



Diplomová práce

Didaktické využití dětské literatury v kontextu výuky cílů udržitelného rozvoje

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Dějepis
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Denisa Brokešová

Vedoucí práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Didaktické využití dětské literatury v kontextu výuky cílů udržitelného rozvoje

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Denisa Brokešová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000877
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Dějepis Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Tato diplomová práce bude pojednávat o didaktickém využití dětské literatury, poukazující na vybrané globální problémy společnosti. Práce s touto literaturou by měla být využitelná ve výuce občanské výchovy, jejíž vzdělávací obsah koresponduje ve vybraných tématických celcích s problematikou cílů udržitelného rozvoje (SDG). Teoretická část bude zahrnovat obecné pojednání o problematice cílů udržitelného rozvoje, potenciální didaktické využití a zařazení problematiky do občanskovýchovného modulu, včetně podpory a významu rozvoje literární gramotnosti. Praktická část se bude soustředit na konkrétní použití vybraných titulů, ve formě didakticky transformovaných materiálů, které lze uplatnit ve výuce. Studentka se zavazuje, že se bude v průběhu zpracování práce řídit pokyny vedoucího práce a bude pravidelně konzultovat její části.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

elektronická

Jazyk práce:

Čeština

Seznam odborné literatury:

ALLEN, Kate, Charlotte DWYER, Katie GOUDIE a Martina ČÁSLAVSKÁ. Globální cíle udržitelného rozvoje: 17 aktivit k 17 cílům. Praha 1: Tiskové a distribuční centrum Junák, 2017. ISBN 978-80-7501-122-0. EDUCATION SECTOR, UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017. ISBN 978-92-3-100209-0. HAMAN, Aleš. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H & H, 1999, 179 s. ISBN 80-86022-57-9. HOMEROVÁ, Marie. Výchova k občanství ve výuce společenskovedních předmětů: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol. Praha: M. Homerová, 2013, 104 s. ISBN 978-80-260-5103-9. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých. Pízeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6. SACHS, Jeffrey D. The Age of Sustainable Development. New York: Columbia University Press, 2015. ISBN 978-1515910879 TRÁVNÍČEK, Jirší. Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018). Brno: Host, 2019, 178 s. ISBN 978-80-7577-994-6.

Vedoucí práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání práce:

4. prosince 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

30. června 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Anotace

Diplomová práce přibližuje problematiku globálních cílů udržitelného rozvoje. Důraz je kladen zejména na výuku a práci s tímto tématem v hodinách občanské výchovy prostřednictvím dětské literatury, která zde reprezentuje hlavní edukační prostředek. Odborný text zahrnuje všeobecně teoretické nastínění problematiky Agendy 2030 včetně krátkého pojednání o významu a podpoře čtenářské gramotnosti. Zohledněn je ale zejména didaktický potenciál tématu v občanské výchově, metodika práce s texty a série několika praktických návrhů modelových hodin s vybranými knižními tituly. Závěrečnou část pak doplňují přílohy s pracovními listy korespondující s náplní navržených výukových jednotek.

Klíčová slova

udržitelný rozvoj, SDG cíle, čtenářská gramotnost, občanská výchova, krásná literatura, didaktika, globální občanství, metodika, Agenda 2030, globální vzdělávání, práce s texty, kurikulum.

Annotation

The diploma thesis approaches the issue of global goals of sustainable development. Emphasis is placed especially on teaching and working with this topic in civic education classes, through children's literature. The literature represents the main educational tool. The expert text includes a general theoretical outline of the issue, Agenda 2030, including a short discussion of the importance and support of reading literacy. However, the didactic potential of the topic in civic education, the methodology of working with texts and a series of several practical lesson plans with selected book titles are taken into account as well. The final part is complemented by appendices with worksheets corresponding to the contents of the proposed teaching units.

