dobře strukturované hry s jasnými pravidly (což neznamená, že od jistého věku nejsou – z jiného důvodu – cenné i hry nestrukturované).

2. Nelze vychovávat ke svobodě a současně nepřijmout jako nutnou daň **možnost chyb a selhání**. Zkrátka musíme *mít odvahu riskovat dílčí nezdary* – a přesto dětem znovu a znovu důvěřovat. Důvěra je vůbec nejnужnější podmínkou výchovy ke svobodě, a jak už víme, je právě v oblasti neformální výchovy zásadním „stavebním prvkem“.
3. Každý věk a stupeň vyspělosti má svůj *optimální prostor svobody*. Za správný odhad tohoto prostoru svobody jsou samozřejmě zásadně odpovědní vedoucí/vychovatelé. Pro její co nejlepší nastavení je důležitá možnost **individuálního přístupu** a účinné zpětné vazby.

- **Účinná zpětná vazba**

Tomu, kdo není příliš obeznámen s oblastí neformálního vzdělávání a výchovy, by se mohlo zdát, že tu bude problém s poskytováním takové zpětné vazby, které děti opravdu rozumějí – a která se zpravidla koncentruje do *odměn a trestů*.

Avšak opak je pravdou. Vedoucí tu mají totiž k dispozici v první řadě celkové působení komunity, v níž k této výchově dochází. A jelikož je to parta kamarádů, kteří si vzájemně důvěřují, a ani vedoucí tam nejsou v pozici „dozoru“, nýbrž v určité míře imponujících starších partnerů, může poskytování účinné zpětné vazby být prakticky *kontinuálním procesem neseným hlavně signály vztahového charakteru*. Další důležitou skutečností v poskytování zpětné vazby je to, že velmi často je dodržování či nedodržování přijatých pravidel přímo „odměněno“ výsledky činnosti, aniž by bylo třeba k tomu cokoli dodávat. Jestliže si členové družiny během táborové služby dobře a kamarádsky pomáhají, nutně se to projeví i v tom, jak ta celá jejich služba proběhne. To, že se v rámci neformálního vzdělávání často řeší reálné, praktické úkoly, s sebou tuto nespornou výhodu nese. Konečně zásadní dimenzí zpětné vazby pro tuhle oblast je rozvíjení schopnosti sebereflexe, poctivého hodnocení vlastního jednání i smýšlení. Dítě se má srovnávat se svými dispozicemi, nikoliv s ostatními. Je jasné, že zejména nezkušení vedoucí sahají i po jiných metodách (např. známé „bodování“), ale celkové nastavení zpětné

vazby tu jasně směřuje k tomu, co je známo jako *formativní hodnocení*.

- **Vzory**

Neopominutelným přínosem života dítěte v nějakém dobrém oddílu je i možnost, že tu najde pro svůj život přitažlivý vzor. To je zejména pro dnešní chlapce, kteří často vyrůstají bez přítomnosti otců, mimořádná příležitost. V tomto případě je to navíc vzor reálný, s nímž má dítě dlouhodobou osobní zkušenost a jehož přitažlivost spočívá v první řadě v charakteru jeho jednání. To je pro možnost skutečného „následování“ velice podstatné, protože absence dobrých a současně reálných vzorů přitom značně komplikuje dospívání dětí.¹²

I když ne ve všech oblastech neformálního vzdělávání jsou plně rozvinuté všechny právě uvedené silné stránky, přesto v nějaké míře se mnohé z nich najdou skoro všude. To se ostatně ukázalo i v rámci projektu Propojování formálního a neformálního vzdělávání, kde mezi 28 poskytovateli¹³ NVF jsou velice odlišné instituce, a přece jejich přínos pro školní výuku se už nyní jasně prokázal. A budeme z něj čerpat i v další kapitole, kde budeme možné přínosy propojování konkrétně prezentovat.

¹¹ Matějček Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál 2015. Autor pak shrnuje:

- 1) *Pokud jde o výchovu k odpovědnosti, tak základní pravidlo zní: Posilovat všechno nesobecké v dítěti a vést je tak, aby bralo na vědomí a přijímalo práva a zájmy druhých lidí.*
- 2) *Výchova k odpovědnosti je celkový postoj k životu a nedá se uskutečňovat kázáním, tresty a strachem.*
- 3) *Vychováváme k odpovědnosti, jsme-li sami odpovědní.*

¹² Výzkum *Hodnotové orientace dětí od 6 do 15 let* provedený v rámci projektu *Klíče pro život* ukázal, že polovina dnešních dětí vůbec vzor nemá (čím jsou starší, tím je to ještě častější). A pokud vzor mají, jasně převládají mediální vzory – sportovci pro chlapce a herečky, zpěvačky a modelky pro děvčata. Až za nimi je maminka jako první „reálný“ vzor. Otcové jsou na tom ještě podstatně hůře – jsou vzorem jen pro 6 % dětí ve věku 13 až 15 let (s. 125 až 132).

¹³ Jejich přehled a stručná charakteristika je v příloze.

OČIMA STRATEGIE 2030+

V této části vám nabídneme souhrn nejdůležitějších pasáží ze **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**, která byla přijata v září 2020. Doufáme, že tím posílíme vaše přesvědčení o velkém potenciálu neformálního vzdělávání pro žádoucí proměnu vzdělávání formálního. Uvedený dokument přichází totiž se skutečně kvalitativním posunem v chápání neformálního vzdělávání. Jistě je to dáno i tím, že se opírá o poctivou analýzu situace v oblasti vzdělávání a kvalitní expertní zázemí, které za ní stálo. To se promítlo už i do pojetí celoživotního vzdělávání, kde důraz není v první řadě na „zaměstnanost“, ale na samotný přístup ke vzdělání:

Základním východiskem je koncept celoživotního učení, tedy připravenost jednotlivce učit se během celého života. Rolí vzdělávacího systému je mj. vytvářet u žáků pozitivní vztah k učení a připravit je na to, že se budou kontinuálně učit v průběhu celého života novým věcem. Úkolem vzdělávacích institucí je vést lidi v jakémkoliv věku k podnikavosti v rovině osobní, profesní a společenské – k tomu, aby si osvojili dovednost samostatně se učit a v souladu se svými schopnostmi vyhledávat příležitosti, jak tyto své dovednosti a znalosti uplatnit v praxi.¹⁴

Pochopení smyslu vzdělávání jako celoživotního procesu, který musí být ovšem „živen“ silnou vnitřní motivací, otevřelo autorům i cestu k pochopení toho, co jsme se na základě vlastních zkušeností pokusili vyjádřit o potenciálu neformál-

ního vzdělávání, ale dosud to v oficiálních materiálech MŠMT nikdy nezaznělo (zdůraznění v citaci je naše):

Celoživotní učení zahrnuje tři navzájem propojené složky – formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Nedílnou součástí celoživotního učení se musí stát občanské vzdělávání, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a rozvoj digitálních kompetencí ve spolupráci s různými poskytovateli (např. školami, univerzitami, paměťovými institucemi, neziskovými organizacemi). Je důležité, aby v systému neformálního vzdělávání existovala nabídka pestrých, kvalitních a dostupných aktivit organizací, které nabízejí neformální vzdělávání. Významným aktérem této podpory jsou neziskové organizace, které celoročně pracují s mladými lidmi. Význam organizací v neformálním vzdělávání není jen v tom, že přímo pracují s dětmi a mládeží v jejich volném čase a prostřednictvím společných prožitků je vychovávají, ale také v tom, že většinu těchto dětí ovlivní i pro období dospívání a v jejich celoživotním směřování. Tito aktéři přinášejí do vzdělávání to, co je v dnešní době velmi potřebné a žádané a často v oblasti formálního vzdělávání chybí. Je to mj. výchova prožitkem (zážitková pedagogika), výchova k zodpovědnosti za sebe i za druhé, výchova formou přímého kontaktu dětí a mladých lidí s přírodou, výchova k dobrovolnictví, vedení k participaci apod.

Takové hodnocení neformálního vzdělávání se odvíjí od toho, že celá *Strategie 2030+* je orientována na dva ústřední strategické cíle, z nichž ten první zní: **Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.** Kompetenční přístup ke vzdělávání byl přitom už obsahem **Bílé knihy**¹⁵ vydané u nás v roce 2001, v níž je uvedena spousta skvělých nápadů, které ovšem nikdy nevstoupily ve větší míře do našeho vzdělávacího systému. Proto *Strategie 2030+* musí konstatovat: **Dosavadní implementace kompetenčního modelu ve vzdělávání nebyla úspěšná z důvodů absence jasného vymezení klíčových kompetencí a nedostatečné podpory ředitelům a učitelům.**¹⁶

Jsme současně přesvědčeni, že neúspěch „implementace“ kompetenčního modelu má ještě jiné a zásadnější pedagogické i společenské důvody, o nichž pojednáme v další kapitole v souvislosti s možnostmi, které právě neformální vzdělávání přináší. A toho se týká také následující text *Strategie 2030+*:

Zvolení kompetenčního přístupu zároveň podpoří a posílí návaznost jednotlivých stupňů vzdělávání, umožní lepší provázanost formálního a neformálního vzdělávání a rozvine kompetence žáků k celoživotnímu učení, tedy k nezbytnému předpokladu pro dlouhodobou uplatnitelnost ve společnosti a na trhu práce. Kompetenční přístup zároveň nesmí znamenat

odklon od znalostí, ale naopak podporu schopnosti žáků tyto znalosti uplatnit v praxi, v různých kontextech a podmínkách.¹⁷

Nejrozsáhleji pak *Strategie 2030+* pojednává o možnostech uplatnění přístupů neformálního vzdělávání ve školní výuce v souvislosti s tématem 1.6 *Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie*,¹⁸ kde se nejprve konstatuje:

Ukazuje se, že ve srovnání s mezinárodním průměrem čeští žáci nemají ke škole dobrý vztah a ze všech zemí OECD do ní chodí nejméně rádi. Nechuť docházet do školy se zvětšuje na konci prvního stupně a je vyšší u chlapců. S tím souvisí i problematika rizikového chování. Mezi nejčastěji řešené problémy patří špatné vztahy mezi spolužáky, přestupky vůči školnímu řádu, šikana a kyberšikana. Proto je třeba vytvořit podmínky ve školách i neformálním vzdělávání k rozvoji funkčního sociálního chování žáků. Dalšími jevy, které souvisí s atraktivitou škol a jejich klimatem, je možnost participace žáků a jejich autonomie ve výběru způsobů vzdělávání.

¹⁵ https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/.

¹⁶ Strategie 2030+, část 3. Posílit kompetenční přístup ve vzdělávání, s. 28.

¹⁷ Strategie 2030+, část 3. Posílit kompetenční přístup ve vzdělávání, s. 28.

¹⁸ Strategie 2030+, s. 23 a 34.

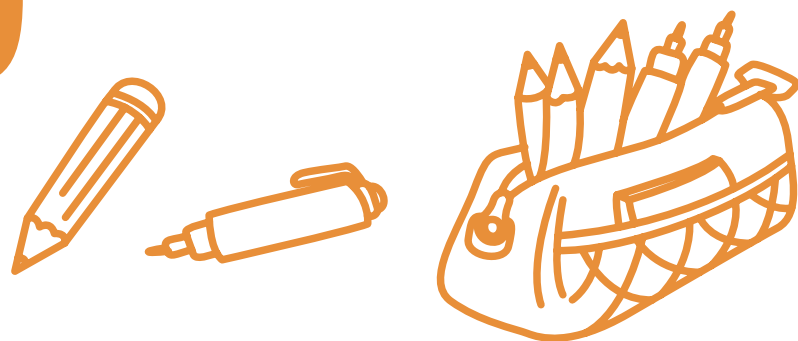
A poté se stanovují tři základní směry řešení:

1) Zajistit, aby RVP kladly důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem

RVP bude průřezově akcentovat rozvoj osobních a sociálních kompetencí žáků. Budou reflektována témata psychohygiene, psychosomatiky, duševních změn, duševního rozvoje, duševní hygieny, duševního a sociálního zdraví. Budeme klást větší důraz na prevenci rizikových forem chování. Získávání kompetencí v těchto oblastech pomůže zajistit rozvoj sociální senzitivity, interpersonální percepce a empatie. Zároveň skrze ně bude rozvíjena schopnost sebepoznávání, umožňující reflexi a regulaci vlastních duševních stavů. Žáci budou schopni lépe vyjadřovat své vlastní pocity, uplatňovat vhodné metody komunikace a uvědomovat si stereotypy a předsudky. Zlepší se schopnost žáků vhodně reagovat na obtížné situace a budou schopni aplikovat zdravé způsoby zvládnání stresu. Tato témata budou akcentována v primárně preventivním působení škol.

2) Posílit princip participace a autonomie žáků ve školách

S cílem rozvíjet roli školy jako demokratické instituce bude třeba posilovat schopnosti žáků v oblasti participace. RVP bude akcentovat rozvoj sociálních a občanských kompetencí posilujících míru zapojení žáků do života školy a obce. Budeme podporovat školy, aby rozvíjely žákovské parlamenty jako nástroj pro rozvoj participačních schopností žáků. Žáci budou více motivováni podílet se na dalších akcích školy, kde jim bude poskytnut prostor k participaci. Revize RVP vytvoří lepší podmínky pro nastavení předmětové skladby tak, aby žáci dostali možnost ovlivňovat směřování svého vzdělávání. V RVP bude vytvořen prostor k uplatnění mezipředmětových vazeb v činnostech a projektech realizovaných mimo školu. Školy budou mít dostatečnou metodickou podporu pro rozvíjení systémů podporujících autonomii žáků.



3) Posílit bezpečné klima na úrovni škol

Vedení školy by mělo rozvíjet klima, ve kterém se budou cítit dobře žáci, pedagogové i rodiče. Základním předpokladem je rozvíjení vztahů a vzájemné důvěry na úrovni participujících aktérů, posilování motivujícího prostředí a nastavení podpory pro dosažení vzdělávacích cílů a co nejlepších výsledků žáků během učení. Zaměříme se proto na posílení individuální práce se žáky, prevenci rizikového a nežádoucího chování v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů i v rámci vzdělávacích programů DVPP zaměřených na jejich další profesní rozvoj. V souvislosti s primární prevencí rizikového chování dětí a mládeže bude posílena koordinace školských a školních poradenských služeb.

Vidíme, že i Strategie 2030+ tu přizvukuje prvky, které jsme na základě dlouholeté zkušenosti identifikovali jako silné stránky neformální výchovy a vzdělávání:

- Možnost osvojovat si skutečné kompetence
- Důraz na kompetence osobnostní a sociální
- Schopnost snášet a řešit náročné situace praktického života
- Partnerství dětí a dospělých
- Skutečná participace chlapců a děvčat na tom, co se jich týká
- Vedení k odpovědnosti za vlastní rozhodování a jednání
- Bezpečné prostředí postavené na důvěře a přátelských vztazích
- Respektování individuálních možností každého dítěte či dospívajícího
- Způsob hodnocení, který nesráží, ale motivuje
- Prevence nežádoucího chování



Právě toho, jak s tím může škola pomoci neformálnímu vzdělávání, se bude týkat celá další kapitola o „propojování formálního a neformálního vzdělávání“.

Přínosy propojování formálního a neformálního vzdělávání

V této kapitole tedy konkrétněji pojednáme o tom, co se rozumí „**propojováním formálního a neformálního vzdělávání**“¹⁹ a co všechno může takové propojování přinést pro kvalitu vzdělávání formálního. Přijde nám užitečné tu jako motivační úvod využít toho, co na kulatém stolu k tomuto projektu stejného názvu řekla ředitelka gymnázia v Praze Na Zatlance Jitka Kmentová:

Současná a budoucí škola se musí otevřít světu. Máme nutkavou potřebu hledat spolupracovníky ještě někde jinde a velkou příležitostí je právě neformální vzdělávání. Nyní je vhodná doba se o to zajímat. Jestli se tyto školy nepromění, tak, řečeno v nadsázce, zaniknou, protože je nikdo nebude potřebovat. Pokud zůstanou jen na tradiční úrovni, tak děti začnou opravdu odpadat. Protože skutečně hledají smysl toho, co se děje. Dnešní generace se dívají na vzdělávání a své životní potřeby úplně jinak. To, co se děje ve škole, musí korespondovat s tím, co se děje vně. Proto je propojování neformálního a formálního vzdělávání zásadní věc pro to, aby se školy vůbec udržely.

Byli bychom rádi, abyste to, co vám teď nabídneme, poměřovali s tím, jakou máte vlastní zkušenost z vaší školy. Jsme totiž přesvědčeni, že leccos už sami znáte, nebo jste to minimálně u někoho viděli či dokonce i vyzkoušeli. Toto „propojování“ není totiž vůbec žádná „věda“. Je to využití při školní výuce toho, co funguje už dlouhou dobu v oblasti neformálního vzdělávání. Důležité při tom je, že takové „využití“ klade na učitele velice odstupňované nároky, které si mohou sami do značné míry určovat. Je to dáno i tím, že vše může probíhat v několika rovinách.

První vás nejspíš napadne využívání **metod**, které činí výuku pro děti zajímavější, zábavnější, intenzivnější. Může se jednat o drobné prvky, které dnes zkouší jistě leckterý učitel:

používání barevných lepíků, jimiž děti vyjadřují své momentální rozpoložení nebo názory na položené otázky

rozesazení do kruhu včetně případného sezení na polštářích

vyhodnocování úkolu spolužáky navzájem

využívání reálných přírodnin atd.

¹⁹ Strategie 2030+ k tomu například uvádí: *Kromě výukových metod přizpůsobíme a proměníme i strukturu vzdělávací nabídky. Zajistíme lepší návaznost a provázanost jednotlivých vzdělávacích stupňů i vyšší míru propojování formálního a neformálního vzdělávání. Nezbytné je během počátečního vzdělávání vybavit žáky kompetencemi k celoživotnímu učení (s. 18).*

MOŽNÉ FORMY PROPOJOVÁNÍ

Pokročilejším využitím metod běžných v neformálním vzdělávání je **kooperativní výuka**.²⁰ Při ní je prostředí třídy uspořádáno do tzv. center aktivit²¹ tak, aby co nejvíce umožňovalo skupinovou práci, samostatnost, volný přístup dětí k pomůckám, ranní a závěrečné setkávání. Z hlediska přístupu je vedena těmito principy:

orientace na dítě a jeho vlastní aktivitu; proto je i výuka individualizovaná, vychází z potřeb a možností každého dítěte

učení v souvislostech a propojení s reálným životem

chyba je prostředek k učení

rodiče jsou vítanými partnery

Přes *kooperativní výuku* už plynule přecházíme i k **formám výuky** inspirovaným oblastí neformálního vzdělávání. I tady jsou různé roviny, do nichž se to promítá. Poukážeme aspoň na některé typické, přičemž půjdeme od těch, se kterými je vhodné začít, protože nevyžadují na straně učitele i školy mnoho předpokladů, až k těm, které vycházejí z delší dobré spolupráce:

Jednorázové využití programu učitelem

Toto zapojení programů vzniklých v oblasti NFV do školní výuky může jistě zvládnout prakticky každý učitel. Vidíme jedinou komplikaci, kterou v tomto případě musí na začátku překonat: takový vhodný program najít. Myslíme si, že „startovní“ pokus by měl směřovat na portál Národního pedagogického institutu ČR <https://rvp.cz>, zejména k *Článcům, Digitálním učebním materiálům (DUM)*, případně do části *EMA*.²² Výhodou je, že jsou tu k dispozici rejstříky, podle nichž se dá efektivně vyhledávat. A pak je důležitý fakt, že autory jsou většinou sami učitelé, kteří se nápady z oblasti NZV inspirovali, ale současně je dokázali „vtěsnat“ do mantinelů daných jak rámcovými vzdělávacími programy, tak i reálnými podmínkami českých škol. Na tomto portálu také už jsou k dispozici programy, které vznikají v rámci projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového*. Další tipy – zejména knižní, uvádíme v seznamu literatury. Tady upozorníme jen na dvě zvláště cenné publikace: Dnes už klasickou *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, která vyšla ve třetím vydání a obsahuje

kromě hutné teorie i spoustu konkrétních programů na rozvoj klíčových kompetencí, jež mají mnohdy vzor právě v oblasti neformálního vzdělávání. A pak *Konec školní nudy* – plnou konkrétních inspirací.