Key words

sustainable development, SDG goals, civic education, reading literacy, global citizenship education, children's literature, didactics, methodology, Agenda 2030, work with texts, curriculum.

Obsah

Úvod	5
1. Problematika udržitelného rozvoje	6
1.1. Měníme náš svět: Agenda 2030	9
1.2. Charakteristika cílů SDG	10
1.2.1. Česká republika a SDG	13
2. Didaktický potenciál SDG	15
2.1. Globální rozvojové vzdělávání v České republice	16
2.1.1. Koncepce Global Citizenship Education	17
2.2. SDG v kontextu národní vzdělávací politiky a kurikula	18
2.2.1. Klíčové kompetence RVP a SDG	19
2.2.2 Vzdělávací obor občanská výchova a SDG cíle	20
3. Význam a podpora čtenářské gramotnosti ve vzdělávání	22
3.1. Psychosociální a didaktické aspekty krásné literatury	23
3.1.1. Specifika dospívajících čtenářů	25
3.2. Četba knih v hodinách občanské výchovy	26
3.2.1. SDG literatura a její specifika	29
4. Text jako didaktický materiál	31
4.1. Metoda práce s textem	32
4.1.1. Vybrané metody práce s texty	34
4.2. Vzdělávací formy a textový materiál	41
4.2.1. Vybrané organizační formy a práce s texty	41
5. Praktické využití vybraných textů ve výuce OV	44

5.1. Obecná charakteristika titulů	44
5.2. Problémové aspekty zvolených titulů	50
5.3. Vybrané návrhy hodin	52
5.3.1. Muž, který sázel stromy - SDG cíl 15.....	52
5.3.2. Šťastný princ - SDG cíle 1, 2, 3	55
5.3.3. Anna: Jaký bude rok 2082 - SDG cíle 13, 15.....	58
5.3.4. Jiné jméno pro domov - SDG cíle 10, 16.....	61
5.3.5. Iqbal a jeho geniální nápad - SDG cíle 3, 7, 9, 11.....	63
5.3.6. To je nápad! - SDG cíle 4, 5.....	66
Závěr	70
Seznam literatury.....	71
Seznam příloh.....	80
Přílohy	81

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o globálních cílech udržitelného rozvoje a jejich možnostech didaktického využití v občanském vzdělávání. Hlavním cílem textu je nejen představit vybranou problematiku, ale zejména nastínit způsoby, jimiž je možno výuku tohoto tématu v hodinách pojmout a realizovat. Pozornost bude apriori věnovaná práci s dětskými knižními tituly, které zde reprezentují hlavní edukační prostředek globálního rozvojového vzdělávání. Jedním z dalších cílů práce je proto i návrh série modelových hodin na podkladě těchto knih, pracujících se zmíněným okruhem problémů. Vybrané texty různorodého způsobu metodického zpracování v neposlední řadě kladou důraz na prohloubení čtenářské gramotnosti.

Jako celek je kvalifikační práce členěná do pěti kapitol, z čehož první část lze charakterizovat teoreticko-naučně a druhou didakticky. Jednotlivé části představí ústřední klíčové pojmy, globální i lokální kontext udržitelných cílů, ale také jejich implementaci do státní vzdělávací politiky a kurikulárních dokumentů. Neméně důležitou součástí tohoto celku je též pojednání o významu podpory čtenářské gramotnosti v současném vzdělávání, které přibližuje specifika práce s beletristickými texty v hodinách občanské nauky. Závěrečné kapitoly se věnují metodice práce s texty a konkrétním modelovým hodinám zaměřeným na práci s tímto médiem.

Během tvorby tohoto odborného textu jsem z velké části vycházela ze zahraničních zdrojů, elektronických dokumentů a webu Organizace spojených národů. Lokální odborná i didaktická publikační činnost je na toto téma bohužel prozatím zastoupena spíše v menšině.