Už na této úrovni je možné něco z přínosu světa neformálního vzdělávání zpřítomnit i v prostoru školy, aniž se opustí prostor třídy. Většinou totiž takové programy přináší jiný styl práce – a to jak pro učitele, tak pro žáky. Dobře se to ukázalo na tom, když školy zavedly jako předmět *Etickou výchovu*.²³ A to dokonce i tehdy, když využily jen některé prvky. Začal se proměňovat vztah učitelů a žáků i žáků navzájem. Také používání těchto vzdělávacích programů vede učitele k tomu, aby si přece jenom dobře rozmyslel, k čemu vůbec takový program bude dobrý a co pro jeho úspěšnou realizaci bude potřeba na jeho straně i na straně žáků. „Oživí“ to tedy jeho pedagogické uvažování. A jistě se může přiučit některým novým postupům i způsobům uchopení látky.

Další, naprosto zásadní rozměr pak přinese, když takový program „vytáhne“ třídu i s učitelem ven. Velice komplexně přínosy takového kroku pro výuku shrnuje publikace *Tajemství školy za školou*. Tato nesmírně inspirativní publikace (je k dispozici zdarma²⁴) ve velice širokém kontextu, a přitom velmi konkrétně, prezentuje problematiku učení v přírodním prostředí. Je dílem spolupráce týmů ze vzdělávacího centra *TEREZA z. ú.*,²⁵ *Chaloupek o. p. s.*²⁶ a centra environmentální výchovy *Lipka*, které zde mají dlouhou zkušenost. Na jejich společných stránkách

Učíme se venku je velice bohatá nabídka učebních materiálů pro využití ve škole. A to nejen z oblasti přírodních věd, ale i jazyků, matematiky či historie.

Možná víc než další úvahy vám k získání chuti také se do něčeho takového pustit pomůžou vyjádření vašich kolegů:

„Když jsem venku se svými žáky, je to tak jiné, než když jsme uvnitř. Všichni se přestaneme hlídat a kontrolovat ... jako bychom se znovu stali normálními lidmi. Jsou to moje nejmilejší chvíle s dětmi, protože je mnohem lépe poznám.“

„Učení venku má obrovský dopad na sebedůvěru a sebeúctu žáků, ohromný. Vidíme i další věci, ale tohle je nejzřejmější. Působí to trochu jako kouzelná hůlka.“

„Můžete říkat, že zajímavá interaktivní hodina se dá dobře dělat v běžné třídě, ale přesto to nemá takovou šťavu, jako když se předtím rozběhnete po zahradě či v lese...“

²⁰ Jeho známým propagátorem v naší zemi je program **Začít spolu**: <https://www.zacitspolu.eu/>.

²¹ Centra aktivit jsou pracovní koutky různě tematicky zaměřené a vybavené tak, aby stimulovaly děti k aktivitě, hře a práci. Děti se tu učí na základě vlastní zkušenosti, od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Tím, že děti pracují v malých skupinkách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, rozvíjet své vyjadřovací schopnosti, chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou tak vedeny k samostatnosti i spolupráci. Mají možnost si svou práci zorganizovat, rozdělit si role v týmu a naplánovat postup. V základní škole jsou nejčastější tato centra aktivit: Matematika, Pokusy a objevy, Jazykové hry, Čtení, Psaní, Ateliér.

²² <https://clanky.rvp.cz/>, <https://dum.rvp.cz/>, <https://ema.rvp.cz/>.

²³ Spoustu inspirativních materiálů i zkušeností učitelů lze najít zde: <http://www.etickeforumcr.cz/>, <http://evops.cz>; <http://www.etickavychova.cz/>.

²⁴ <https://ucimesevenku.cz/tajemstvi-skoly-za-skolou/>.

²⁵ <http://terezanet.cz/cz/>.

²⁶ <https://www.chaloupkycz.cz/>.

„Největší přínos vidím v tom, že děti se ve venkovním prostředí dívají na svět jinými očima, jsou radostnější, spontánnější, otevřenější. Navíc mám pocit, že když se hýbe tělo, má to dobrý vliv i na mysl.“²⁷

Návštěva programu v prostředí neformálního vzdělávání

V České republice existují stovky různých organizací, které nabízejí školám různé typy programů a služeb. Některé jsme už představili i v této publikaci. Jedná se o specializované neziskové i ziskové servisní vzdělávací organizace, science centra, střediska ekologické výchovy, návštěvnická centra národních parků a chráněných krajinných oblastí, zoologické a botanické zahrady, ale také muzea, galerie, knihovny, kina a divadla, sportovní centra, domy dětí a mládeže nebo dokonce výrobní či zemědělské firmy. Je tedy velice pravděpodobné, že všechny děti tak alespoň jednou za čas opouštějí lavice své třídy a zažívají jinou vzdělávací zkušenost. Nejlépe zmapovaná situace je pravděpodobně v oblasti environmentální výchovy. Zároveň je v ní tato podpora zdaleka nejrozšířenější. Podle tematické zprávy České školní inspekce využívá programy a projekty environmentální výchovy od externích subjektů téměř 92 % škol.²⁸

Je tedy skoro jisté, že i na vaší škole máte zkušenost s tímto typem propojení formálního a neformálního vzdělávání. Přírnosy jsou tu celkem nasnadě: Výuka tím získává výrazně konkrétnější podobu, žáci mohou aspoň částečně zažít, k čemu nakonec směřuje to, s čím se v běžném vyučování setkávají jen v podobě teoretických znalostí. Je pro ně cenný i zážitek jiného stylu výuky, než na jaký jsou běžně zvyklí. Od „neučitelů“ jim mimo jiné nehrozí špatné známky, a tak jsou mnozí více otevření tomu, co se jim nabízí. Získávají tím ale i učitelé, neboť v ještě výraznější podobě (než třeba v hodině uskutečněné na školní zahradě) mohou vidět „své žáky“ v nestandardním prostředí. Navíc se nemusí tolik soustředit na samotnou výuku, ale mohou v roli pozorovatelů lépe poznat povahové i charakterové rysy chlapců a děvčat, které mají „prohlédnuté“ ze školy. Zejména v situaci, kdy se omezují školy v přírodě nebo i školní výlety, je tedy toto velmi dobrá příležitost „zažít svou třídu jinak“.

Současně však způsob, jakým drtivá většina škol zatím tuto nabídku využívá, neposkytuje dostatečnou možnost z tohoto propojení získat ty nejsilnější přínosy. Školy si totiž objednávají především krátké, většinou 2–3 hodiny trvající výukové programy. Navíc mnoho z nich se odehrává zase někde „uvnitř“ – v učebnách ekocenter či jiných organizací. Jen menšina si objednává delší – natož pobytové vícedenní – programy.²⁹ A to je škoda.

Z hlediska možného přínosu – zejména pro skutečné osvojování kompetencí a proměnu vztahového pole třídy a tím i její atmosféry – mohou krátkodobé programy udělat velmi málo.³⁰

Jsme si dobře vědomi překážek, které v současné době musí učitel, který by se přesto rozhodl zařadit do výuky nějaký vícedenní pobyt, překonat. Ještě se těmto komplikacím budeme věnovat v další části. Přesto bychom vás rádi povzbudili, abyste se pokusili zařadit i takto náročné programy. Mohou vás k tomu možná inspirovat i tyto závěry z kulatého stolu o možném přínosu propojování formálního a neformálního vzdělávání, které formulovali učitelé:

prohloubení zájmu o téma (podpora vnitřní motivace k učení) nejen žáků – nové metody/pomůcky, nové zážitky, nový pohled na věc, výuka formou hry

rozvoj gramotností – hlubší osvojení učiva a přenositelnost získaných vědomostí či dovedností do praxe díky více praktickému zaměření výuky (co se naučíme, mohu aplikovat v praxi)

rozšíření informačních zdrojů

možná proměna sociálních rolí a nové vztahové roviny ve třídě – z žáka outsidera se může stát leader, učitel má možnost pozorovat a zažít žáky v jiném prostředí, situacích či rolích, role odborníka z venku je obohacením výuky

rozvoj jednotlivých kompetencí žáků, pedagogů i pracovníků neformálního vzdělávání (mj. zvýšení pedagogických kompetencí a odbornosti pedagogických pracovníků i pracovníků neformálního vzdělávání)

podpora spolupráce – mezi žáky navzájem, mezi žáky a učitelem, mezi pedagogickými pracovníky a pracovníky neformálního vzdělávání

rozvoj schopnosti sebereflexe a sebehodnocení

podpora formativního hodnocení

²⁷ Citováno podle *Tajemství školy za školou*. První dvě citace jsou od zahraničních učitelů, další dvě od českých.

²⁸ Tematická zpráva: *Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. ČŠI – Česká školní inspekce, Praha 2016.

²⁹ Ve vzorku 165 dotazovaných škol si pouze 16 % z nich objednávalo pobytové programy – viz Činčera, J. *Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů*. 2015.

³⁰ Odkazy na výzkumy, které potvrzují omezené možnosti krátkodobých programů, navíc většinou jen málo nebo vůbec neprovázaných s další výukou, uvádí např. už zmíněná kniha *Tajemství školy za školou* (s. 50 a 51).

Ještě pokládáme za vhodné doplnit, že řada poskytovatelů programů z oblasti NFV je ochotná vytvořit pro vás „programy na míru“. A to jak z hlediska obsahu, tak i formy – včetně toho, kde program bude probíhat. Dokonce i některé organizace, které běžně nenabízejí programy školám, by možnost takové spolupráce se školou uvítaly. Je to totiž pro ně jak „pedagogická výzva“, tak i příležitost k propagaci vlastní činnosti.

Dlouhodobá spolupráce se zástupci NFV

Na rozdíl od předchozí formy výběru vzdělávacího programu jsme teď přešli ke způsobu, který už zdaleka není v našich školách tak běžný. Vyžaduje totiž navázání skutečné partnerské spolupráce mezi školou (přesněji konkrétním učitelem) a organizací NFV, při níž se jak učitel, tak zástupce neformálního vzdělávání rovnocenně podílejí na vytváření výuky. A to jak probíhající v prostoru školy (buď přímo v hodině, nebo jako kroužek), nebo mimo ni. Pro dobrou ilustraci, co taková spolupráce může znamenat, opět využijeme vyjádření paní ředitelky Jitky Kmentové z pražského gymnázia Na Zatlance:

Bylo by skvělé, aby ve školách mohli působit pracovníci/odborníci, kteří nejsou primárně učitelé. U nás ve škole funguje např. projektová manažerka, která má zkušenosti z neformálního vzdělávání, a pracuje se studenty jiným způsobem, než to běžně dělají učitelé. Je pro studenty průvodcem, mentorem. Má úplně jiný kredit. Nově dělá mentorskou podporu

studentům, ať už nadaným, kteří jdou rychle dopředu, tak studentům, kteří potřebují individuální podporu, aby se nastartovali (společné hledání a stanovení plánu rozvoje, aby studenti ve vzdělávání uspěli). Současně také pomáhá se školním parlamentem. Tím, že není učitelka, tam přináší na základě své kvalifikace a pozice ve škole úplně jiné věci. Takovýchto pracovníků máme ve škole více a je vidět, jak díky tomu škola obrovsky roste. Pomáhá to i učitelům, kteří nemusí dělat všechno sami. Stáli bychom o to, aby ve školách byli ještě další „vychovatelé“ než jen učitelé, kteří předávají vědomosti a učí předměty.

Chtěli bychom tu zdůraznit zvláště tři prvky:

Výběr vhodných programů přestává být určitým náročným a většinou i náhodným procesem. Je totiž záležitostí dlouhodobé spolupráce, která může zařazování programů podřídit promyšlené koncepci. Navíc zástupci oblasti neformálního vzdělávání zpravidla sami přicházejí s návrhy na vhodné programy.

Podpora vztahové roviny v oblasti formálního vzdělávání – přítomnost externích odborníků ve škole není jen otázkou metody, ale může velmi pozitivně ovlivnit atmosféru ve škole zvláště skrze partnerský přístup k žákům; současně umožňuje rozvíjet i „tandemovou výuku“, takže je to lidsky i odborně přínosné rovněž pro učitele.

Změna přístupu školy/pedagogů k naplnění RVP – důraz na rozvoj kompetencí a gramotností spíše než na množství a hloubku faktických znalostí („není nutné naučit děti vše, co je v učebnici“). Pokud se opravdu prosadí základní záměry obsažené v návrhu strategického materiálu *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, pak tento trend bude nezbytností.³¹

Právě tato dlouhodobá spolupráce také stojí za velkou většinou programů, které nyní vznikají v projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového*. Umožňuje totiž další krok v tom, jak učitelé mohou přistoupit k výběru programů čerpajících z oblasti NZV: sami se **podílejí na jejich vytváření**. Člověk se pochopitelně nejlépe ztotožní s tím programem, který sám vytvořil. Současně právě při tvorbě programů se významně buduje jak kvalita vztahu, tak i vzájemného pedagogického učení.

Toto všechno reflektuje i *Strategie 2030+*. Z řady míst, kde se propojováním formálního a neformálního vzdělávání zabývá, uvedeme jen centrální pasáž z části 4. *Propojování různých forem vzdělávání*:

Propojování formálního a neformálního vzdělávání je prospěšné pro obě oblasti vzdělávání, ale zejména pak pro děti a mládež. Naplňuje se již samotnou komunikací a spoluprací mezi pedagogickými pracovníky a dalšími pracovníky nebo dobrovolníky pracujícími s dětmi a mládeží. Nezbytně nutné je zohledňování neformálně získaných znalostí a dovedností ve formálním vzdělávání žáka a hledání nových inovativních forem práce s dětmi a mládeží. Jak ve formálním, tak v neformálním vzdělávání musí práce s dětmi a mládeží přispívat k nastolení vztahů s dospělými založených na vzájemné důvěře napříč všemi generacemi, k budování zdravých vztahů s vrstevníky, stejně tak jako k vytváření bezpečného prostoru motivujícího mladé lidi k rozvoji jejich plného potenciálu.

Zásadní význam pro další propojování různých forem vzdělávání pak bude mít změna RVP ZV, ve které se promítne nové pojetí provazování činností a vzdělávacích aktivit, které se uskutečňují v rámci formálního vzdělávání v základní škole a zájmového vzdělávání uskutečňovaného ve školních družinách a školních

³¹První strategický cíl materiálu stanovuje: Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.



klubech. Uvedené řešení umožní logické provázání a přímou návaznost těchto volnočasových aktivit na povinnou složku vzdělávání, účelnější využití personálních i finančních zdrojů a snížení administrativy spojené s odděleným pojetím těchto činností. Školy všech stupňů budeme podporovat ve spolupráci s dalšími mimoškolními organizacemi, zaměstnavateli a odbornými pracovišti (např. knihovnami, muzei a dalšími pamětovými i uměleckými institucemi), centry excelence, science centry, středisky ekologické výchovy a dalšími poskytovateli vzdělávacích služeb, programů, soutěží a stimulačních mimoškolních aktivit (odborná soustředění, přípravné kurzy, on-line vzdělávání, badatelská činnost aj).

REÁLNÉ PŘÍNOSY PROPOJOVÁNÍ

V této části se podíváme na pět konkrétních důsledků, které mohou plynout z uplatňování přístupů charakteristických pro oblast neformálního vzdělávání: **klima školy, individuální přístup, uplatňování formativního hodnocení, osvojování kompetencí a gramotností, uznávání neformálního vzdělávání.**

Proměna klimatu třídy i školy

„Je nemožné, aby mohla úspěchů dosahovat škola, která ignoruje budování pozitivního klimatu. Jen škola s pozitivním étosem bude povzbuzovat celkový prospěch a oceňovat úspěch v nejširším slova smyslu, bude moci klást vyšší požadavky na každého žáka a zároveň se bude potýkat s menším počtem neúspěšných žáků, ale i s menšími kázeňskými problémy.“ (skotský ministr školství Sam Galbraith na úvod konference Klima školy a zlepšování škol: zajišťování kvality ve vzdělávání)

Chronickou bolestí českého školství je fakt, že velká část dětí nechodí do školy ráda. Není to problém jen našeho školství (patříme do třetiny států, kde je tento problém výrazný), ale to je jistě chabá útěcha. Zvláště pro učitele, kterým na dětech záleží a kteří svému poslání dávají všechny své síly, je to jistě stav, který by chtěli změnit. A zásadní roli v tom hraje faktor,

o němž se v posledních desetiletích čím dál tím víc vede rozprava: **skryté kurikulum.**

Jedná se o ten výsek školní reality, v němž mají mimořádnou důležitost rovněž iracionální prvky, hodnoty a jejich hierarchie, postoje vzdělávaných i vzdělávajících, vliv prostředí apod. Patří sem ty oblasti učení, které nějak cítíme, ale jen obtížně je můžeme verbálně artikulovat. Evidentním projevem skrytého kurikula je kultura školy, tedy svébytný kulturní subsystém úzce vymezený sociální skupinou a jejími zvyklostmi, v jiném prostředí vnímaný jako firemní kultura, odkazující nejenom k hodnotám, ale také k symbolům s možnostmi jejich různorodé interpretace. Je dána nejenom organizačním klimatem a společenskými normami, ale také tradicemi, rituály, neformálními aktivitami, jež nejsou přímo plánovány či zahrnovány do kurikula. Přitom ačkoliv se jedná o méně explicitní a více spontánní jevy, výrazně ovlivňují žákovy dovednosti a znalosti, ale také postoje, a to nejenom ke vzdělávání.³²

Jak s tím může učitelům i škole pomoci neformální vzdělávání? Klíčem k odpovědi je skutečnost, že chlapci a děvčata se účastní toho, co nabízejí instituce neformálního vzdělávání, **dobrovolně.** To ale znamená, že tam musejí být rádi, protože jinak by velmi rychle odešli. Co napomáhá tomuto příznivému výsledku? Minimálně čtyři následující faktory, které jsou pro oblast neformálního vzdělávání typické:

1) Vztahy

Rovina vztahů je naprosto zásadní. Do značné míry na ní vše ostatní stojí. Jedná se přitom o několik poloh, v nichž se ustavuje kvalitní vztahová síť.

• Dospělí – děti

Pro oblast neformálního vzdělávání je typický **partnerický přístup** dospělých k dětem, který je založen na kvalitní **přirozené autoritě** zodpovědných dospělých osob. To totiž umožňuje, aby v nich děti měly potřebnou oporu, ale současně se jich nebály. Z toho se rodí důvěra, bez níž se dlouhodobě nedá účinně přispívat k pozitivnímu osobnímu rozvoji. Přitom tento rozvoj se týká jak chlapců a děvčat, tak i dospělých „průvodců“. **Všichni se navzájem učí od sebe.**

Tady vidíme první možný kritický prvek vycházející z toho, že mnoho učitelů ani nenapadne, že by se mohli i oni něco podstatného naučit od svých žáků. Každopádně běžná výuková situace (děti jsou v lavicích, učitel stojí před nimi a vykládá) nikterak nepodporuje skutečné partnerství (a to zatím odhlížíme od způsobu hodnocení, který tady hraje zvláště negativní roli a kterému se budeme ještě podrobně věnovat). Pro aktivity neformálního vzdělávání je totiž typické, že vedoucí je **uprostřed** těch, které vede. Pokud je to jen trochu možné, sám se účastní programu v nějaké roli, která zdůrazňuje jeho rovnocenné postavení s ostatními.

³² Ivo Jirásek: Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku. e-Pedagogium, 9(3), s. 50–59.