Hlavním podnětem k vytvoření práce mi byl zahraniční pobyt Erasmus+ absolvovaný v zimním semestru 2021 ve Vídni na Pädagogische Hochschule. Jeden z tamních absolvovaných kurzů se zaměřoval na výuku ke globálnímu občanství – Global Citizenship Education. Náplň kurzu jsem shledala velmi inspirativní a přínosnou pro mé budoucí pedagogické působení. Volba tématu tak vzešla z této zkušenosti společně s prioritním záměrem vytvořit didakticky uplatnitelné podklady pro praxi.

1. Problematika udržitelného rozvoje

Téma udržitelného rozvoje je předmětem diskuzí a mezinárodních jednání více jak čtvrtstoletí. Vzniklo v kontextu hlavních problémů současného globalizovaného světa, jeho extrémních forem sociálních disproporcí, populačního vysílení a ekonomické disbalance. Ta vlivem svého nekontrolovatelného růstu způsobila mj. i závažné a enormní environmentální krize.¹ Tyto problémy svedly poprvé světové lídry ke konkrétním diskuzím již v 70. letech, kdy byla uspořádána první konference týkající se otázek životního prostředí a vztahu člověka k němu.² Varovné signály lze však spatřit již v událostech starší povahy, kdy první, dosud bagatelizované, ekologické problémy přiměly k reakcím širokou veřejnost. Jako příklad lze uvést prachové bouře, které nemilosrdně zachvátily americký středozápad ve 30. letech.³ Druhým příkladem je tzv. velký smog, s nímž se potýkala Velká Británie v 50. letech a v jehož důsledku tehdy zemřelo tisíce lidí.⁴ Tyto příklady a mnoho dalších, zejména environmentální povahy, započaly první ekologická hnutí, která postupem času oslovila řadu politických reprezentantů po celém světě. V rukou zvolených zástupců si také vydobyla nejen pozornost, ale především první konkrétní mezinárodní fixace ve všeobecně přijímaných dokumentech.

Pojem „udržitelný rozvoj“ poprvé zazněl až na konci let 80., kdy komise pro životní prostředí a rozvoj, vedená Gro Harlem Brundtlandovou, vydala zprávu s názvem: „Naše společná budoucnost“.⁵ Tato zpráva definovala udržitelný rozvoj jako: „*takový rozvoj, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti*

¹ SACHS, Jeffrey D. *The Age of Sustainable Development*. New York, Chichester, West Sussex: Columbia University Press, 2015, s. 1-3.

² *United Nations Conference on the Human Environment, 5-16 June 1972, Stockholm*. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>.

³ KUDRNOVÁ, Johana. *Smrtící prachové bouře: Co způsobilo jednu z nejhorších zemědělských katastrof 20. století?*. Reflex [online]. Praha 7: CZECH NEWS CENTER, 2022, 25.2. 2019 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/historie/93319/smrtici-prachove-boure-co-zpusobilo-jednu-z-nejhorsich-zemedelskych-katastrof-20-stoleti.html>.

⁴ *Vědci objasnili, co způsobilo nejhorší smog v dějinách. Zabil přes 12 tisíc lidí*. In: Zpravodajství ČT 24 [online]. Česká televize, 1996–2021, 19. 12. 2016 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/1987405-vedci-objasnili-co-zpusobilo-nejhors-smog-v-dejinach-zabil-pres-12-tisic-lidi>.

⁵ MOLDAN, Bedřich. *Podmaněná planeta*. V Praze: Karolinum, 2009, s. 94.

*budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby.*⁶ V následujících letech se tento pojem značně měnil. Jedním z cílů bylo vtisknout mu konkrétnější povahu a zahrnout všechny elementy, jichž se bezprostředně týká. Z charakteristik, s nimiž jsem měla tu možnost se seznámit, mne asi nejvíce zaujala ta, již představila OESD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Vystihuje totiž přesně oblasti samotné SDG agendy.⁷ Tato definice charakterizuje udržitelný rozvoj jako: „*dynamickou rovnováhu mezi ekonomickými, sociálními a environmentálními aspekty vývoje v podmínkách globalizace.*”⁸ Hlavním cílem zmíněného konceptu je vytvoření ekonomicky produktivní, ekologicky udržitelné, sociálně inklusivní a předně adekvátně vedené společnosti.⁹

Zmíněný koncept se pochopitelně neobejde bez kritiky, která často poukazuje na jeho širokost, nejednoznačnost a někdy jej dokonce řadí do kategorie science & art. Hlavní kritika se vztahuje i k jeho náročné konceptualizaci, operacionalizaci či k normám a hodnotám, jaké reprezentuje.¹⁰

Pro pochopení a vizualizaci současných cílů udržitelného rozvoje představených na summitu OSN v New Yorku v roce 2015 je mj. klíčové si ve stručnosti představit kontext předcházející tomuto souboru globálních závazků. Současné cíle by totiž nevznikly bez řady předešlých deklarací a dokumentů, od nichž se současná agenda odrazila.

První mezinárodní konference vztahující se k problematice udržitelnosti spadá do roku 1992, kdy se členské státy OSN sešly na konferenci v Rio de Janeiro. Cílem bylo tento koncept hlouběji rozpracovat a výstupem setkání byl dokument zvaný Agenda 21.¹¹ Výstupy však nebyly dostačující a setkaly se s notnou dávkou kritiky. O deset let později byla uspořádána druhá konference, tentokrát v Johannesburgu, nesoucí

⁶ *Naše společná budoucnost: Světová komise pro životní prostředí a rozvoj*. Přeložil Pavel KORČÁK. Praha: Academia, 1991, s. 47.

⁷ pozn. Sustainable Development Goals, dále jen SDG

⁸ *OECD work on Sustainable Development*. OECD: Better Policies For Better Lives [online]. PARIS CEDEX 16, FRANCE: OECD PUBLICATIONS, 2022, February 2011 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/greengrowth/47445613.pdf>, s. 3.

⁹ SACHS, c. d., s. 12.

¹⁰ NOVÁČEK, Pavel. *Udržitelný rozvoj*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 218.

¹¹ *United Nations Conference on the Human Environment, 5-16 June 1972, Stockholm, ... c.d.*

název „Světový summit o udržitelném rozvoji“. Výstupem tohoto zasedání byla Johannesburgská deklarace a tzv. Implementační plán.¹² Tento plán si stanovil na příklad dosáhnout celkového zlepšení přístupů k nezávadné pitné vodě, omezit nešetrné využívání vodních zdrojů nebo snížit rostoucí výskyt viru HIV. Poukázáno bylo také na snížení celosvětové chudoby a nutnost posunu v oblasti energetiky.¹³ Ani závěry tohoto zasedání se neseťkaly s takovou mírou naplnění, jaká byla očekávaná, a proto byly vystaveny opětovné kritice.¹⁴ Třetí zasedání se uskutečnilo o dalších deset let později, v roce 2012, znovu v Riu. Tato konference nesla název Rio+20. Jejím výsledkem byl dokument zvaný „Budoucnost, kterou chceme“.¹⁵ Právě na této konferenci byly položeny konkrétní základy a závazky, jež v období následujících tří let vedly k vypracování dokumentu představujícího současných sedmnáct cílů udržitelného rozvoje. Vůči Rio+20 se vznesly také kritické reakce. Ty poukázaly zejména na neurčitost dokumentu, opakovanou ratifikaci předešlých výstupů a na absenci nových výzev či poselství.¹⁶ Upozorněno bylo také na nutnost reálného řešení jednoho z hlavních cílů tisíciletí představených na summitu v roce 2000 v New Yorku, jímž je boj proti extrémní chudobě.¹⁷ Nebýt tohoto summitu, nezapočala by tvorba současné Agendy 2030.