Tato pozice nebere vedoucímu odpovědnost za celý průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Ta mu zůstává nejen v právní, ale i v pedagogické rovině. Ale nutí ho k tomu, aby si pro sebe nenárokoval postavení, v němž by byl v jakési nadřazené pozici. Ta totiž často vede k tomu, že dospělí ztratí citlivost pro dodržování těch zásad, které vyžadují po dětech.³³ Naopak dospělým přijetí této partnerské pozice umožňuje získávat od dětí **účinnou zpětnou vazbu**. Její rozumné přijímání výrazně posiluje prostor důvěry, čímž se dále rozšiřuje možnost efektivitu výchovného působení i pozitivní motivace svěřených dětí.

Do jaké šíře i hloubky se může rozvinout partnerské sdílení mezi dospělými a dětmi při respektování zásad charakteristických pro neformální vzdělávání, popisuje nestor české zážitkové pedagogiky Ivo Jirásek takhle: *Nezáměrné či dokonce nevědomé (vzhledem ke vzdělávacím cílům) komunikační akty a jednání mimo prostory oficiální výuky (přesněji řečeno permanentně probíhající při všech aspektech školního života), v nichž k takovému sdělování a ovlivňování dochází, tak vyžadují od učitele ochotného dát se osobnostně všanc i mimo oficiální kurikulum notnou dávku upřímnosti, otevřenosti, partnerských kontaktů. Ochotu sdílet nejenom své názory, ale také postoje, a dokonce i neuvědomované stránky osobnosti, neboť do této skryté stránky výukového*

*procesu vstupuje celá oblast reálně existující ve sféře komunikace a tvorby významů, v symbolickém světě jednání, gestikulace, slov, intonace a zvuků. Student se učí nejenom z toho, co učitel verbálně řekne nebo napíše, ale také z toho, co dělá (nikoliv pouze v hodinách školního vyučování), z mezer v komunikaci či ticha, z diskursu, v němž komunikace probíhá, z toho, co se neřekne atd. Vědomé, nevědomé, mimovědomé složky učitelovy osobnosti i vztahů tak vstupují do procesu učení a jsou reflektovány žáky a studenty.*³⁴

Pro účinné utváření tohoto typu vztahu mezi učitelem a žáky nabízí využití možností z oblasti neformálního vzdělávání další důležité postupy, kterými se budeme podrobněji zabývat v dalších částech (pravidla, činnosti, individualizace, formativní hodnocení). Zde jen zdůrazníme, že nejsou přínosem jen pro žáky a studenty, nýbrž i pro samotné učitele, a to až překvapivě výrazným. Vytvářejí totiž daleko silnější pole důvěry, než bývá běžné,³⁵ což působí na vztahy mezi nimi a žáky velmi blahodárně.

To mimo jiné umožňuje i daleko intenzivnější „zatahování“ žáků a studentů do procesu rozhodování a hodnocení. Čím dál tím intenzivněji se totiž mohou zapojovat do spolupráce programů, čímž **přebírají odpovědnost** za jejich

úspěšný průběh. Přesouvají se tak **z pozice konzumentů do partnerské pozice spolutvůrců**. V ní také narůstá jejich schopnost mnohem chápavěji ocenit přínos pedagogů pro kvalitní zvládnutí společné akce.

Děti mezi sebou

Neméně významný důsledek má využívání postupů charakteristických pro neformální vzdělávání i pro vztahy mezi žáky či studenty. V první řadě proto, že celkově vytvářejí mezi nimi daleko více **prostředí spolupráce než konkurence**. I když k možným nástrojům patří soutěživé programy, nehrají hlavní roli. Tím, že zpravidla využívají daleko širší paletu znalostí, dovedností i postojů, umožňují uplatnění i těch dětí, které se v běžné školní výuce nemají šanci prosadit. Míra vzájemného poznání je výrazně větší, než běžná výuka umožňuje. Proto také na řadě škol (zejména druhého stupně a středních) na začátku školního roku využívají možnost tzv. *adaptačních kurzů*, kdy týdenní společný pobyt žáků i pedagogů *umožňuje stmelit kolektiv nové třídy v průběhu jednoho týdne jinak nevídanou silou a rychlostí*.³⁶

Vytváření dobrých vztahů mezi dětmi **se** navíc za těchto okolností **děje cíleně**. Pro oblast neformálního vzdělávání a výchovy je kvalita vztahů mezi dětmi jedním ze základních indikátorů úspěšnosti, a proto se také řada nástrojů podpoře dobrých vztahů spe-

ciálně věnuje. Tím se posilují potřebné kompetence pro takové vztahy, protože ty nelze uskutečňovat bez zvládnutí určitých dovedností (schopnost uznat svou chybu, omluvit se, empaticky reagovat na neúspěch či trápení kamaráda, radovat se z úspěchu druhých, upřednostnit zájem týmu před zájmem vlastním atd.), které se běžně v rodinách ani ve škole potřebným způsobem neposilují.

Aktivita typická pro oblast neformálního vzdělávání nezřídka překračují hranice třídy nebo i školy, vtahují účastníky do spolupráce s dalšími subjekty, což jim umožňuje zažít, že to, co dělají, má skutečně smysl. A že se to daří právě díky jejich společnému úsilí. Zpětně to posiluje i identifikaci žáků či studentů jak se svou třídou, tak i se svou školou.



³³ Problém je, když se formální a skryté kurikulum dostanou do rozporů či protikladů. Když se např. ve výuce horuje pro demokracii a poctivost, ale v prostorách školy vládne moc a dominance. Když se vyučují základní principy ekologického chování, ale ve škole není prostor pro tříděný odpad. Pokud se hovoří o zdravé výživě, ale v jídelně se rutinně vaří obvyklá strava. Pokud jsou naučené fráze o komunikaci a týmové spolupráci nabourány zkušeností vážnoucí komunikace a neochoty věnovat rozhovoru jakýkoliv jiný čas než čas přímého vyučování. (Ivo Jirásek, tamtéž)

³⁴ Ivo Jirásek: *Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku*. e-Pedagogium, 9(3), s. 50-59.

³⁵ Ve výzkumu *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let* se ukázalo, že pouhá čtvrtina žáků je přesvědčena, že na ně mají učitelé čas, třetina, že nelžou, a jen o něco více, že učitelé jim naslouchají.

³⁶ Ivo Jirásek: *Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku*. e-Pedagogium, 9(3), s. 50-59.

• **Vztahy s okolím**

Kvalita vnitřního života školy se dříve či později začne promítat i do jejího okolí. V první řadě se tím „nakazí“ aspoň část rodičů. Zažívají, že se proměňuje vztah jejich dětí k učitelům, spolužákům a konečně i k samotné škole. A také sami vidí, že učitelé partnerský vztah vůči jejich dětem přenášejí i do komunikace s nimi samotnými. To umožňuje v daleko větší míře synergii rodiny a školy, než je to běžné. Škola také dokáže využít kompetencí některých rodičů k tomu, aby je přímo aktivně zapojila do výuky. Místo teoretického seznamování s různými typy zaměstnání, a hlavně řemesly si je mohou žáci díky této spolupráci „osahat“.

Dalšími partnery, kteří se „nabalují“ na takto fungující školu, jsou některé jiné místní organizace – včetně těch, které se zabývají neformálním vzděláváním. Společně s nimi pak může škola nabízet různé zajímavé aktivity, a to jak ve škole, tak mimo školu. Spolu s nimi se může zapojovat i do různých veřejně prospěšných činností, čímž se vytváří prostor pro dobrou spolupráci s místní samosprávou. Postupně se tak buduje významné postavení školy pro místní život, což je vlastně podstatným rysem **komunitní školy**.³⁷

2) Pravidla

Významnou roli v utváření kvalitního klimatu školy hrají samozřejmě pravidla, která určují důležité aspekty dění ve škole (a někdy i mimo ni). Mohou být přitom jak psaná, tak nepsaná. Podstatné je, jak vzniknou, jak jsou z hlediska těch, kdo je mají naplňovat, „spravedlivá“ a jak jsou také vyžadována. Pro oblast neformálního vzdělávání a výchovy je typické, že taková pravidla jsou buď přímo spojena s posláním takové instituce (příkladně slib a zákon Junáka – českého skauta či základní principy Pionýra³⁸), nebo jsou výsledkem „demokratického procesu“, v němž mají děti stejné postavení jako dospělí. Každopádně je důležité, že tato **pravidla nečiní rozdíl mezi dětmi a dospělými**: vztahují se na ně bez výjimky, dospělí nemají žádná privilegia, pouze větší zodpovědnost za jejich uskutečňování.

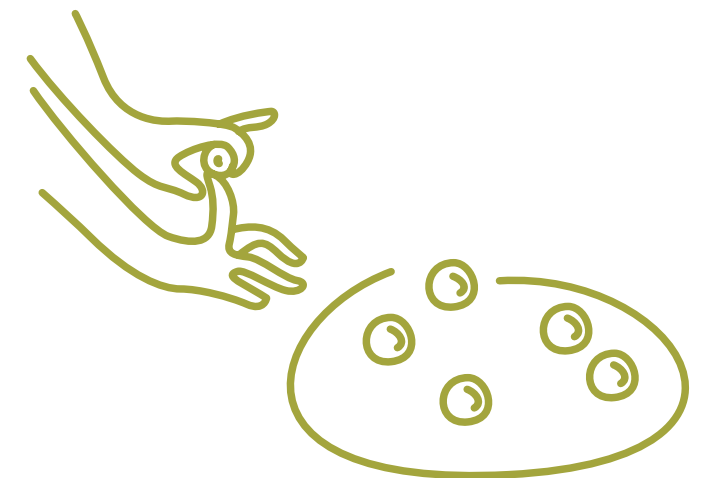
Takové nastavení pravidel výrazně podporuje skutečné partnerství mezi dětmi a pedagogy. Spoluvytváří totiž bezpečné prostředí a umožňuje účinnou zpětnou vazbu od žáků k učitelům (pedagogům). Tím se současně stává reálnou možností zodpovědnost dětí za zlepšování klimatu, protože jejich hlas má váhu. To, co se podaří, je společným dílem dětí a dospělých.

3) Činnosti

Hlavním programovým nástrojem v oblasti neformálního vzdělávání je **hra**. Už tato skutečnost podstatně osvobozuje účastníky (ať děti, tak dospělé) od stresu, který je typický pro tradiční školní situace. I když je správné, aby se účastníci do hry zapojili s co největším nasazením, přece je všem jasné, že „je to jenom hra“. Je to víc zábava než „vážná činnost“. A přece se touto formou mnoho naučí. Děti – i dospělí. Během hry se vyjeví spousta vlastností každého účastníka. Pokud si dospělí dokážou spolu s dětmi hrát, mají většinou dobře otevřenou cestu k jejich srdcím.

Další významná charakteristika činností provozovaných v neformálním vzdělávání je jejich **„skutečnost“**. Když si na táboře staví stan a vybavují si ho tak, aby v něm následující týden bylo pěkné „bydlet“, není to žádná teorie. Mohou si všechno opravdu „osahat“, musí zvládnout řadu dovedností a také pocítit, jestli si stan postavili správně, nebo ne. Tento prvek „skutečností“ se dá do určité míry přenést i do školního prostředí. A to nejen formou fyzikálních či chemických pokusů. Tento prvek „skutečností“ pak nabývá zvlášť významné podoby tam, kde se jedná o konkrétní pomoc či službu. Při ní děti zažívají, že mohou opravdu dokázat něco potřebného a užitečného. A to zpravidla díky spolupráci dětí a dospělých.

Účinnost výchovy v prostředí neformálního vzdělávání vyplývá i z toho, že na důležité záležitosti je **dostatek času**. Není „rozsekán“ na 45minutové úseky, v nichž se i docela zásadně mění obsah činnosti. Pokud má dojít k proměně vztahů nebo ke skutečnému osvojení kompetencí, je nezbytné, aby proces k tomu vedoucí měl potřebnou „časovou dotaci“. Proto mají v oblasti neformálního vzdělávání zásadní místo vícedenní výpravy a několikátýdenní tábory. Zvláště pro zlepšování klimatu třídy či školy je tento poznatek zásadní. Proto také jsou už v některých školách zařazovány tradiční adaptační kurzy. To je výborné, ale pro skutečně trvalou proměnu klimatu je třeba, aby takových akcí bylo víc než jedna za rok či dokonce za celou dobu studia.



³⁷ Komunitní škola je výchovně-vzdělávací institucí, která se otevírá veřejnosti v participaci na svém každodenním chodu. Je školou, která žije a rozvíjí se spolu s občany a opouští tradiční formu nadřazené „kamenné“ instituce, která nepotřebuje komunikovat s okolím. In: David Bartůšek, Marek Lauermann. Komunitní škola – základ efektivního formování občanské kultury žáků i společnosti.

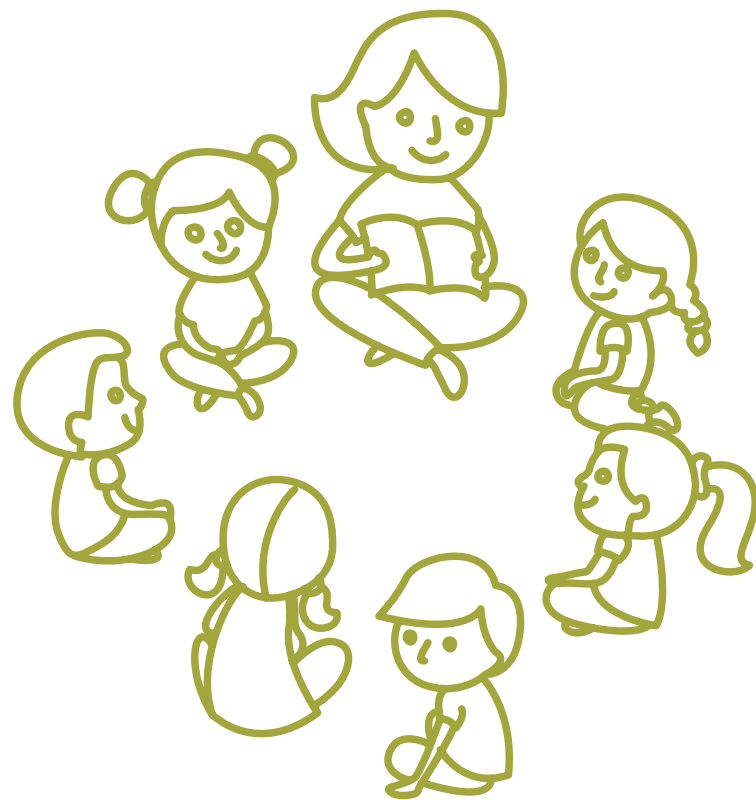
³⁸ Podrobněji viz Příloha 1.

4) Prostředí

Ještě se zastavíme u toho, že pro účinnost výchovně-vzdělávacího procesu je důležitým prvkem prostředí, v němž tento proces probíhá. To jistě víte i bez nás. Přesto využití zkušeností neformálního vzdělávání může být inspirativní právě z hlediska utváření „skrytého kurikula“. Prostředí totiž docela silně ovlivňuje prožívání dětí – a často i dospělých. Má vliv zejména na pocit **bezpečí a svobody**. Navíc může mít vliv na prožitek harmonie či naopak disharmonie. Už samotné uspořádání třídy má z tohoto hlediska možnost buď podpořit partnerskou atmosféru, nebo ji naopak potlačovat. Dnes se to běžně promítá do využívání jednoduchých, a přitom účinných způsobů takového uspořádání. Například časté sezení v kruhu na polštářkách pro prvňáky. Kde je v tu chvíli učitel? Je jedním z členů kruhu? Nebo je uprostřed? Stojí, nebo je na úrovni žáků? Těžko by mohl proces učení řídit od tabule. Prostředí se ale může změnit i jinak, aniž třída opustí prostory školy, případně přilehlý prostor – školní hřiště, školní zahradu apod. Hra probíhající v prostorách školy může být docela dobrodružná a zajímavá. Zvláště když se do ní učitel zapojí.

V současné době už řada organizací nabízí školám programy uspořádané ve svých prostorách. Typicky organizace zaměřené na přírodní vědy a techniku, kde je možné se „potkat“ s vybavením, které běžná škola

nebude mít nikdy k dispozici. Jinou podobou jsou pak zážitkové pobyty probíhající na základnách nebo i v prostředí tábora. To jistě klade na školu dost velké nároky ohledně zásahů do rozvrhu i zajištění požadavků na bezpečnost. Současně to ale nabízí širokou paletu podnětů pro žáky – často právě pro ty, kteří jinak nejsou v klasické výuce úspěšní. Při dobré spolupráci



s příslušnou organizací neformálního vzdělávání to uvolňuje i učitele, aby se z pozice toho, kdo pevně řídí vzdělávací proces, mohli posunout do role „spoluhráče“ nebo pozorovatele. V obou případech to významně mění perspektivu, v jaké ho budou vnímat žáci. A to v jeho prospěch.

Nyní se podíváme na dva velmi silné nástroje, o nichž se už delší dobu v našem školství hovoří a které jsou jistě velmi cenné samy o sobě. Pro vytváření příznivého klimatu ve škole jsou však podmínkou nutnou.

Uplatňování individuálního přístupu

Individuální přístup k žákům je pochopitelně rovněž téma, o němž se jasně vyslovuje i *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*:

Vedení školy by mělo rozvíjet klima, ve kterém se budou cítit dobře žáci, pedagogové i rodiče. Základním předpokladem je rozvíjení vztahů a vzájemné důvěry na úrovni participujících aktérů, posilování motivujícího prostředí a nastavení podpory pro dosažení vzdělávacích cílů a co nejlepších výsledků žáků během učení. Zaměříme se proto na posílení individuální práce se žáky.³⁹

Pro to, aby každý žák získal dostatečnou a srovnatelnou míru znalostí, dovedností a kompetencí, je nezbytné, aby nabídka metod a forem vzdělávání byla dostatečně rozmanitá, umožňující individuální přístup ke každému.⁴⁰

Podobná přání a plány provázejí české školství už dost dlouho. Obsahovala je už *Bílá kniha* z roku 2001. Jenomže jejich naplnění není ani dnes něčím standardním v oblasti formálního vzdělávání. Není to totiž vůbec jednoduchý úkol. To je vidět z toho, co se opravdovou individualizací výuky myslí: Jedná se skutečně o obecný přístup, kdy učitel rozdíl mezi žáky zohledňuje při plánování, realizaci a následném hodnocení výchovně-vzdělávací práce. U takového modelu vzdělávání musí pedagog vycházet ze znalostí a analýz žáků (informace o osobnosti žáka, jeho rozvoji a individuálních pokrocích) a na základě získaných poznatků přizpůsobit nabídku vzdělávacích aktivit a činností individuálním rozdílům mezi žáky. Není však cílem usilovat o sjednocení výkonů a dovedností, ale vést a podporovat žáky ve vzdělávání tak, aby dosáhli svého maxima.

³⁹ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, s. 34.

⁴⁰ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, s. 28.

Co pro řešení tohoto náročného cíle může přinést přístup neformálního vzdělávání?

1) Základem jsou jedinečné vztahy

Důležité je pochopit, že v oblasti neformálního vzdělávání se nejedná v první řadě o „metodu“, ale o výchozí **postoj**: Pro vedoucího (vychovatele apod.) je každý chlapec nebo děvče skutečně jedinečnou, nezaměnitelnou bytostí. Zajímá se o jejich život a svět, dlouhodobě si s nimi vytváří vztah, v jehož rámci pak může mnohem efektivněji vycházet vstříc jejich individualitě. Vše totiž probíhá v prostoru základní důvěry, takže běžně tam nedochází ke komplikacím typickým pro stav, kdy důvěra chybí. Současně je tím umožněn kvalitní vhled do dispozic každého děvčete nebo chlapce. Není to sice náraz, ale vzhledem k tomu, po jakou dobu a v jak pestrých situacích může příslušný vedoucí získávat poznatky o osobnosti každého člena oddílu, získá postupně velmi kvalitní souhrn informací. Navíc tyto poznatky jsou často získány během intenzivních zážitků, za situací, kdy toho děti o sobě „sdělí“ mnohem víc než při běžném školním kontaktu.

K tomuto přístupu mají jistě mnohem snazší možnost učitelé na 1. stupni, kteří tráví se žáky neskonale víc času než učitelé na 2. stupni, ale i než většina vedoucích. Jestliže ho podepřou dalšími kroky, je velmi nadějně, že i jim se podaří vytvořit mezi nimi a žáky kvalitní

jedinečné vztahy. Pro učitele 2. stupně to znamená využívat dále uvedených postupů, aby přece jenom vznikla příležitost k navázání bližších vztahů se žáky. Právě v tom mu může výrazně pomoci využití nabídek k propojení s institucemi a lidmi z oblasti neformálního vzdělávání.

2) Motivace

Pro úspěšný proces osvojování znalostí, dovedností nebo i skutečných kompetencí je vstupní branou dostatečná a kvalitní motivace. Vedoucí, kteří investovali čas a energii do vytvoření a udržování dobrých vztahů s každým členem, časem také dobře vědí, co na koho zvláště platí, pokud jde o posílení jeho motivace. Vědí, že se vyplatí co nejvíc vyjít vstříc této motivaci, protože výsledkem bude mnohem intenzivnější zapojení dotyčného. Vzhledem k tomu, že jejich výchovně-vzdělávací působení nebývá krátkodobé, mohou se zaměřit na to, aby časem využívali méně vnější motivace a více podporovali **růst motivace vnitřní**. V tom hraje důležitou roli to, aby chlapci a děvčata, s nimiž program uskutečňují, chápali jeho smysl.

Podstatnou roli v tom hraje i dobrovolnost. S tou se žáci ve škole zatím příliš neseťkávají, zatímco pro oblast neformálního vzdělávání a výchovy je standardním prvkem. Při programech, které se v rámci propojování formálního a neformálního vzdělávání uskutečňují,

je možno v daleko větší míře právě dobrovolnost uplatnit. Učitelům to může poskytnout možná pro ně překvapivý zážitek, že v naprosté většině situací tato dobrovolnost nevede k pasivitě a nezájmu, případně ke konfliktům a chaosu, nýbrž dokáže „probudit“ i ty děvčata a chlapce, kteří jinak mívají s motivací problémy.

Rozvoj vnitřní motivace pak podporují i následně uvedené přístupy, opět typické pro neformální vzdělávání.

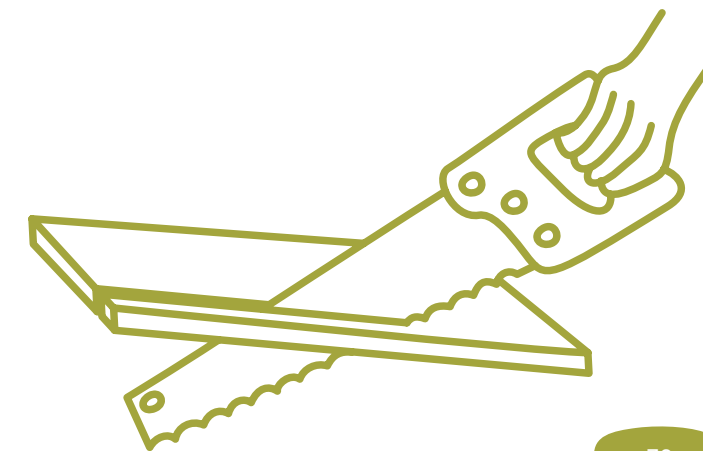
3) Styl vzdělávání

Už dlouho se ví, že způsob, jakým si lidé osvojují nové poznatky, dovednosti i celé kompetence, není u všech lidí stejný. Někteří preferují hlavně vizuální podněty, jiní jsou především sluchově citliví, další si hlavně potřebují na věci sáhnout a jiným zase vyhovuje, když podněty jsou kombinované. Další rozlišující rovina je v míře řízení procesu. Některé děti potřebují mít pocit, že si téměř všechno určují samy, jiné naopak vítají, když se mohou s jistotou opírat o vedení dospělého. A samozřejmě se vyskytují i všechny možné „mezipozice“.

V oblasti neformálního vzdělávání je běžné, že si kluci a děvčata osvojují potřebné znalosti, dovednosti a případně i celé kompetence metodou „learning by doing“ – tedy v první řadě tím, že **aktivně něco konají** a v průběhu toho si docela přirozeně osvojují právě to, co je třeba. Má to blahodárný dopad nejen na okamžité přijímání

potřebné látky, ale hlavně i na trvalost jejího osvojení. To je dost velký rozdíl od běžného stylu frontální výuky, která stále ještě představuje nejtýpičtější formu školního zprostředkovávání učiva.

Navíc tento styl vzdělávacího procesu v neformálním vzdělávání umožňuje mnohem aktivnější využití prvků kooperativní výuky. A to nejen možnost lepšího poskytnutí té formy, která co nejlépe odpovídá tomu, co dotyčné dítě bude dělat rádo, ale i velmi široké pole vrstevnického učení. V běžných oddílech se většinu potřebných dovedností a někdy i celých kompetencí učí jejich členové od těch, kteří jsou o něco pokročilejší. Souvisí s tím i téma, kterému se budeme ještě věnovat podrobněji – zpětná vazba. Zde jen připomínáme, že zvolený způsob jejího poskytování je do značné míry už předurčen právě celkovým pojetím vzdělávacího procesu.



4) Přitažlivost činnosti

Tady má neformální vzdělávání minimálně tři „trumfy“: prostředí, čas a vlastní obsah.

Prostředí

I když dnešní chlapci a děvčata tráví venku mnohem méně času, než tomu bývalo u předchozích generací, přesto by stále výrazná většina z nich dala přednost výuce, která by probíhala mimo školní lavice a nejlépe i mimo školu samotnou. Málo platné – sebelépe upravená třída bude pořád pro většinu dětí prohrávat v konkurenci s přírodou. Ta jednak poskytuje dětem o dost **větší pocit svobody**. Nepřipadají si v ní tolik stísněně, zažívají volnost svého „životního prostoru“. Přírodní prostředí je dále inspiruje k různým vlastním tvůrčím pokusům, legráckám či objevům. A toto všechno si mohou do značné míry nastavit zcela přirozeně v souladu se svými preferencemi.

Samostatnou kapitolou jsou pak nabídky specializovaných poskytovatelů neformálního vzdělávání: vědecko-technických center, středisek ekologické výchovy, muzeí, knihoven atd. Tito poskytovatelé specifického neformálního vzdělávání si dobře uvědomují svou potenciální přitažlivost pro významnou část dětí i dospívajících a intenzivně, na profesionální úrovni svou nabídku vylepšují. Běžná škola nebude mít nikdy ty

možnosti, jaké jsou u nich, takže tím víc je vhodné navázat dlouhodobou spoluprací.

Čas

Systém vzdělávání strukturovaného v tříčtvrtěhodinových blocích, v nichž se střídá obsah i učitel, je možná výhodný z hlediska některých učitelů či ředitelů, ale určitě není výhodný z hlediska osvojování si kompetencí ani z hlediska budování kvalitních vztahů, bez nichž se žádná skutečná individualizace nemůže dařit. Tohle všechno dobře vědí lidé z neformálního vzdělávání, a tak strukturují své výchovně-vzdělávací nabídky jinak: týdně aspoň dvouhodinová schůzka, aspoň jednou za měsíc celodenní výprava, občas i vícedenní, týdenní tábor o jarních prázdninách a dvou- až čtyřtýdenní tábor o hlavních prázdninách. A právě tam se uskutečňují ty nejdůležitější proměny vztahů a následně i charakterů a kompetencí.

Na setkání příjemců projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání* se zástupci MŠMT a pracovníky Národního pedagogického institutu v listopadu 2021 byl „nedostatek času“ uveden jako první základní problém v tom, aby se zjištění a dobré zkušenosti z propojování formálního a neformálního vzdělávání trvale promítly do školní praxe. Ještě se k tomu vrátíme v souvislosti s osvojováním kompetencí. Tady jen zdůrazníme: dokud pro oblast formálního vzdělávání

nebudou z tohoto poznání vyvozeny potřebné důsledky, těžko se bude uskutečňovat opravdová individualizace vzdělávání. Ta je totiž náročná na čas – a to nejen na jeho **množství, ale i strukturu**.

Vlastní obsah

Tady vás množná hned napadne „zážitková pedagogika“. Jistě že je to také důležitý nástroj, který umí neformální vzdělávání už desítky let velmi efektivně využívat. Ale je tu ještě důležitější faktor: **komplexnost výchovně-vzdělávacího působení**. Kvalitní neformální vzdělávání totiž rozvíjí chlapce a děvčata ve všech pěti podstatných rovinách: duchovní, intelektuální, emocionální, společenské i tělesné. Protože mimo jiné umožňuje mnohem účinněji rozvinout individuální přístup. Může se opírat o silné stránky, které se při tomto komplexním pojetí skoro jistě u každého dítěte či dospívajícího někde objeví. A to rázem dává příležitost napomáhat tomu, aby každý aspoň někde zažil úspěch, aspoň někde viděl, že je druhým prospěšný.

To už je pak otázka nápaditosti vedoucích, aby v průběhu programu vybírali takové hry a činnosti, v nichž se postupně mohou dobře uplatnit všichni. Z počátku, zejména ti méně zkušení, se na to musejí dobře připravovat. Ale tím spíš pak mohou zažít radost, když se opravdu ukáže, že vybraný program umožnil uspět i tomu, kdo tak často úspěšný nebývá. Na to vhodně

navazuje i další prvek dobře známý z neformálního vzdělávání, který posiluje šance na citlivý individuální přístup: *pestrost rolí*.

5) Pestrost rolí

Dobře to znají jistě všichni, kteří tak či onak zkoušeli uplatnit „společné vzdělávání“ – tedy zařazení dětí s nějakým handicapem. Pro ně zpravidla je třeba vymyslet roli, která jim umožní, aby se navzdory svému handicapu aktivně zúčastnili programu. Ale tenhle princip platí vlastně **vůči všem** děvčatům a chlapcům. Běžný styl výuky ve škole je ovšem z tohoto hlediska velice chudý. Preferuje pouze určitou dost úzkou skupinu dětí (většinou děvčat), zatímco ostatní trvale odsuzuje do role méně úspěšných či přímo neúspěšných. Proto se už také delší dobu na řadě škol zkouší **kooperativní** nebo **projektová** výuka. Ta už mnohem rozsáhleji umožňuje nabídnout role i těm, kteří v běžné výuce své silné stránky neuplatní. Výhodou neformálního vzdělávání je, že program je často už sám o sobě vystavěn tak, že jsou v něm různé role, které jsou ale všechny z hlediska celku tak či onak důležité.

V Příloze 2 je ukázka programu vypracovaného v SVČ Lužanky, který právě pěkně ukazuje možnost různých rolí.

6) Tempo

Dalším známým prvkem, který významně ovlivňuje úspěšnost či naopak neúspěšnost chlapců a děvčat v průběhu vzdělávacího procesu, je různě nastavená schopnost rychlosti zvládnání a osvojování si požadované látky. Individualizace výuky zpravidla jako jeden z prvních požadavků tedy stanovuje, že musí být tyto rozdíly respektovány. A to nejen proto, že mezi rychlostí, s jakou žák uskutečňuje potřebné činnosti, a kvalitou jeho práce zdaleka nemusí být přímá úměra. Jde také o to, že pomalejší postup může být i důsledkem pečlivosti a snahy po precizním, hlouběji promyšleném splnění – tedy do značné míry žádoucích motivací. A pokud je za ně žák trvale ve stresu, je to jistě velice nevhodný stav.

I v oblasti neformálního vzdělávání jsou situace, kdy hraje rychlost splnění důležitou roli. Někdy je to vyžadováno samým smyslem činnosti (například oběd, který připravuje služba, musí respektovat denní řád, vlak, kterým je třeba se včas vrátit, nepočká), někdy to vyplývá z charakteru programu (například různé závody a soutěže). Rozhodně ale většina toho, co se odehrává v prostoru neformálního vzdělávání, umožňuje **snižovat tlak na rychlost a přizpůsobovat se tempu jednotlivých členů**. A to jednak tím, že se předem mohou pro slabší (pomalejší) děvčata či kluky upravit parametry činnos-

ti, jednak jim jsou ostatní připraveni pomoci. První z těchto možností se už leckdy uplatňuje i při školní výuce, ale ta druhá je při současném nastavení školy zatím skoro vždy nežádoucí.

7) Zpětná vazba

Způsob, jakým je poskytována zpětná vazba k tomu, jak žák či student prochází vzdělávacím procesem, zásadně ovlivňuje nejen tento celý proces, ale i kontext (*skryté kurikulum*), ve kterém se tento proces uskutečňuje. Proto se mu budeme za chvíli věnovat podrobně.

Tady jen zdůrazňujeme roli, jakou má hodnocení z hlediska respektu k jedinečnosti každého účastníka tohoto procesu. Standardní nastavení školního hodnocení – známkování – posiluje zejména dvě složky: **vzájemné srovnávání** a **obavu z chyby**. Obě jsou z hlediska požadavku vycházet vstříc jedinečnosti každého žáka či studenta destruktivní.

Je možné namítnout, že i v oblasti neformálního vzdělávání se celkem standardně používá bodování.⁴¹ Důležité ovšem je, že ani tam, kde se bodování používá, nepředstavuje rozhodující způsob poskytování zpětné vazby. Je to jistě i tím, že primární důraz je kladen na výchovu a charakter, nikoliv na výkon. Naopak **individuální průběžné hodnocení** (například pohovorem s vedoucím) je daleko významnějším nástrojem

k poskytování zpětné vazby. Také se v posledních dvaceti letech čím dál víc uplatňuje sebehodnocení a hodnocení vrstevníky. To všechno jsou už metody, o které se opírá *formativní hodnocení*.



Využívání formativního hodnocení

Ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* se formativnímu hodnocení věnuje značná pozornost. Zde poskytneme jen nejzásadnější výběr, z něhož je mimo jiné patrné, jak těsná je souvislost mezi individualizací a tímto stylem hodnocení:

Formativní hodnocení je hodnocení průběžné, které přináší žákovi užitečnou informaci o tom, co ví nebo čemu rozumí průběžně v rámci vzdělávacího procesu, a směřuje ho k naplnění stanoveného cíle. Umožňuje mu sledovat vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně rozvíjet jeho osobnost. Účelem formativního hodnocení je tedy identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním vyučování a učení tak, aby každý žák dosáhl maxima ve svém rozvoji vzhledem k svým individuálním možnostem.⁴²

⁴¹ V posledním desetiletí se ovšem o vhodnosti/nevhodnosti bodování i v oblasti neformálního vzdělávání vedou zásadní debaty a například v Junáku – českém skautu už převládají ti, kteří bodování pokládají za příliš riskantní nástroj: je pouze vnější motivací a může tu vnitřní dusit a pro řadu dětí je to příliš stresující.

⁴² *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, s. 11.

Nad rámec sumativního hodnocení posílíme využívání formativního hodnocení, které se zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestu k jejich dosažení. Výše uvedené předpokládá nezbytné zlepšení podmínek pro pedagogickou práci škol, využití pedagogické diagnostiky a jí odpovídajících vzdělávacích a výchovných strategií.⁴³

Průběžné a systematické ověřování znalostí a dovedností na úrovni konkrétního žáka i školy je nezbytné pro přijímání takových opatření, která přispívají ke zvyšování kvality vzdělávání každého jednotlivce. Sumativní hodnocení má ve vzdělávání s ohledem na účel, kterému slouží, svůj význam. Přesto však je třeba podporovat především používání formativního hodnocení, které efektivně přispívá ke vzdělávacímu pokroku žáků a k rozvoji jejich kompetencí. Formy a způsoby hodnocení ve vzdělávání se vyvíjejí, mezi trendy patří např. zvýšený důraz na sebehodnocení žáků a učitelů, které má často nezávazný informativní charakter a slouží k lepší sebereflexi, portfoliové hodnocení nebo také využívání digitálních technologií jakožto nástroje usnadňujícího a zefektivňujícího hodnocení ve vzdělávání.

Zajistíme postupné zavádění formativní zpětné vazby na všech školách s prioritním důrazem na první stupeň základních škol. Tam, kde školy zachovají sumativní hodnocení výstupů, bude formativní zpětná vazba používána paralelně. Školám poskytneme maximální metodickou podporu při zavádění formativního hodnocení, ať již formou podpůrných materiálů, vzdělávání pedagogů, či personální metodické podpory. Nedílnou součástí proměny hodnocení vzdělávání ve školách bude i osvěta mezi rodiči a informovanost o principech a přínosech formativního hodnocení, aby pochopili a akceptovali jeho zavedení do každodenního života škol.⁴⁴



Vidíte, že ambice ohledně formativního hodnocení jsou značné a jsou vyjadřovány rezolutními přísliby. Čím by tu mohlo napomoci neformální vzdělávání, při němž jsou postupy formativního hodnocení dávno už používány – aniž by k tomu bylo potřeba odborně propracované strategie?

Myslíme si, že v první řadě zdůrazněním předpokladů, bez jejichž splnění se těžko formativní hodnocení uplatní ve větší míře. Nejde totiž o pouhé vystřídání jedné metody druhou, nýbrž o přechod na jiný přístup k cílům vzdělávacího procesu i k chlapcům a děvčatům, kteří jím procházejí. Podívejme se na to podrobněji.

1) Vztahový základ

Jelikož tento způsob hodnocení je speciálním průmětem individualizace, nemůže tato podmínka ani překvapit. V první řadě jde o dobrou znalost jednotlivých dětí včetně jejich silných a slabých stránek z hlediska osvojování si nových kompetencí (nebo aspoň dovedností či znalostí), kterou musí příslušný „hodnotitel“ mít. A tu si lze osvojit jen na základě skutečného zájmu o každého chlapce či děvče. Hodnotitel ovšem má k dispozici spoustu zkušeností s nimi v různých situacích a většinou i během několika let. Zná tedy nejen jejich současný stav, ale i vývoj, jakým k němu dospěli. Bez toho se nikdy nemůže naplnit požadavek *identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním vyučování a učení tak, aby každý žák dosáhl*

maxima ve svém rozvoji vzhledem k svým individuálním možnostem.

Tím ovšem požadavky na kvalitní vztahové zázemí nekonečí. Musí být protkáno několikerou důvěrou. V první řadě důvěrou dospělého nositele autority vůči ostatním dětským či dospívajícím účastníkům. A to hned ve dvojnásobném smyslu: jednak že se budou snažit spolupracovat, jednak že nebudou zneužívat určité volnosti, kterou jim dospělý poskytne. Odpovědí na jeho důvěru pak musí být i důvěra děvčat a chlapců, že tento dospělý je „na jejich straně“. Že to, co jim radí a jakou zpětnou vazbu jim poskytuje, vychází z toho, že je má rád, problematice dobře rozumí a jeho rady jim opravdu pomohou.

Podstatná je však i vzájemná důvěra mezi dětmi navzájem. Jedním z důležitých nástrojů formativního hodnocení je poskytování zpětné vazby ze strany vrstevníků. A její přijetí bez důvěry, že to se mnou všichni myslí dobře, že jejich případná kritika mi má pomoci, nikoliv ublížit, není možné. K tomu, aby ve skupině zavládla taková důvěra, ovšem nedojde nikdy automaticky. Na tom je třeba dlouhodobě pracovat. A to zdaleka nejen slovně, ale hlavně tím, že celá skupina opakovaně může zažít, že tvoří čím dál tím pevnější společenství. Něco takového se rodí ze zkušenosti, že jsme spolu už leccos vydrželi, překonali, že se ostatní ke mně neobrátíli zády, když jsem potřeboval jejich pomoc.