Ta byla poprvé představena v září 2015 na dalším summitu OSN a nesla název „Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development“. Zmíněný dokument vymezuje jasně sedmnáct cílů a sto šedesát devět podcílů, jichž by

¹² *World Summit on Sustainable Development, 26 August-4 September 2002, Johannesburg*. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/johannesburg2002>.

¹³ HLAVÁČEK, Jiří. *Světový summit o udržitelném rozvoji*. Zpravodaj MŽP. Praha 10-Vršovice: Ministerstvo životního prostředí, 2002, XII(11), s. 5-6.

¹⁴ AMBROZEK, Libor. *Praktický dopad Johannesburgu záleží na nás*. Zpravodaj MŽP. Praha 10-Vršovice: Ministerstvo životního prostředí, 2002, XII(11), s. 1-2.

¹⁵ *United Nations Conference on Sustainable Development, 20-22 June 2012, Rio de Janeiro*. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/rio2012>.

¹⁶ MOLDAN, Bedřich. *Rio+20 – a co dál?*. Enviromagazín [online]. Banská Bystrica: Ministerstvo životního prostredia Slovenskej republiky a Slovenská agentúra životného prostredia, 2013, leden 2013 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.enviromagazin.sk/enviro2013/enviro1/09_rio.pdf, s. 21-22.

¹⁷ SACHS, c. d., s. 482.

mělo být globálně dosaženo do roku 2030. Ve stejném roce byla také dojednaná tzv. Pařížská dohoda, zavazující členské země k aktivnímu řešení klimatické krize.¹⁸

Naplnění zmíněných sedmnácti indikátorů představuje jednu z klíčových výzev 21. století pro celý svět. V době klimatických změn, rostoucí populace, nešetrného zacházení se zdroji, masového znečištění a celkové degradace ekosystémů jsou navržená řešení více než kdy jindy aktuální. Vedle dosažení vybraných indikátorů by ale měla být šířená i globální informační kampaň a především konkrétní implementace cílů do vzdělávacích obsahů. To, jakými způsoby s nimi lze konkrétně pracovat ve výuce, rozvedu podrobněji v dalších částech práce.

1.1. Měníme náš svět: Agenda 2030

Hlavní prioritou Agendy 2030 je zajistit současným a především budoucím generacím udržitelný svět. Vybraná sedmnáctka pokrývá široký soubor sfér, do nichž patří oblast sociální, environmentální, ekonomicko-hospodářská nebo politicko-právní.¹⁹

Cíle vstoupily v platnost 1. 1. 2016 a jejich dosažení bylo vymezeno na období nadcházejících patnácti let. Dokument poukazuje zejména na problematiku extrémní chudoby a jejích konsekvencí v podobě dalších souvisejících cílů agendy. Její snížení na nejnižší možnou úroveň je totiž klíčovým předpokladem pro naplnění ostatních cílů.²⁰ Agenda 2030 se také od předchozích strategií OSN liší svojí komplexitou, konkretizací, provázaností, univerzalitou a důrazem kladeným na pravidelný monitoring – jak a do jaké míry je naplňována.²¹

Co je též důležité si uvědomit, je stěžejní role a odpovědnost národních i regionálních politických činitelů v implementaci těchto cílů do konkrétní podoby, např.

¹⁸ *United Nations Summit on Sustainable Development, 25-27 September 2015*, New York. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/newyork2015>.

¹⁹ *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* [online]. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017 [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-92-3-100209-0. Dostupné z: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf, s. 6.

²⁰ *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations: Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

²¹ *Agenda 2030*. Ministerstvo životního prostředí [online]. 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/agenda_2030.

ve formě vládních dokumentů, kurikul apod. Nezastupitelnou roli však zastáváme i my jako dílčí aktéři a občané této celospolečenské transformace. Reálné změny začínají u našich návyků, postojů, hodnot a preferencí. Konkrétní charakteristice dílčích sedmnácti cílů se ve stručnosti budu věnovat v následujících odstavcích.