Nezanedbatelná je konečně i důvěra ve vlastní síly, důvěra ve schopnost se pravdivě ohodnotit, protože sebehodnocení je další tradiční nástroj formativního hodnocení. A tuto sebedůvěru pochopitelně posilují všechny pozitivní vazby, o kterých jsme hovořili v předchozích odstavcích. V prvé řadě důvěra vedoucího.

2) Pochopení smyslu

Pro dnešní děti je jistě více, než tomu bylo dřív, podstatné, aby to, čím se zabývají, jim „dávalo smysl“. Nároky na to samozřejmě rostou s věkem, ale už od 10 let věku to bude požadovat prakticky každé děvče nebo chlapec. Je proto důležité, aby takový smysl dokázal dobře zprostředkovat ten, kdo je za program zodpovědný.

Tady může pomoci i to, že programy a činnosti z oblasti neformálního vzdělávání mají z hlediska dětí často daleko snadněji ten smysl nahlédnutelný. Když se sbírá na táboře dříví do kuchyně nebo se už zpracovává, je všem celkem jasné, že bez toho by se dobře nenajedly. Když se čistí potok od odpadků, je také celkem hned jasné, že se tím pomáhá přírodě. A i když to vždy není až takhle prvoplánově zřejmé, je dnes téměř nezbytné věnovat dostatek úsilí a důvtipu tomu, aby děti pochopily a přijaly, že činnost, do níž se mají pustit, opravdu má dobrý smysl. Při splnění tohoto předpokladu je pak reálné, že i v procesu řešení budou spolupracovat z vnitřního přesvědčení, a nejen kvůli vnějšímu tlaku nebo formálnímu

ohodnocení. A že tedy také budou za průběžnou zpětnou vazbu vděčné.

U delších úkolů či programů je většinou třeba se k jejich smyslu vracet a posilovat jistotu, že opravdu stojí za to se pořádně zapojit. Současně je důležité takový přijatelný smysl dobře předem vyhmátnout, protože přece jenom u dětí není jejich výdrž příliš dlouhá a její napínání nakonec může vést ke ztrátě motivace.



3) Výkon až na druhém místě

Tento třetí prvek je téměř zákonem neformálního vzdělávání a výchovy. Jistě je důležité, aby činnosti, které se v něm provozují, byly konány s plným nasazením a snahou po dobrém výsledku. Ale vždycky „nad“ tím a „za“ tím je nutné vidět lidi a vztahy. Hodnocení a zpětné vazby, které se tam poskytují, by jistě měly být pravdivé a upřímné. Bez určitých nároků by nebylo možné rozvinutí a růst. Smyslem toho všeho vždy zůstává pomoc konkrétnímu chlapci či děvčeti, jejich osobní rozvoj a zpevňování charakteru. To je třeba, aby všichni věděli a také zažívali.

Jak už jsme uváděli, je sebehodnocení a zpětná vazba od vrstevnické skupiny důležitým nástrojem formativního hodnocení. Je ale nutné si uvědomit, že se tomuto musí děti teprve naučit. Poskytování (i přijímání) zpětné vazby je důležitá (a netriviální) kompetence, do níž je třeba chlapce a děvčata postupně uvádět. Jednak budováním výše uvedeného postoje (jde hlavně o to druhým pomáhat v jejich rozvoji), jednak dovednostmi potřebnými k rozlišení důležitého od méně důležitého při hodnocení a dovednostmi to pak sdělit způsobem, který nezraní, ale naopak získá souhlas hodnoceného.

Samozřejmě i v oblasti mimoškolních činností jsou určité oblasti, kde je naopak výkon tím naprosto

nejdůležitějším. Jde hlavně o vrcholový sport nebo špičkové umění. Ale v typických organizacích neformálního vzdělávání by mělo jít o oázy, v nichž spolupráce má přednost před konkurencí a soutěžením a kamarádství je mnohem víc než sebevětší vítězství. Bohužel dnešní nastavení školního vzdělávání je od takového pojetí hodně vzdálené. Přináší to nejen stres mnoha dětem, ale nakonec to vede i k nežádoucím jevům, jakým je například odchod většiny nejschopnějších žáků od šesté třídy na víceletá gymnázia, což má za následek pokles celkové úrovně zbylých druhých stupňů ZŠ.

4) Dostatek času

Uskutečňování formativního hodnocení jako každodenního způsobu podpory rozvoje žáků (jak si to přeje Strategie 2030+) vyžaduje mnohem více času než běžné sumativní hodnocení (ať známkou, nebo slovní). Zvláště když by tímto způsobem měly být ověřovány i skutečné kompetence (zahrnující nejen znalosti a jednoduché dovednosti, ale i postoje a další schopnosti). V tom by mohly zásadně škole pomoci vícedenní programy realizované ve spolupráci se subjekty neformálního vzdělávání, na nichž by se ovšem pedagogicky rovnocenně podíleli i učitelé. Protože jen tak by se mohla vytvořit mezi nimi a žáky tak dobrá vazba, která by i v dalším období unesla nároky formativního hodnocení.

5) Podpora rodičů

Možná právě v tomto ohledu je zatím zásadní rozdíl mezi neformálním vzděláváním a vzděláváním formálním. Rodiče jsou v drtivé většině rádi, že instituce neformálního vzdělávání jejich děti nestresují, že je netlačí k výkonům, že jim nehrozí, že kvůli slabým výsledkům budou nakonec nějak penalizovány a třeba i vyřazeny (samozřejmě s výjimkou oněch specificky výkonových oblastí). Cení si, že skrze tuto neformální výchovu si jejich děti osvojují řadu důležitých dovedností, postojů i schopností, které jim v budoucím životě pomohou ke zralému, dobrému dospělému životu.

Naopak výrazná většina rodičů je se známkováním spokojená a jejich hlavní požadavek na učitele je, aby připravili jejich dítě na výborné zvládnutí přijímacích testů. Bez zásadní proměny přístupu těchto rodičů ke smyslu školního vzdělávání se ovšem formativní hodnocení bude prosazovat mimořádně obtížně. Možná by do budoucna mohlo MŠMT více využívat zkušeností těch, kteří působí v oblasti neformálního (včetně zájmového) vzdělávání, k osvětě ohledně cest k tomu, aby se dětem ve školách dostávalo výuky, která je bude bavit a současně i dobře připravovat na život.

Osvojování kompetencí

Nejprve si připomeňme, jak se na možnosti rozvíjení kompetencí skrze neformální vzdělávání dívá *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*:

Neformální vzdělávání se odehrává v mnoha různých formách. Od malých individuálních či skupinových aktivit přes vysoce kontextuální standardizované vzdělávací programy, časově omezené či dlouhodobé, implementované do formálního školského systému, nebo naopak programy a volnočasové aktivity zcela oddělené od vzdělávání ve školách. I ty však formální vzdělávání doplňují, neboť skrze neformální vzdělávání se významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvoj charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptabilita, odolnost, vytrvalost, komunikace, kreativita, práce v týmu, řešení problémů, poznání silných a slabých stránek apod.⁴⁵

Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.⁴⁶

Kompetencemi přitom *Strategie* rozumí **způsobilstvo dosahovat žádaných výsledků vhodnou kombinací znalostí (vím), dovedností (umím), postojů (chci) a schopností (dokážu)**. Uvádíme to zde proto, aby bylo jasné, že s tímto termínem pracujeme skutečně v souladu s materiály, které MŠMT vypracovává už skoro deset let, ale pořád se vyskytuje dost lidí, kteří opakovaně vykládají, že vlastně není pořádně jasné, co jsou ty „kompetence“. Proto je zvlášť důležité zdůraznit, že kompetence v silném významu není jen zastřešující pojem pro *znalosti, dovednosti a postoje*. Pak bychom se mohli bez nich i obejít. Jenomže ony jsou jejich **syntézou**. V tom je také jejich skrytá síla. Ale také potíž s jejich skutečným osvojováním a rozvojem.

O tom nás dostatečně poučuje zkušenost z oblasti neformálního vzdělávání. Tam k jejich osvojování a rozvoji skutečně dochází, ale vůbec to není „zadarmo“. I tady se totiž daří jen při splnění několika nutných podmínek. Podívejme se na ně konkrétně.

1) Vzor a osobní nasazení

„Plnohodnotné“ kompetence obsahují **postoje**. Osvojování postojů se ovšem neděje tak, že člověk sedí v lavici a od tabule mu někdo vykládá, jaké by měl mít postoje. To jistě víme všichni. Postoje koření v nitru člověka (v jeho srdci), což znamená, že jeho nitro musí být nejdříve osloveno způsobem, který v něm silně rezonuje. To se stává jen při souběhu několika skutečností, přičemž první je setkání s někým, kdo vzbudí silné nadšení svou ryzností a svým nasazením. Jenom osobní autenticita má „moc“ měnit vnitřní postoje druhých. Tehdy je šance, že „přeskočí jiskra“ a v srdci druhého člověka zapálí touhu po nápodobě.

I dnes platí, že pro zdravý vývoj chlapců a děvčat je velikou pomocí, když mají dobrý vzor. Bohužel dnes skoro polovina dětí žádný takový vzor nemá.⁴⁷ A pokud jej má, jsou to nejčastěji mediálně známé celebrity (sportovci, herečky, zpěvačky). Z „reálných“ osob je to nejčastěji maminka. A pak třeba skautský vedoucí. Někdy i učitel/ka. Takoví pak mají šanci získat děti pro nějaké postoje, které sami věrohodně uskutečňují. To ovšem vyžaduje, aby je děti zažily v (náročných) situacích, kdy se právě projeví statečně, spravedlivě, obětavě či jinak přitažlivě. Každopádně se pro ně může stát vzorem jen někdo, s kým mají dostatek zkušeností, při nichž dotyčného mohly obdivovat. Tradiční styl výuky sotva takové situace nabízí.

2) Hodnotový základ

Zpravidla je však třeba ještě splnění další podmínky. Člověk se pro druhé (děti) nestane vzorem na základě náhodných událostí. Musí jim trvale zprostředkovávat hodnoty, které jsou pro ně přitažlivé. Musí být na něj spolehnutí a jeho jednání dostatečně otevřené, pro děti navíc srozumitelné. Musejí aspoň částečně chápat, **proč** je takový. Z jakých hodnot to jeho jednání, které je přitahuje, vychází.

A tady jsou klasické organizace neformálního vzdělávání ve výhodě, protože jejich výchovný systém se často opírá o kvalitní hodnotový základ. Skauti, pionýři, woodcraftaři, ymkaři, brontosauři atd. mají své principy, zákony či ideály, jimiž je možné poměřovat jednání všech členů – těmi dospělými počínaje. A zpravidla je toto vše ještě podepřeno tradicí, v níž jsou další výrazné vzory, které zvou k následování. V některých případech je pak vše navázáno na široké mezinárodní nebo celosvětové společenství.

V tom jsou dnešní učitelé a učitelky dost v nevýhodě, protože ani 30 let po změně režimu neexistuje nějaký společně sdílený étos jejich povolání (jak tomu třeba bylo za 1. republiky). Jistě jsou mezi nimi tisíce a tisíce kvalitních lidí, pro své žáky jsou však z hlediska hodnotového zakotvení často „neprůhlední“. Nebo si o nich dokonce vytvářejí představy, které jim nepochybně

ublížují.⁴⁸ Jsme přesvědčeni, že kdyby s učiteli mohli žáci prožít podobně pestré situace jako členové oddílů se svými vedoucími, byl by výsledek pro učitele mnohem lepší. A propojení s oblastí neformálního vzdělávání může aspoň částečně tento handicap zmenšit.

3) Dostatek času

Když čteme přísliby *Strategie 2030+* o tom, jak se stanou kompetence hlavním výstupem vzdělávání v následujícím desetiletí, máme určité obavy, že nebylo dostatečně vážně bráno to, jak **časově náročné je opravdové osvojování kompetencí**. A to hned z několika důvodů. O nutném vztahovém a hodnotovém krytí jsme už psali. Ale vytváření důvěryplných vztahů není záležitost na pár měsíců. Takové vztahy se vytvářejí zpravidla postupně v několika etapách. A pokaždé je k tomu třeba, aby ti, jichž se to týká, spolu něco podstatného prožili.

Ale to zdaleka není vše. V příloze je ukázka zajímavého programu *Vida!*, kde se předpokládá rozvoj řady kompetencí. Jelikož je to dvoudenní program, jistě se nestihnou žádné velké „zázraky“. Skutečné osvojení kompetence nebo i její rozvoj – to je záležitost na měsíce. Ale i tak je vlastní látka v programu zpracovaná promyšlenou **zážitkovou formou** mnohonásobně delší, než kolik by se jí věnovalo při standardní frontální výuce. Samozřejmě dopad do života žáků by byl také mnohonásobně slabší.

Součástí kompetencí jsou nejen postoje, ale i **dovednosti**. Jejich dobré osvojení (pokud nejde o triviality) vyžaduje ovšem vždy dostatečné procvičování. Bez něj se žádná pořádná dovednost nedotáhne do stavu, že člověk ji už může používat bez toho, aby se soustředil na její samotné provedení, ale může se plně soustředit na dosažení skutečného cíle, k němuž ho má tato dovednost přivést. Už teď si mnozí žáci stěžují, že si nemohli dostatečně procvičit matematické operace nebo základy mluvnice. A to se jedná o velmi jednoduché znalosti a s nimi související dovednosti. Dovednosti pro skutečné kompetence (například kritické myšlení, řešení konfliktů, pečlivé pozorování atd.) jsou neskonale náročnější (i proto, že stále více dětí si z domova neosvojilo ani poměrně jednoduché dovednosti, jako je škrábání brambor nebo krájení chleba).

Programy, které vznikly v rámci projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání*, trvají minimálně 16 hodin. Ale řada z nich je na několik dní až týdnů. Vycházejí totiž ze zkušenosti, kolik času opravdové osvojování kompetencí vyžaduje. A sotva se to dá nějak podstatně zkrátit.

4) Netriviální hodnocení

Jestliže nutná časová dotace pro nikoliv formální, ale skutečné osvojování a rozvíjení kompetencí je mnohonásobně větší než v případě osvojování pouhých znalostí a jednoduchých dovedností, pak vyhodnocování toho, že k osvojení skutečně došlo, je nejen časově, ale i obsahově značně náročné. Zatímco správnost znalostí může mnohdy vyhodnotit i počítač, posoudit kvalitu osvojení kompetencí je netriviální pedagogický úkol. Zpravidla se to řeší přes indikátory, které jsou schopné testovat určité projevy či důsledky kompetence, z čehož se pak usuzuje na její celkové zvládnutí.



Vymyslet nějaké indikátory pro vyhodnocování vlastní výuky kompetencí bude jistě nezbytné. A pro tvořivé pedagogy to může být i podnětná práce, při níž leccos budou muset promyslet hlouběji, než byli zatím zvyklí. Mnohem náročnějším úkolem však bude vytvoření indikátorů pro vyhodnocování kompetencí, které by měly v rámci našeho školství univerzálnější platnost. Bez nich ale nebude možné vyhodnocovat kompetence v situacích přijímacích nebo závěrečných zkoušek. Při znalosti situace, jaká je v našem školství, by úspěch v tomto úkolu byl na hranici zázraku. V každém případě je to práce na řadu let.⁴⁸⁹

Jestliže tedy shrneme, co propojování formálního a neformálního vzdělávání přináší škole z hlediska možnosti začít žáky a žákyně vést ke skutečným kompetencím, pak je to na jedné straně nemálo inspirace (jak z hlediska vytváření vztahových předpokladů a motivace, tak i účinných programových nástrojů), na druhé straně realismus při stanovování cílů a trpělivost při jejich dosahování.

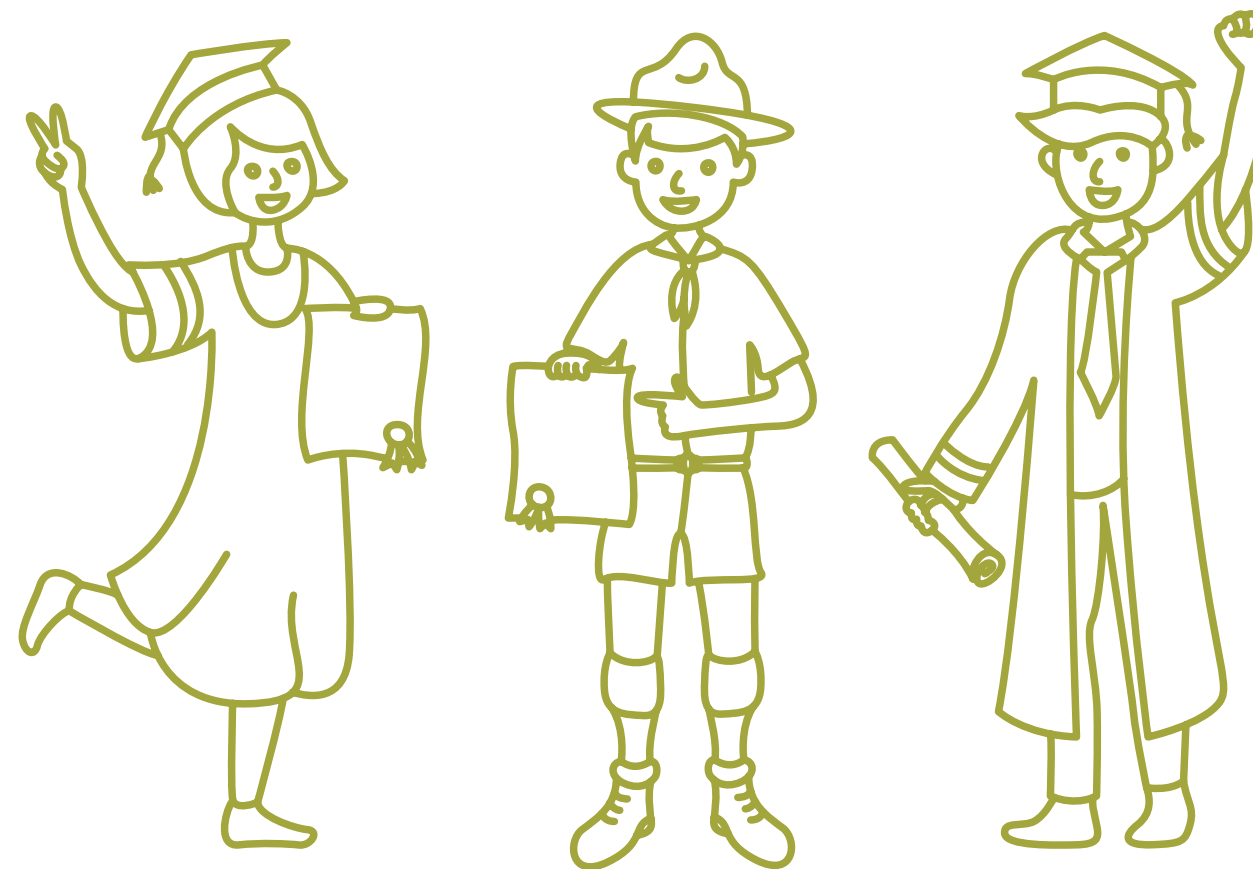
Uznávání neformálního vzdělávání

Uznávání neformálního vzdělávání můžeme chápat jako proces, v němž dochází k **vnějšimu zhodnocení** znalostí, schopností a dovedností získaných mimo formální vzdělávací systém. Primárně se zájem o „uznávání“ neformálního vzdělávání soustřeďoval na to, aby lidé, kteří dlouhodobě pracují jako vedoucí v institucích neformálního vzdělávání, mohli touto cestou získat kvalifikaci, která je jinak dosažitelná jen absolvováním pedagogických škol (středních, vyšších i vysokých). Vyžadovalo to jednak vytvoření potřebných pozic a kritérií v Národní soustavě kvalifikací, jednak úpravu zákona o pedagogických pracovnících. Zatímco vytvoření pozice je už několik let hotové,⁵⁰ na příslušnou změnu zákona pořád ještě čekáme.

Posléze se ale ukázalo, že to může být chápáno i jako uznání, že chlapci a děvčata procházející několik let výchovně-vzdělávacím procesem v institucích neformálního vzdělávání získávají tím důležité dovednosti a někdy i kompetence. A jde o to, aby si toho byly vědomy samotné děti, ale také jejich učitelé a učitelky. Stává se to vlastně další ze speciálních příležitostí pro uplatňování individualizace. Vyniknout to může právě při zařazení programů, které jsou inspirovány z oblastí neformálního vzdělávání nebo přímo v ní realizovány. Tehdy je pro všechny účastníky výhodné, když někdo z žáků umí postavit stan, rozdělat oheň a pak zase ohniště zamaskovat, vyzná se dobře v mapách nebo v noční obloze, zvládá základní

úkony první pomoci atd. A když současně dokáže dobře organizovat skupinu, přidělovat úkoly těm, kteří pro ně mají dobré předpoklady, konflikty umí řešit solidní debatou, a ne hádkou nebo násilím.

Jestliže leccos z toho, co jsme tu psali, může někomu připadat jako dost vzdálený cíl, tento způsob „propojování“ je docela snadno přístupný každému učiteli či učitelce. Jen se musí naučit s ním počítat.



⁴⁸⁹ Když jsme v Junáku – českém skautu v roce 2001 rozhodli postavit náš vzdělávací systém na kompetencích, bylo vytvoření souboru indikátorů tím nejobtížnějším úkolem, jehož řešení trvalo pět let. A po dalších deseti letech jsme se rozhodli tento soubor zásadně přepracovat, protože zkušenosti z využívání tohoto systému ukázaly řadu nedostatků. Zejména v náročnosti řady indikátorů a někdy i ve schopnosti vedoucích je správně vyhodnotit. Jiří Zajíc, člen metodické skupiny pro program Junáka – českého skauta v letech 2001 až 2021.

⁵⁰ <https://www.narodnikvalifikace.cz/vyber-kvalifikace/profesni-kvalifikace/skupiny-oboru-40>. Jedná se hlavně o kvalifikace pro Hlavního vedoucího letních táborů, Vedoucího volnočasových aktivit dětí a mládeže a Samostatného vedoucího volnočasových aktivit dětí a mládeže.

Problémy s využíváním nabídky NŽV

V této části poskytneme poměrně stručný přehled překážek, s nimiž se učitel, který se pustí do netradičních způsobů výuky, skoro jistě setká. Zařazujeme je hlavně proto, abyste viděli, že vaše případné potíže nejsou zase tak originální, vázané jen na vaši školu, její vedení nebo i kolegy. Současně tím však chceme ukázat, že se o těchto překážkách už dobře ví, jsou předmětem rozsáhlých šetření v zahraničí a prvních návrhů řešení i u nás⁵¹ – a rozhodně je tedy reálná naděje, že se situace bude zlepšovat.

Vycházíme přitom z již také uvedené publikace *Tajemství školy za školou*, v níž je velmi pečlivě vše, co dále předkládáme, doloženo. Hovoří se tam – logicky – o „učení venku“, ale podle našeho názoru se dá prakticky všechno vztáhnout buď částečně, nebo i úplně k jakémukoliv jinému typu výuky, než je frontální probíhající ve třídě. Připojíme k tomu pak ještě krátký pohled z „druhé strany“ – tedy z organizace NFV, která dlouhodobě spolupracuje se školami – VIDA!

PŘEKÁŽKY POHLEDEM VÝZKUMŮ A PRAXE

Stereotyp

Jasnými faktory, které ovlivňují ochotu učitelů venku učit a ochotu ředitelů škol takovou výuku podporovat, je jejich vlastní citlivost k přírodě, jejich vztah k životnímu prostředí a jejich celková otevřenost pro výuku v okolí školy. Důležitou podmínkou pro zavádění učení venku stejně jako jiných inovací je také ochota učitelů používat a zkoušet nové metody ve své výuce.

Malé rozšíření výuky venku ve školách souvisí i se stereotypy, které jsme si o vzdělávání vytvořili. Byť je převažující učení

uvnitř, ve třídě, relativní historickou novinkou, která se ujala v posledních 100 až 150 letech, dnes je natolik silně zakořeněno, že učení venku se mnohým lidem, učitelům, ředitelům i rodičům, jeví jako něco nenormálního, nepřírozeného a neobvyklého.



⁵¹ Typicky je to v již opakovaně uváděném dokumentu *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

Obavy z obtížnější kontroly

Mnoha učitelům chybí sebedůvěra venku učit a zkušenosti s takovou výukou. To představuje hlubší a zásadnější překážky pro učení venku než častěji uváděné problémy spojené s nedostatkem času a peněz, tlakem na výsledky nebo strachem o bezpečnost žáků. I v českém průzkumu mezi učiteli, kteří venku učili nebo to zkoušeli, byl pocíťovaný nedostatek zkušeností s učením dětí venku relativně nejvýraznější bariérou. Proč se tolik učitelů výuky venku bojí?

Jedním z hlavních důvodů je pravděpodobně pochopitelná potřeba učitelů mít věci pod kontrolou. Venku je to těžší. Je náročnější třídu řídit, zajistit, aby všichni žáci poslouchali, dělali zhruba to, co mají, a vůbec se někde nerozutekli. Obavy z řízení třídy například byly největší pocíťovanou překážkou pro turecké učitele věnující se místně zakotvenému učení. Platí to ale také o samotném obsahu výuky, protože venku se i učitelé pravidelně setkávají s úkazy a situacemi, které sami vidí poprvé a neumí je žákům vysvětlit.

Přeplněnost kurikula

Tady neselhávají učitelé. Problém s kurikulem je systémový. Rámcové vzdělávací programy na jedné straně na svém začátku stanovují vznešené vzdělávací cíle a požadují rozvoj kompetencí a životních dovedností žáků, které není možné dosáhnout jinak než partnerským přístupem a výukovými metodami aktivně zapojujícími žáky. Na druhé straně ale obsahují takové množství očekávaných výstupů, že pravděpodobně není možné je těmito aktivními metodami výuky pokrýt. Těmto požadavkům je obtížné dostat a pokoušet se o to je frustrující. České kurikulární dokumenty vykazují závažné vnitřní rozpory.

Tento dojem o přeplněnosti kurikula však není možné dávat za vinu pouze *Rámcovým vzdělávacím programům* (RVP). Zkušenosti z výuky v mnoha školách naznačují, že rozsah učiva předávaného žákům někdy i výrazně překračuje skutečné požadavky formulované v RVP. Zdá se, že představu učitelů o požadavcích kurikula zdaleka neformují pouze rámcové vzdělávací programy, ale také mimo jiné školní vzdělávací programy, učebnice používané pro výuku a celková tradice toho, co, jak a kdy se v různých předmětech učilo.



Tlak na výsledky v testech

Pro podporu učení venku potom nestačí pouze změnit cíle kurikula, přidat do něj důraz na aktivní metody učení a kontakt žáků s realitou. Pokud zůstane zachována role státních testů, dále fungují jako sice neoficiální, ale v podstatě závazné kurikulum. Pro skutečnou změnu výuky je třeba změnit i celý systém hodnocení škol a nestavět ho na ověřování úzkého profilu znalostí a dovedností žáků, které lze zahrnout do testů.

I čeští učitelé v současnosti hovoří o změně priorit na mnoha školách. Ruší se volitelné předměty jako environmentální výchova a nahrazují je cvičení z češtiny a matematiky, pojaté jako příprava na testy. Tlak na výsledky v testech i u nás omezuje cíle a obsah vzdělávání a prostor pro inovace nejenom v oblasti učení venku. Obavu z uvedených důsledků při zavedení jednotné přijímací zkoušky na střední školu vyslovuje i většina učitelů češtiny a matematiky na základních školách v šetření České školní inspekce.



Tradiční organizace výuky

K nejčastěji zmiňovaným a nejvýrazněji pocíťovaným překážkám českých učitelů pro výuku venku patří organizační rámec výuky a problémy související se spojováním hodin. Učitelé narážejí na omezení vyučovací hodiny dlouhé 45 minut, jakmile využívají různé vzdělávací strategie – například terénní, projektovou či badatelskou výuku – vyžadující větší časovou flexibilitu. Tomuto omezení se snaží předejít spojováním hodin do dvouhodinovek, zřetěžením hodin, ve kterých učí v jedné třídě, často už při tvorbě rozvrhu. Ne vždy je jim to však z různých důvodů umožněno.

V některých školách v zahraničí problém řeší dokonce přímým zařazením výuky venku do rozvrhu. Další obtíže jsou spojené s delšími akcemi a výjezdy mimo školu, které na 2. stupni základních škol a na středních školách vedou k vzájemnému narušování výuky různých učitelů. Problém pravděpodobně narůstá ve větších školách, kde každá změna ovlivňuje větší množství učitelů a je těžší se domluvit a upravit rozvrh tak, aby to všem vyhovovalo.

Nedostatek podpory

Další zásadní bariérou pro učitele je chybějící podpora okolí pro výuku venku. Ta má zejména podobu nedostatečné podpory kolegů uvnitř školy, ale také i rodičů dětí. Zvláště důležitá je podpora vedení školy, a pokud ji učitelé nemají, jen těžko výuku venku prosazují. Naopak pokud učitelé cítí, že se výuka venku setkává s pochopením a podporou širšího okolí, potom se jim různé další překážky pro učení venku zdají být méně závažné.

Nedostatek času a finančních zdrojů

Jinou překážku představuje nedostatek času učitelů. Vedle velkého problému se zajištěním času pro učení venku, v konkurenci s jinými požadavky na výuku, kterým jsme se již věnovali na předchozích stránkách, si učitelé stěžují i na nedostatek času pro plánování a přípravu hodin venkovní výuky.

Mnoho zahraničních studií cituje problémy s nedostatkem finančních zdrojů. Nedostatečné finanční prostředky uvádí jako hlavní příčinu postupného zkracování škol v přírodě a neúčasti mnoha studentů také výzkum v České republice.

Malé propojení s výukou ve třídě

Je krátkozraké snažit se zvýšit čas strávený učením venku v přírodě bez toho, abychom také usilovali o co největší propojení takového učení s další prací ve škole. To by se mělo stát předmětem větší pozornosti jak učitelů, tak lektorů programů v přírodě nabízených školám specializovanými organizacemi. Pravidelně dochází k tomu, že se žáci účastní programu vedeného externími lektory bez vazby na to, čemu se předtím věnovali, čemu se věnují a čemu se budou věnovat ve škole s učitelem. I kvalitní program má potom jen omezené dopady na žáky.

Situaci by pomohlo rozšíření spolupráce učitelů s externími poskytovateli programů, lepší počáteční vyjasnění zakázky a vzájemných očekávání a příprava žáků před návštěvou externích organizací, stejně jako ohlédnutí za návštěvou po návratu do školy. Taková spolupráce je jistě možná, ale jak pro učitele, tak pro externí lektory je v mnoha ohledech náročnější.



JAK TO VIDÍ VIDA!

V této části vám ještě nabízejme určitý doplňující pohled na to, co zpravidla omezuje možnosti učitele pro využívání nabídky programů poskytovaných institucemi neformálního vzdělávání. Vycházíme z bakalářské práce jedné z řídicích pracovníků VIDA! science centra Kateřiny Opluštilové *Limity a problémy škol ve využití science center jako prostředku neformálního vzdělávání*, obhájené na Masarykově univerzitě v Brně roku 2018.⁵²

Kapacita science center se využívá dle zjištění autorky méně než z 50 %, proto se v rámci práce zaměřila na **možnosti překonávání překážek vzájemné spolupráce, na identifikování problémů, které brání větší míře spolupráce, a tak potažmo propojování formálního a neformálního vzdělávání** s využitím v tomto případě zcela nadstandardních technologických a materiálních možností science center.

Data pro práci vycházejí ze statistiky roku 2017, kdy bylo ve VIDA! science centru uvedeno 1127 programů, kterých se zúčastnilo 18 881 žáků a studentů. Když se však podíváme na celkové množství žáků, které může absolvovat vzdělávací program v brněnském science centru (s ohledem na maximální počet míst v učebnách, limit otevírací doby a dny školního vyučování), zjistíme, že za rok je to téměř 98 000 žáků. Kapacita vzdělávacích programů science centra je tak využívána zhruba z 20 %. A to navzdory tomu, že zpětná vazba ke vzdělávacím programům je vždy pozitivní.

Autorka proto v rámci práce hledá odpověď na otázku, kde hledat příčinu nedostatečného využití kapacitních možností centra. Dotazníky pro respondenty – pedagogy všech stupňů škol – byly sestavovány na základě dvouletých zkušeností VIDA! science centra se spoluprací se školami. A byly pochopitelně zaměřeny na hledání možných příčin problémů na straně škol s efektivnějším využíváním možností, které jim science centra nabízejí. Rozhovory byly vedeny na základě 15položkového dotazníku s předem záměrně vytipovanými 10 respondenty reprezentujícími různé skupiny, které jsou pro proces sledované spolupráce zásadní. Ve skupině byli zastoupeni 2 členové vedení školy – ředitel a zástupkyně ředitele, zástupci pedagogů učících na 1. stupni základní školy (4 učitelky z různých škol) a zástupci 2. stupně základní školy nebo nižšího gymnázia bez ohledu na odbornost (3 učitelé 2. stupně základní školy a 1 učitelka víceletého gymnázia).



⁵² https://is.muni.cz/th/wpfh/Oplustilova_BP.pdf.

A nyní dáme slovo přímo autorce výzkumu:

„Při konečné analýze provedených rozhovorů bylo zjištěno, že **získaná data lze rozdělit do čtyř větších tematických oblastí, s jejichž dílčími problémy se učitelé při plánování a realizaci návštěvy science centra potýkají.** Jde o oblast systémovou, technickou, osobnostní a výukovou.

Jako **systémové problémy** lze označit překážky, které je možné částečně řešit na úrovni školy či science centra. Sem lze zařadit problémy s nedostatkem času pro výuku mimo školu, problematiku suplování a nahrazování hodin, které vyučující stráví se třídou mimo science centrum. Do této kategorie byla zařazena i otázka času potřebného na přípravu na výuku a také možnosti učitelů se dále vzdělávat nejen odborně, ale i pedagogicky v rámci pracovní doby. Také sem řadíme problém s finanční zátěží rodin při návštěvě science centra.

Mezi **technické problémy** patří především obtíže spojené se samotnou cestou do science centra – například doprava a nutnost vrátit se s žáky včas na oběd či problém s materiálně-technickým vybavením školy. Tyto problémy je možné částečně řešit na úrovni školy, stejně tak se na jejich řešení může částečně podílet i science centrum. Stále u nich

však platí, že je možné je řešit i systémově z úrovně MŠMT a místních samospráv – například finanční podporou výuky v science centrech.

Jako **osobnostní problémy** jsou označeny ty, které souvisejí přímo s osobností pedagoga. Pedagog je důležitým článkem celého vzdělávacího procesu, a proto je nezbytné na něj takto pohlížet a všimnout si i jeho osobnostních limitů. Sem lze zařadit obavy, které pedagogové z návštěvy science centra mají, či jejich případnou (ne)odbornost v technických a přírodovědných předmětech, jejich vztah k aktivizačním a dalším moderním metodám výuky či ochotu vzít na sebe riziko pobytu s žáky mimo budovu školy. Tyto překážky jsou odstranitelné či překonatelné pouze samotnými pedagogy. Science centrum a školy jim jen mohou vytvořit podmínky, které tyto jejich obavy a problémy sníží, avšak krok do neznáma musí pedagog učinit sám.

Jako **výuková oblast** pak byly označeny překážky, které učitelé vnímají jako problematické ve vztahu k nutnosti odučit látku dle ŠVP. Zde se výzkum snažil postihnout, zda se s dětmi na návštěvu science centra konkrétněji připravují, či zda látku probranou v rámci výukových programů ve výuce dále zohledňují. Do oblasti spadají i odpovědi na otázku, zda škola má v rámci ŠVP projektovou výuku a zda učitelé zařazují do výuky aktivizační prvky. Během prvních rozhovorů se objevila i problematika toho, kdo do science centra se třídou přichází – je to odborník na přírodní vědy, či jinak profesně zaměřený učitel?“ (s. 33-34)



Co se týká technických problémů, návštěvnost science centra není dle zjištění autorky limitovaná dojezdovou vzdáleností do 1 hodiny. Naopak zájem o programy je ze škol v rámci celé republiky, nejenom z Jihomoravského kraje. Častými návštěvníky jsou i organizované skupiny z nedalekého Slovenska. Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že poměr brněnských a mimobrněnských škol je zhruba vyrovnaný.

Z dotazníků je navíc zřejmé, že Vida! není jednou ze zastávek školy přijíždějící do Brna, ale že většina školních skupin míří pouze na návštěvu science centra, tudíž by bylo možné maximálně využít čas, na který skupiny přijíždějí (3-4 hodiny). Co se týká četnosti potenciálních polodenních návštěv, z dotazníkového šetření vyplynulo, že je situace odlišná na 1. stupni základní školy, kde má učitel možnost využít tímto způsobem 10 dní během školního roku, a na 2. stupni, kdy mohou učitelé návštěvu realizovat jednou za pololetí nebo 2 dny během školního roku. Nejpalčivěji tento problém vnímají na gymnáziích, kde vlivem množství učiva daného ŠVP je ztráta každé vyučovací hodiny problémem.

V této souvislosti se autorka zamýšlí nad možností úpravy otevírací doby centra, která by tak řešila situaci pro školy brněnské (od 8 hodin), i nad formátem programů, který by mohl být volen i jako dlouhodoběji ovlivňující pro žáky 1. stupně. Překážkou zejména pro mimobrněnské školy je pak doprava a její finanční náročnost, která se při objednání samostatného autobusu šplhá ke 100 Kč na dítě, což při součtu s cenou vstupného již není zanedbatelné.

Z rozhovorů vyplynula autorce i zajímavá data, která jsou zřejmá pro toho, kdo učil a chtěl učit zajímavě, ale nejsou zcela zřejmá pro veřejnost. Všichni respondenti uvedli, že přípravě na výuku musí věnovat práci přes čas, že jim tedy nestačí tzv. nepřímá vyučovací činnost. Tato otázka je pro oslovené respondenty velmi naléhavá a objevila se prakticky ve všech rozhovorech: z dotazníků i rozhovorů jasně vyplynulo, že učitelé věnují přípravě na vyučování výrazně více času, než mají stanoveno. Většinou na úkor rodinného života nebo volného času. Z pohledu science centra a jeho snahy, **aby učitelé, kteří jej se třídou navštěvují, byli na návštěvu připraveni a byli schopni na výstupy navazovat ve výuce**, je tato situace neradostná. Je to pro ně práce navíc, kterou by měli realizovat v čase, který nemají. Na druhou stranu lze vidět pozitivum v tom, že učitelé jsou ochotni se žákům věnovat i nad rámec své pracovní doby.