1.2. Charakteristika cílů SDG

V následující podkapitole bych ráda stručně charakterizovala dílčí kritéria a náplň sedmnácti cílů udržitelného rozvoje. Vybrané charakteristiky představují přehled hlavních kritérií, jichž má být dosaženo do roku 2030. Vzhledem k povaze diplomové práce, která nepojednává o cílech samotných, nýbrž se vztahuje k jejich didaktickému využití, nebudu všechna kritéria podrobně rozvádět. Následující výčet je orientační povahy a napomáhá lepšímu pochopení tematických celků, jimiž se SDG agenda zabývá.

První z cílů je nazván Konec chudoby. Mezi hlavní priority tohoto celku patří především globální eliminace extrémní chudoby, zajištění přístupu k sociální a zdravotní péči, posílení odolnosti vůči extrémním jevům environmentální, sociální a ekonomické povahy či tvorba efektivních politických strategií, které vedou k odstranění chudoby. Realizace prvního cíle je v současné době značně ovlivněná a zpomalená v důsledku pandemie COVID-19, kvůli které míra celosvětové extrémní chudoby zaznamenala vzrůst.²²

Druhý z cílů se zaměřuje na problémy spojené s hladem. Klíčovými prioritami je eliminace všech forem podvýživy napříč sociálními skupinami, zvýšení zemědělské výroby a podpory drobných farmářů, ochrana genetické rozmanitosti plodin či podpora udržitelné výroby potravin a postupů. I v tomto případě je nutné reflektovat dopady pandemie, která přivedla k nedostatku potravin a hladu více jak sto milionů lidí.²³

Třetí cíl je zaměřen na zajištění celkového zdraví a podporu dobré kvality života. Priority tohoto celku poukazují opět k závažným problémům rozvojového světa, jako je vysoká úmrtnost žen a malých dětí žijících v tristních životních podmínkách. Snahou do roku 2030 je proto snížení tohoto faktoru, dále pak ukončení epidemií, jako

²² *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 1.* United Nation: Informační centrum OSN v Praze [online]. Praha: UNIC, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>.

²³ *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 2, ...c. d.*

jsou například AIDS či žloutenka, podpora kvalitní dostupné lékařské péče, prevence a informační osvěty v oblasti fyzického i duševního zdraví.²⁴

Čtvrtý cíl se vztahuje ke zlepšení kvality vzdělání. Určující je zajištění přístupu ke vzdělání všem dětem a dospívajícím bez rozdílů, zlepšení materiálních podmínek i celkové přípravy učitelů, podpora technického a odborného vzdělávání, čtenářské a matematické gramotnosti či vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Dopady pandemie na tuto oblast jsou evidentní vzhledem k dlouhodobé povaze distanční výuky a nerovnému přístupu všech školou povinných k technické studijní podpoře.²⁵

Pátý cíl apeluje na dosažení genderové rovnosti, především pak na zamezení jakékoliv formy násilí a diskriminace páchané na ženách včetně škodlivých praktik a tradic, jež mají značné dopady na jejich fyzické i duševní zdraví. Cíl se zaměřuje také na dosažení rovných příležitostí a podporu žen v oblasti ekonomického nebo politického sektoru. V důsledku dlouhodobé izolace způsobené koronavirem se procento násilí páchané na ženách značně zvýšilo.²⁶

Šestý cíl se zaměřuje na přístup k pitné čisté vodě a sanitačnímu zařízení. Mezi vytyčené priority patří zlepšení kvality vody, její dostupnosti, zlepšení způsobů využívání vody včetně podpory ekosystémů souvisejících s vodou.²⁷

Sedmý cíl je věnován dostupnosti čisté energie, především podpora moderních, dostupných a udržitelných energetických zdrojů, zdvojnásobení jejich účinnosti.²⁸