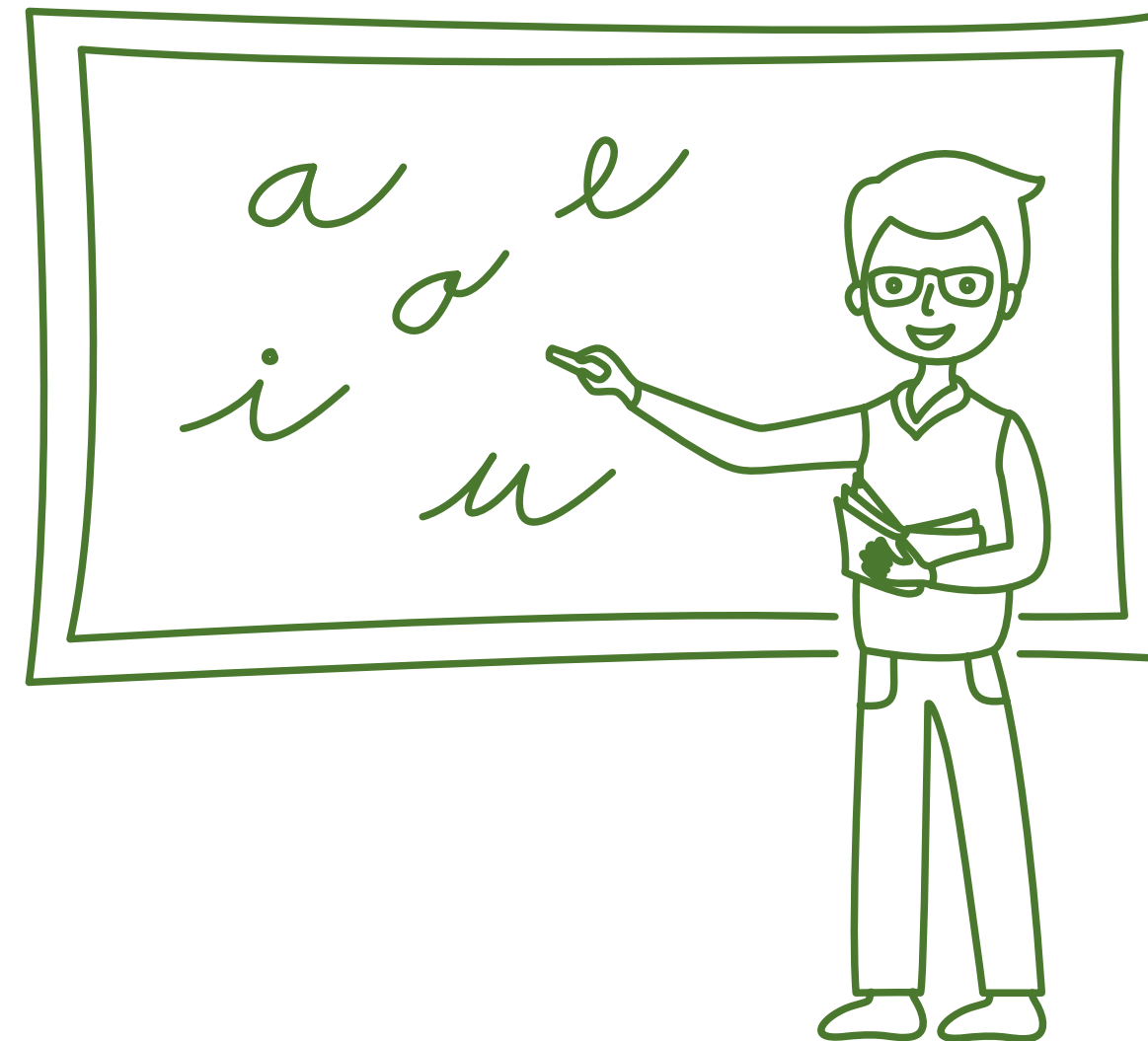
Nedostatek času, který mohou pedagogové během své pracovní doby věnovat nepřímé vyučovací činnosti, je největším rizikem identifikovaným autorkou i v rámci plánovaného projektu VIDA! školám a je zatím největší překážkou v užší spolupráci mezi učiteli a lektory.

Původní předpoklad zaměstnanců science centra, že vzdělávací programy týkající se přírodních věd vybírají učitelé,

kterí tento předmět vyučují a v rámci výuky program navštíví, se ukázal jako lichý (zejména na 2. st. ZŠ) – většinou přijíždějí třídní učitelé. Programy pro děti prvního stupně jsou připravovány a vedeny hodně průřezově a neočekává se nutnost cíleného zaměření na konkrétní vyučovaný předmět. Zde však zcela záleží na proaktivnosti pedagoga. 40 % respondentů uvedlo, že by mělo zájem o proškolení pedagogů ze strany science centra, pokud by se uvádělo jako akreditované kurzy pro pedagogické pracovníky, a připravovalo tak pedagogy na návštěvu science centra dle témat.

Zatímco na prvním stupni se učitelé při návštěvě potýkají především s obavami o bezpečnost dětí ve velkém volném prostoru expozice, učitelé na druhém stupni cítí potřebu návštěvu expozice více strukturovat a vytěžit z ní pro žáky maximum.

„Jejich obavy z povrchnosti návštěvy pramení z nedostatku informací o neformálním vzdělávacím potenciálu samotné expozice. Jako problém učitelé zejména prvního stupně vnímají svou nedostatečnou znalost expozice, jednotlivých exponátů a jevů, jež prezentují. Řešením je cílená kontinuální práce s učiteli, zvýšení jejich informovanosti a větší míra spolupráce lektorů s učiteli 1. stupně. Důležitým momentem je pochopitelně ochota pedagogů i lektorů vzájemně spolupracovat a hledat možnosti, jak propojit výuku v science centru do výukového systému školy.“



závěr

Doufáme, že jsme touto publikací přispěli k tomu, aby proces propojování formálního a neformálního vzdělávání nezůstal jen „hezkým experimentem“ několika stovek nadšených a tvůrčích učitelů, kteří buď sami „stojí jednou nohou“ v oblasti neformálního vzdělávání, nebo v ní mají dobré kamarády a spolupracovníky.

Kromě spousty zjevných přínosů má propojování v současné době i nemálo potíží. Snažili jsme se proto otevřeně ukazovat i reálné překážky, se kterými se při této cestě prakticky každý potká a bude se muset s nimi vyrovnat. Ve srovnání s předchozími obdobími mají ti, kteří pokládají toto propojování za perspektivní a nejspíš i nutnou cestu pro náš vzdělávací systém, významnou oporu v nové *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

Navíc projekt *Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového* vedl nejen k vytvoření stovek kvalitních programů, které jsou k dispozici všem tvůrčím učitelům i vychovatelům. Ukázal i lidem z oblastí neformálního vzdělávání, že mohou opravdu nabídnout svým kolegům ze škol leccos cenného a že i jim na oplátku pochopení školní situace pomáhá ve výchově a vzdělávání chlapců a děvčat v jejich organizacích.

PŘÍLOHA 1

Příklad propracovaného
systému hodnocení
používaného skotskou
školní inspekcí

Indikátor – Étos (klíma školy)

- Vědomí sounáležitosti se školou a hrdost na ni; rovnost a spravedlivost
- Vstřícné prostředí
- Morálka žáků i personálu školy; vztahy mezi žáky a personálem
- Očekávání (požadavky) žáků a učitelů; využívání pochval a ocenění
- Chování a kázeň žáků

Optimální úroveň indikátoru Étos

- Žáci i personál školy se silně identifikují se svou školou a jsou na ni hrdí. Práci školy na všech stupních charakterizuje rovnost příležitostí a smysl pro férovost a spravedlivost.
- Přijímání rodičů i návštěvníků je vstřícné a je dobře zorganizováno; při tom je dbáno na zachování všech nezbytných opatření k zajištění bezpečnosti školy. Management sehrává důležitou roli při budování a udržování dobré atmosféry v celé škole, což je patrné ze způsobu, jakým zachází s žáky, učiteli, rodiči i návštěvníky školy.
- Morálka žáků i personálu je vysoká, vztahy mezi pracovníky školy velmi dobré. Dobré vztahy jsou patrné i z interakcí mezi žáky navzájem a mezi žáky a personálem.
- Požadavky učitelů na docházku, chování a kázeň žáků jsou vysoké. Všichni velmi dobře chápou a oceňují důležitost udělování pochval a odměňování jako motivujícího a pozitivního aspektu školního života; využívání pochval prostupuje veškerou každodenní praxí. Žáci mají vysoké požadavky na sebe i na ostatní. Na všech stupních dostávají žáci příležitost přebírat odpovědnost (za plnění konkrétních úkolů) a mnozí ji využívají.
- Standard chování a kázně je velmi vysoký. Žáci pracují svědomitě a spolupracují s učiteli i navzájem; jsou dobře vychovaní a zdvořilí. Učitelé přistupují k řešení všech problémů s docházkou a s kázní citlivě a vstřícně, při tom si však udržují autoritu, takže narušování výuky je minimální.

Povinná četba cestou dramatu – literatura II Česká literatura 19. a 20. století

ZÁKLADNÍ INFORMACE O PROGRAMU:

Autorka: Mgr. Petra Rychecká
(Lužánky – Středisko volného času Brno)

Věková kategorie: 7.–8. ročník ZŠ

Celková délka programu: 16 vyučovacích hodin
(4 témata po 4 hodinách)

Plánované místo pro realizaci: Divadelní sál nebo uzpůsobená školní třída, vybavená světelnou a zvukovou technikou

Výukový program **Povinná četba cestou dramatu – literatura II – Česká literatura 19. a 20. století** je složený ze 4 samostatných tematických celků, pracuje tak se čtyřmi vybranými díly české literatury z 19. a začátku 20. století: Josef Kajetán Tyl – **Strakonický dudák**; Karel Hynek Mácha – **Máj**; Alois a Vilém Mrštíkovi – **Maryša**; Viktor Dyk – **Krysař**.

Je určen pro žáky 2. stupně základních škol (7. a 8. ročník) a adekvátních ročníků gymnázií a jeho cílem je rozšířit a prohloubit pochopení a znalosti učiva literatury **prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy a vlastního prožitku**. Program podporuje pochopení příběhů z tzv. povinné četby **aktivním zkoumáním dramatických situací, jejich příčin a motivací jednání postav**. Zároveň vede k **pojmenování jejich paralel se životem lidí ve 21. století**.

V jednotlivých literárních dílech se program zaměřuje na poznávání historického kontextu díla, tradic a kultury a jejich propojení se současností daného regionu a společnosti. Zároveň vede skupinu účastníků k rozvoji komunikačních dovedností, spolupráce ve skupině a vzájemnému naslouchání. Podporuje poznání naší kultury, buduje vztah k českému jazyku a literatuře, vysvětluje zobrazené tradice, zvyky a specifika v dílech vybrané doby a regionu, do kterého je příběh zasazen.

Základní kostrou programu je literární příběh, v rámci kterého se účastníci pomocí technik dramatické výchovy pohybují často nelineárně a skokově, a to na základě jejich potřeby zkoumání daného tématu. **Základními otázkami všech tematických bloků jsou:**

- **V čem je tento literární příběh zajímavý pro dnešního člověka?**
- **Co má s námi společného a proč?**
- **Jaké jsou kulturní a regionální souvislosti příběhu s žáky a dnešní dobou?**
- **Které tradice ve společnosti přetrvávají a proč?**

„Při dramatické výchově se nejedná o intenzivní divadelní průpravu, o hodiny, jejichž cílem by bylo hraničit divadla... Cíle zážitkové pedagogiky jsou obecnější, v intenzivních blocích žáci formou her a inscenovaných situací řeší rozličné problémy, které se týkají jak jejich samotných, tak i současného světa... Žáci jsou formou inscenovaných výstupů, psychoher, složitých problémových úkolů, diskusních soubojů, her zaměřených na smyslové prožívání atd. vtahováni do určité fikce, která je lekcí vytvářena.“

V rámci děje se účastníci dostávají do problémových situací – vzniká tak primární prožitek, se kterým žáci rozličnými formami zpětného rozboru pracují. Uznávanou předností takto pojeté výuky je fakt, že si žáci během lekce tvoří sami názor na předestřený problém. Tento názor se neopírá jen o sdělená fakta, ale o fakta „prožitá“. Zpracované zážitky z hodiny dramatické výchovy jsou pak podkladem pro další transfery jak do normálních školních hodin, tak do reálného života... Situace, které žáci formou zážitkové pedagogiky nanečisto prožijí, jim poskytují vodítko, jak se v typologicky podobných případech zachovat v normálním životě.“

(Čapek, Robert: Moderní didaktika. 2015, s. 170)

Konkrétně se jednalo o tyto použité techniky:

- Hra v roli
- Jednání v dramatické situaci
- Diskuse
- Práce ve skupinách
- Návčik a interpretace části literárního díla
- Popis postavy, situace apod.
- Živé sochy a obrazy
- Improvizace
- Horké křeslo
- Myšlenky v hlavě
- Asociační cvičení
- Ulice
- Souboj argumentů – pro a proti
- Brainstorming
- Rozhodovací škály...
- Reflexe



Každé ze setkání obsahovalo tyto části:

- Uvedení do tématu
- Rozehřívací aktivity
- Budování kontextu dramatu – poznávání doby, místa, okolností děje
- Nastolení problémové situace a hlavních postav příběhu
- Jednání v roli, rozehrávání dramatických situací, stavby příběhu
- Diskuse ve skupinách
- Průběžné a závěrečné reflexe

Pro představení jsme vybrali výukový program na motivy dramatu bratří Mrštíků s cílem uvést žáky do obsahu tohoto dramatu a na jeho základě jim umožnit **přemýšlet o vině a trestu**. Program upozorňuje žáky na realie, tradice a kulturu regionu jižní Moravy na konci 19. století a zasazuje je do kontextu národního obrození.

V první polovině programu se účastníci setkávají se základními postavami dramatu, jejich vzájemnými vztahy a prostředím, do kterého je drama zasazeno. Seznamují se s vybranými částmi dramatického textu, ve dvojicích či trojicích je divadelně interpretují zbytku skupiny.

Ve druhé části programu se ocitají u soudního dvora konce 19. století v rolích soudců, žalobců, obhájců a novinářů a snaží se posoudit vinu Maryši a určit trest. Cílem je prozkoumat pozadí jejího činu, motivy jednání a porovnat tehdejší přístup společnosti k ženám s přístupem dnešním.

Pedagog si s žáky připomene stavbu klasického dramatu v 5 částech:

- Expozice – představení postav, místa a času
- Kolize – první střet zájmů hlavních postav
- Krize – vyvrcholení konfliktu postav v otevřeném střetu
- Peripetie – zdánlivé zklidnění situace a její přijetí s existujícím napětím v pozadí
- Katastrofa – definitivní střet a vyřešení střetu zájmu s tragickým koncem
 - + Katarze – část „po skončení“ dramatu, kdy diváci zpracovávají své názory a mění postoje na základě toho, co viděli.

Cíl: žáci si uvědomí, jaká je stavba klasického dramatu a jaké jsou funkce jeho jednotlivých částí.

- **Dramatická situace** je taková situace, kdy dochází k vzájemnému působení osob na své jednání.
- **Konflikt** je těžko řešitelný rozpor mezi motivy postav, který se projevuje jejich jednáním.
- **Dramatické jednání** je jednání osob, postav, které se snaží překonat navzájem těžko řešitelný rozpor.
- **Napětí** vzniká z konfliktu mezi jednotlivými postavami, jejich motivacemi, nebo mezi postavami a okolním prostředím (společnost, příroda, situace...).

Více např.: Pavis, Patrice: Divadelní slovník. Divadelní ústav Praha, 2004.

Poté, co pedagog probere s žáky pojmy *dramatická situace, konflikt, dramatické jednání a napětí*, jsou uvedeni do **dramatické situace Maryši**: Ve dvojicích nebo v malých skupinách se seznamují s vybranými dramatickými situacemi hry Maryša, interpretují je a sehraji pro ostatní jako divadelní etudy.

Cíl: Žáci se setkají s literární předlohou, rozvíjejí schopnost čtení dramatického textu s pochopením obsahu a porozuměním nářečným prvkům.

Při sledování ostatních rozvíjejí svou schopnost aktivního naslouchání a vnímání toho, co je jim předváděno, a poskytnou konstruktivní zpětnou vazbu ostatním.

Rozvíjené klíčové kompetence:

Komunikativní – žáci rozvíjejí schopnost porozumět psanému textu, dohodnout se na jeho interpretaci s partnerem a sehrát jej. Pracují s nářečnými prvky a jejich pochopením. Učí se poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu a přijímat ji.

Personální a sociální – žáci rozvíjejí schopnost spolupráce se spolužákem ve dvojici či malé skupině.

K řešení problémů – žáci se musí dohodnout, jak danou situaci nejlépe sehrát.

Metodická poznámka:

Žáci nejprve ve dvojicích či malých skupinách pracují s textem a snaží se jej pochopit a naučit se jej zahrát. Není důležité, aby se textu drželi doslovně, ale aby dokázali interpretovat jeho obsah tak, aby diváci pochopili, o jaké postavy, vztahy a situace se jedná.

Nejcennější je, pokud se jim podaří naučit se text z paměti, dodržet i nářeční prvky a vložit do svých postav a dialogů vlastní interpretaci. Není to však nezbytně nutné. Vždy záleží na vyspělosti a schopnostech skupiny.

Otázky pedagoga mezi jednotlivými výstupy pomáhají skupině pochopit příběh a jednotlivé situace (např. počet dětí Vávry, důvod jeho zadlužení, drby o něm, osud bratra Maryši, ohlášky a další dobové zvyklosti svatebního obřadu, dřívější návrat Francka z vojny, jeho nabídka k odchodu do Brna v dobovém kontextu...). Tato část je poměrně dlouhá, ale žáky hodně zajímá a je pro ně výzvou.

Pro žáky se SVP lze převyprávět přidělenou situaci a nechat je tuto situaci zahrát jako improvizaci. Ideální je zde využít podpory učitele FV, který zná schopnosti a dovednosti žáků a může jim úkol individualizovat podle jejich potřeb.

Sehrávka s doplňováním informací otázkami nebo kvízem

Kvíz může být náhradou otázek, které pedagog klade v průběhu sehrávky jednotlivých situací. Lze jej zcela vynechat nebo použít až po skončení programu v rámci opakování.

Téma Soud s Maryšou – 1 hodina

Forma a bližší popis realizace

Simulace soudního procesu s Maryšou po skončení dramatu v dobovém kontextu konce 19. století. Hra v rolích soudců, obhájců, žalobců a novinářů, kteří zachycují názory veřejnosti. Používání sehraných situací a textu z předchozí části jako důkazů.

Metody

- Simulace
- Etuda – sehrání dramatické situace
- Argumentace
- Práce s textem
- Tvorba novinových titulků a krátkých rozhovorů se svědky
- Hra v roli

Pomůcky

- Text dramatu Maryša – jednotlivé dramatické situace
- Popisy jednotlivých rolí u soudu
- Popis průběhu soudu
- Papíry, tužky, fixy
- Kostýmové znaky postav
- Stůl a židle, případně další rekvizity na vymezení prostoru soudu (kladívko, hrnek, lžice, hůl...)

Podrobně rozpracovaný obsah

Simulace soudního procesu s Maryšou a vynesení rozsudku. Žáci pracují na přípravě soudního procesu v 5 skupinách na základě písemného zadání – viz Příloha č. 10.

- Soudci
- Žalobci
- Obhájci
- Liberální novináři
- Konzervativní novináři

Po ukončení přípravy přichází vlastní soud – improvizované jednání, které je zcela v režii žáků. O organizaci soudního procesu pečuje některý ze soudců, další přiděluje slovo, další zapisují. Takto si role rozdělí všechny skupiny. Novináři si v průběhu soudního jednání zapisují výroky, názory, titulky,

případně poznámky pro články, kterými poté shrnují průběh soudu.

Pedagog v první části žákům pomáhá v pochopení a přípravě jejich rolí, ve druhé už jen přihlíží, případně vystupuje v roli jako svědek u soudu.

Struktura soudního procesu

SCÉNÁŘ SOUDU:

1. Příprava obou stran – 5 minut
2. Zahájení soudního jednání
3. Úvodní řeč žaloby – max. 2 minuty
4. Úvodní řeč obhajoby – max. 2 minuty
5. Vstup novinářů + příprava obžaloby a obhajoby
6. Žaloba – předvolání svědků a dokládání důkazů
7. Obhajoba – předvolání svědků a dokládání důkazů – celkem max. 20 minut
8. Příprava závěrečných řečí – max. 5 minut
9. Vstup novinářů
10. Závěrečná řeč žaloby – max. 2 minuty
11. Závěrečná řeč obhajoby – max. 2 minuty
12. Porada soudu – max. 2 minuty
13. Vstup novinářů
14. Výrok soudu

Do soudního procesu mohou zasahovat i novináři reprezentující veřejné mínění. Jejich výstupy přicházejí vždy před zahájením dalšího kola jednání.

Cíl: Žáci argumentují v přidělené roli (soudce, žalobce, obhájce, novinář), aktivně naslouchají argumentům druhé strany, hájí svůj názor a podepírají jej dobrými důkazy, učí se aktivně pracovat s literárním textem a používají jej pro podporu svého názoru.

Rozvíjené klíčové kompetence:

Komunikativní – žáci rozvíjejí schopnost argumentovat, obhájit svůj názor, naslouchat názorům druhých a vidět v nich argumentační slabiny. Učí se vystupovat v úředních rolích a používat jejich slovník.

Občanské – žáci zvažují pro a proti u jednotlivých názorů, posuzují motivace a hodnoty jednotlivých postav, učí se zvažovat míru provinění a navrhnout adekvátní tresty.

Pracovní – žáci pracují ve skupinách, rozdělují si funkční role v nich, jsou zodpovědní za svou část úkolu, plánují jednotlivé kroky práce.

Sociální a personální – žáci ve skupinách přijímají skupinové role, učí se poskytovat a zaujímat prostor pro názory, pracují s emocemi a jejich zvládním.

Metodická poznámka:

Pedagog musí dobře nastavit úlohy jednotlivých skupin a strukturu soudu tak, aby jeho vlastní

řízení pak mohlo být v rukou skupiny soudců. Jako svědci mohou být povolány pouze postavy, které jsou v dramatu Mrštíků přítomné a musí odpovídat dobovému kontextu (tedy ne současní soudní znalci, kriminalisté apod.). Hrají je vždy ti žáci, kteří je hráli v 1. části programu (téma č. 2). Žaloba i obhajoba si tedy jako svědky zvou vždy konkrétní postavu z konkrétní dramatické situace, hranou konkrétním žákem.

Pokud tuto postavu v předchozí části programu nikdo nehrál, může ji zastoupit pedagog v dané roli. Důležité je hlídat čas na jednotlivá kola soudu a vyváženost pro obě strany.

Jako důkazy mohou žáci používat také úryvky textu ze hry Maryša, který má každá skupina k dispozici.

Novináři vyplňují svými vstupy doby, kdy se soudci, žalobci nebo obhájci radí. Důležitá je také dobrá motivace pro obě skupiny novinářů, kteří soudu dodávají ohlasy veřejnosti a zpětnou vazbu na práci jednotlivých stran.

Není dobré vytvářet příliš velké skupiny – maximálně 5–6 žáků v jedné z nich. Rozdělení do skupin může proběhnout náhodným losem.

Varianta: Žáci si mohou zvolit, jakou roli u soudu chtějí mít. To přináší jejich větší angažovanost, ale může vzniknout nerovnováha jednotlivých stran.

Pro žáky se SVP je možné nechat je zvolit si svou roli u soudního procesu tak, aby vyhovovala jejich individuálním schopnostem a dovednostem.

Téma Reflexe a kontext – 0,5 hodiny

Forma a bližší popis realizace

Reflexe na základě rozsudku předcházející simulace – pedagog se ptá žáků na jejich spokojenost s vyneseným rozsudkem a důvody spokojenosti nebo nespokojenosti. Zároveň dalšími otázkami zasazuje dílo do kontextu doby a pomáhá ji žákům srovnat se současností:

- *Jak jste spokojeni s vyneseným rozsudkem?*
- *Proč ano? Proč ne?*
- *Kdo si myslíte, že byl hlavním viníkem?*
- *Jak si myslíte, že by takový soud dopadl dnes?*

Zasazení díla do kontextu doby pedagogem s využitím dobových poznámek – např. Popis premiéry Maryši v Národním divadle – viz MRŠTÍKOVÍ, Alois a Vilém. *Maryša*. Praha: Mladá fronta, 1983.

Cíl: Žáci vyjádří svůj názor na průběh a výsledek soudního procesu. Pojmenují rozdíly mezi soudním procesem a postavením žen a dětí na konci 19. století a dnes.

Rozvíjené klíčové kompetence:

Komunikativní – žáci rozvíjejí schopnost argumentovat, obhájit svůj názor, naslouchat názorům druhých.

Metodická poznámka:

Výsledek soudního procesu většinou vyvolává silné emoce ve skupině, které je nutné společně reflektovat. K tomu slouží řízená diskuse, vedená pedagogem, s výše uvedenými otázkami.

V rámci uzavírání programu pak pedagog nebo učitel může vnést informace o dobovém uvedení dramatu, okolnostech jeho vzniku, postavách, které byly předlohou apod. Velký zájem u žáků vyvolává reálný příběh, který byl Mrštíkům inspirací – viz např. webové stránky obce Těšany.

Varianta: Dobový kontext může být předmětem další práce ve škole – např. samostatného zkoumání žáků, projektu ve skupině apod.

Interpretace

Setkání s tématy z tzv. povinné četby pracují s příběhy, které všichni známe, s příběhy, které chceme přiblížit i dnešním žákům. Využívají přitom však aktivizační metody pro jejich zkoumání. Vedení autorkou metodiky soustředíme pozornost na **hledání inspirativních otázek a přesahů do současnosti, čehož dosahujeme i prostřednictvím vlastního zážitku**. Společně s žáky se tak naučíme, jak hledat paralely s vlastními zkušenostmi.

Při aplikaci aktivizačních metod (volné psaní, myšlenková mapa, dotváření příběhu, čtení s komentářem, dramatizace) se díky spolupráci s pracovníkem neformálního vzdělávání pedagog učí, jak zapojit žáky do práce s literárním textem, jak je vést k zájmu o čtení, k hlubšímu prožitku. **Reflektujeme přitom prožívání žáků, díky akci necháváme ožít příběh ukrytý v literárním textu, včetně jednotlivých rovin, které odkrýváme.**

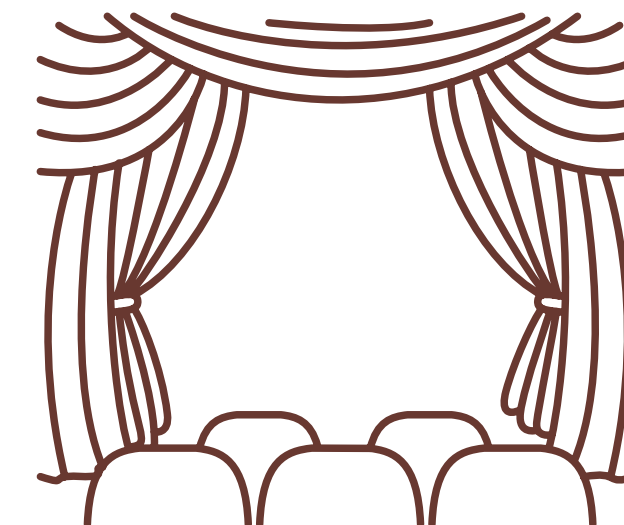
Cíle práce s literaturou pojmenujeme na různých rovinách. Je tu tak rovina **kognitivní**, vzdělávací, **rovina přesahu mezi**

Odkaz na umístění programu:

www.luzanky.cz/Projekty-ESF/Za-hranice-skoly

literárním příběhem a aktuálním životem žáků a světem kolem nich, **rovina osobnostně sociálního rozvoje** jednotlivce i kolektivu a **rovina rozvoje divadelních dovedností** (např. vyjadřování slovní i mimoslovní, práce se znakem, improvizace, stavba situace).

Žáci aktivovaní vlastním prožitkem neseným na vlně dramaticky vystavěné situace, vtažením do děje, se dokážou nejen ponořit do příběhu, ale i reflektovat vlastní zážitek a porovnat ho s dobovým kontextem příběhu.



PŘÍLOHA 3

Noc v království FyCheBi

ZÁKLADNÍ INFORMACE O PROGRAMU:

Autoři: VIDA! Science centrum Brno

Věková kategorie: 3.-5. ročník ZŠ

Celková délka programu: 13 hodin (18 vyučovacích hodin)

Anotace programu:

Dvoudenní návštěva VIDA! SC s přespaním plná motivačních pokusů a aktivit z oblasti fyziky, chemie a biologie pátrající po kořenech a podstatě vědy propojená příběhovým rámcem. Dvoudenní motivační program využívá skupinové dynamiky třídy a příběhového rámce při použití různých forem programu (týmová hra, komunikační štafeta, společná kreativní tvorba, týmová spolupráce při pokusech v laboratoři atd.). Pestrost množství zařazených metod napomáhá udržet pozornost účastníků a umocňuje zážitek. Jednotná forma programu při použití v různých aktivitách je především v definici rolí (jak účastníků, tak lektorů), příběhovém rámci (všechny aktivity mají stejný příběhový cíl – tedy být součástí Institutu FYCHEBI, splnit závěrečnou zkoušku) a ve využití zázemí a vybavení science centra.

Cíl programu:

- Žáci se nadchnou pro biologii, chemii či fyziku a objevování světa kolem.
- Žáci si vyzkouší a pochopí, co je to pokus, a seznámí se s prací v laboratoři.
- Žáci si pojmenují klíčové vlastnosti vědeckého bádání.



Klíčová kompetence

Aktivita rozvíjející KK

Způsob rozvíjení KK

komunikace
v mateřském
jazyce

argumentační aktivita

Skupinová prezentace vlastního návrhu, moderování diskuse, argumentování pro a proti.

pohybová hra

Nutnost vzájemné koordinace mezi členy týmů i mezi samotnými týmy při časovém tlaku.

přednáška vědce

Aktivní naslouchání odbornému výkladu, zapojení se do diskuse.

příběhový úvod

Seznámení se s členy týmů a lektory, volba týmového kapitána.

komunikační aktivita

Nutnost vzájemné koordinace mezi členy týmů, vlastní zkušenost s předáváním informace neobvyklým způsobem.

závěrečná hra

Nutnost vzájemné koordinace a komunikace celé účastníci se skupiny, aktivní domluva při plnění úkolů, jejich prezentace lektorovi.

závěrečný ceremoniál

Aktivní přijetí ocenění, formulace odpovědí na reflektivní a zpětnovazebné dotazy psanou formou.

science show

Základní seznámení s oblastí světla a světelných pokusů, aktivní naslouchání zážitkovou formou.

matematická schopnost
a základní schopnosti
v oblasti vědy
a technologií

konstrukční dílna

Vlastní zkušenost se sestavováním elektrického obvodu a vlastního jednoduchého el. zařízení částečně samostatně a částečně skupinově.

experimentální dílna

Skupinové zkoumání a experimentování s pomůckami a surovinami v laboratoři za odborného vedení, samostatné provádění dílčích úkonů (filtrace, krystalizace, kvašení).

smysl pro iniciativu
a podnikavost

týmová hra v expozici

Zkoumání exponátů dokazujících konkrétní fyzikální jevy, objevování principu fungování technických zařízení.

večerní zážitková hra

Hledání řešení úkolů skrze vlastní zkušenost – logické hádanky, pokusy na stanovištích.

přednáška vědce

Aktivní naslouchání příběhům z oblasti historie umělé inteligence a vývoje „chytrých“ strojů, kladení dotazů, zapojení se do diskuse.

závěrečná hra

Skupinová práce na realizaci a demonstraci pokusů / aktivit pro splnění závěrečné zkoušky.

argumentační aktivita

Kreativní tvorba vizuálního návrhu a jeho prezentace.

týmová hra v expozici

Zapojení se do týmové hry s prvky strategie a nutností vzájemné koordinace.

experimentální dílna

Samostatná a týmová práce při sestavování a využití laboratorní aparatury.

Téma	Hodin	Minut	Anotace
Příběhový úvod programu	0,5	30	Žáci jsou uvedeni do příběhu (tajemný výzkumný Institut, který hledá nové adepty), poučení o bezpečnosti, seznámení s prostředím. V rámci příběhového úvodu proběhne rozdělení do týmů, volba kapitána a představení lektorů (zaměstnanců a starších adeptů Institutu).
Science show	0,5	30	Motivační a zážitkový program (pojatý jako zkouška jejich starších spolužáků), tematicky zaměřený na světlo (jak vzniká, jeho barevné spektrum, druhy luminiscence atd.).
Týmová hra v expozici	1,5	90	Dvouúrovňová hra v expozici. Týmy disponují zadáním otázek (možnost volby) a fotek exponátů první úrovně a schématem pro získání finálního hesla. Správně vyřešená otázka první úrovně je pošle k exponátu druhé úrovně, u kterého za správnou odpověď získají písmeno pro vylustění hesla.
Konstrukční dílna	2	120	Dvouhodinová dílna vedená lektorem s úkolem konstrukce zinkovo-měděné baterie ve dvojici, rozsvícení diody pomocí sériového zapojení zkonstruovaných baterií v týmech a konstrukce rukavice s držákem pro dvě AA baterie pro účely příštích aktivit.
Pohybová hra	0,75	45	Seznámení se se základními laboratorními pomůckami a surovinami na studentské pokusy, které se hráči snaží získat pomocí obíhání stanovišť a plnění úkolů. Aktivita podporuje práci v týmech, je možné ji uvést ve velkém sále / tělocvičně nebo venku mimo budovu. Suroviny a pomůcky jsou reprezentovány kartičkami A6 s obrázkem (kádinka, odměrný válec, laboratorní lžička, cukr, kvasinky, modrá skalice, váhy), které účastníci získávají za jednoduché pohybové úkoly. Cílem je získat v časovém limitu všechny potřebné suroviny a pomůcky v potřebném množství, výběr stanoviště určuje závodníkovi hod kostkou. Cílovou surovinu (modrou skalici) lze získat pouze směnou za předem určený počet jiných surovin. Hra je nastavena tak, aby všechny týmy uspěly; cílem je nenuceně účastníky seznámit se základními pomůckami a surovinami, které budou používat při dalším programovém bloku, a také umožnit dětem se mezi vzdělávacími bloky pohybově vyřadit.

Experimentální dílna	2	120	Dvouhodinové laboratorní cvičení s dvěma hlavními úkoly – filtrace a odpaření roztoku modré skalice a zjištění podmínek pro růst kvasinek. Práce s chemickým sklem a pomůckami ve dvojicích u prvního úkolu a týmově u druhého úkolu.
Argumentační aktivita	1	60	Studenti si vyzkouší roli vynálezců a designérů, kde společně v týmu navrhnu nový typ robota, vč. nákresu a popisu funkcí. Svůj návrh pak prezentují ostatním týmům, odpovídají na dotazy. Důraz je kladen na schopnost přesvědčit ostatní, obhájit svou práci, schopnost předkládat argumenty i přiznat slabé stránky svého návrhu. Aktivita je příběhově zasazena do prostředí Institutu.
Komunikační hra	0,5	30	Účastníci odhalí zákeřnosti různých druhů komunikace. Cílem je předat si v týmu od prvního člena do posledního heslo, přičemž každý člen týmu může používat pouze jeden specifický druh komunikace (pantomima/ústně/výběr z obrázků atd.). Cílem je utužení schopnosti týmové spolupráce a objevení různých komunikačních překážek a šumů, které při předávání informací mohou vzniknout.
Přednáška vědce	1	60	Frontální výklad pozvaného experta a následná diskuse na téma související s předchozími aktivitami žáků: roboti, chatboti, umělá inteligence. Diskusně pojatá přednáška s exkurzem do historie (Alan Turing, Ada Lovelace, Charles Babbage) a povídáním o tom, jak dnešní roboti / chatboti umí či neumí přemýšlet.
Večerní zážitková hra	1	60	Aktivita má formu lineárního přechodu 5 stanovišti s intervalovým startem týmů za účelem získat nápovědy k závěrečné zkoušce. Některá ze stanovišť jsou obsluhovaná uvádějícími, některá obsahují vytištěné zadání a pohyb mezi nimi je zprostředkován provazem, směrovými šipkami a nápovědami.

Závěrečná hra	2,5	150	Společná aktivita pro všechny ve formě závěrečné zkoušky s cílem sehnat všechny suroviny potřebné na zprovoznění portálu výměnou za odpovědi na otázky u konstrukčního místa.
Závěrečný ceremoniál	0,5	30	Krátká, ukončovací aktivita na závěr celého dvoudenního programu. Žáci projdou vlastnoručně opraveným „portálem“, čímž vstoupí do prostoru, kde bude oficiálně potvrzena jejich zkouška, proběhne gratulace a poděkování. Účastníci dostanou motivační odměnu.
Motivace, evaluace, zasazení příběhu	0,5-2	30-100	Motivační a evaluační aktivity pro lepší prožití příběhu dětí v rámci celého programu a také pro zhodnocení dopadu konkrétní realizace.

Seznam použité literatury

Belz, Horst – Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál, Praha 2001

Bocan, Miroslav & kol. *Hodnotové orientace dětí od 6 do 15 let*. NIDM, Praha 2009; <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>

Bocan, Miroslav & kol. *Děti v ringu dnešního světa*. NIDM, Praha 2011; <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1384255447.pdf>

Čapek, Robert. *Moderní didaktika – Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada, Praha 2015

Čapek, Robert. *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně*. Raabe, Praha 2018

Čapek, Robert. *Líný učitel – Cesta pedagogického hrdiny*. Raabe, Praha 2018

Čapek, Robert. *Líný učitel – Kompas moderního učitele*. Raabe, Praha 2020

České děti venku, Závěrečná zpráva z výzkumu, 5. května 2016; Nadace Proměny Karla Komárka; <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1568036387.pdf>

Fletcher-Wood, Harry. *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum, Praha 2021

Gordon, Thomas. *Škola bez poražených – Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern, Praha 2015

Hendrick, Carl – Macpherson, Robin. *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Universum, Praha 2021

Markovičová, Alexandra – Polcr, Pavel. *Metodická příručka k učebnici Strategie osobnostního rozvoje 1*; <https://www.sor-cmg.cz/download/metodika-sor.pdf>

Markovičová, Alexandra – Polcr, Pavel – Voráč, Mojmír. *Strategie osobnostního rozvoje 1*. Cyrilometodějské gymnázium, Prostějov 2008

Markovičová, Alexandra – Polcr, Pavel – Voráč, Mojmír. *Strategie osobnostního rozvoje 2*. Cyrilometodějské gymnázium, Prostějov 2009

Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál, Praha 2013

Matějček, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Portál, Praha 2015

Matějček, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém*. Portál, Praha 2015

Mertin, Václav. *Výchova bez trestů*. Wolters Kluwer, Praha 2013

Mertin, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Wolters Kluwer, Praha 2015

Palouš, Radim. *K filosofii výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991

Palouš, Radim. *Ars docendi*. Karolinum, Praha 2004

Pelikán, Jiří. *Výchova pro život*. ISV, Praha 2004

Siegel, Daniel J. – Payneová-Bryson, Tina. *Klidná výchova k disciplíně*. Triton, Praha 2015

Siegel, Daniel J. – Payneová-Bryson, Tina. *Rozvíjejte u dětí odvahu, zvědavost a odolnost*. CPress, Praha 2018

Sieglová, Dagmar. *Konec školní nudy – Didaktické metody pro 21. století*. Grada, Praha 2019

Šimková, Svatava. *Já chci do oddílu*. NIDM, Praha 2011; <https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/08%20ZNV%20J%C3%A1%20chci%20do%20odd%C3%ADlu.pdf>

Valenta, Josef. *Učit se být*. AISIS o. s., Kladno 2003

Valenta, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS o. s., Kladno 2006

Valenta, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada, Praha 2013

Zajíc, Jiří. *Bez růžových brýlí: naše mládež očima výzkumů a náš svět i život v něm očima mládeže*. Dům zahraničních služeb, Praha 2014

Zajíc, Jiří. *Společně tvoříme svět*. Národní institut pro další vzdělávání, Praha 2016; <https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/17%20Spole%C4%8Dn%C4%9B%20tvo%C5%99%C3%ADme%20sv%C4%9Bt.pdf>

Poznámky:





Národní
pedagogický institut
České republiky
2021



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

ISBN 978-80-7578-083-6