Osmý cíl apeluje na podporu důstojného a ekonomického růstu. Do tohoto celku spadá podpora politiky orientované na rozvoj, ekonomickou produktivitu, dosažení plné produktivní zaměstnanosti, důstojné a nenucené práce či respektování a ochranu zdrojů při výdělečných činnostech.²⁹

Devátý cíl poměrně úzce souvisí s předchozím, zaměřuje se na průmysl, inovaci a infrastrukturu. Prioritou je podpora kvalitní, spolehlivé, udržitelné a odolné infrastruktury, inkusivní a udržitelné industrializace, zlepšení přístupu menším

²⁴ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 3,... c. d.

²⁵ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 4, ... c. d.

²⁶ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 5,...c. d.

²⁷ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 6,...c. d.

²⁸ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 7,...c. d.

²⁹ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 8,...c. d.

podnikům, producentům na trh či zvýšení přístupu k informačním a komunikačním technologiím.³⁰

Desátý cíl se vztahuje ke snížení celospolečenských nerovností. Sem spadá např. podpora sociálního, ekonomického a politického začleňování napříč sociálními skupinami, zajištění rovných příležitostí či usnadnění řízené, bezpečné a zodpovědné mobility lidí.³¹

Jedenáctý cíl se zaměřuje na rozvoj udržitelnosti měst a obcí. Cílem je zajištění dostupného, bezpečného, kvalitního bydlení, dostupnost a přístup k udržitelným dopravním systémům, urbanizaci, snížení nepříznivého dopadu životního prostředí měst na obyvatele či zajištění přístupu k městské zeleni.³²

Dvanáctý cíl souvisí úzce s cíli osm a devět, avšak celkově má širší pokrytí. Týká se odpovědné výroby a spotřeby. Apeluje zejména na dodržování mezinárodních smluv týkajících se nakládání se škodlivými látkami, poukazuje též na snížení plýtvání potravinami a produkce odpadu, na integraci udržitelných postupů ve výrobě či na posílení informační kampaně zvyšující povědomí o udržitelnosti.³³

Cíle třináct až patnáct se soustřeďují na environmentální výzvy a cíle tohoto století zahrnující klimatická opatření, zmenšení dopadů znečištění vodních toků (ploch) a ochranu suchozemských ekosystémů.³⁴

Šestnáctý cíl se váže k podpoře globálního míru, spravedlnosti. Klíčovým faktorem je zde snížení všech forem násilí, bezpráví a obchodu s lidmi, omezení korupce včetně posílení institucí právní povahy garantujících ochranu základních svobod.³⁵

Poslední z cílů nemá konkrétní specifickou profilaci, nýbrž zastřešuje a společně zavazuje všechny země ke spolupráci ve prospěch dosažení této agendy. Cíl poukazuje

³⁰ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 9,...c. d.

³¹ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 10,...c. d.

³² Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 11,...c. d.

³³ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 12,...c. d.

³⁴ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíle 13,14,15,...c. d.

³⁵ Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 16,...c. d.

také na posílení finančních prostředků a technologie coby stěžejního předpokladu pro realizaci všech SDG.³⁶

1.2.1. Česká republika a SDG

Česká republika přijala Agendu 2030 brzy po oficiálním představení na světovém summitu. Jako ve většině zemí i zde byla transformována do podoby národních dokumentů, tzv. Strategického rámce České republiky 2030. Tento dokument představuje jakousi syntézu hlavních cílů SDG agendy, která byla upravena do podoby šesti oblastí k jejichž dosažení se Česká republika zavázala do roku 2030. Ty jsou v souladu s hlavními prioritami národní politiky v těchto otázkách.³⁷

První celek, nazvaný „Lidé a společnost“, v sobě slučuje cíle jedna až pět z původní sedmnáctky. Svoji náplní se vztahuje zejména k docílení důstojné práce, zdravotní a sociální péče, rovnému přístupu ke vzdělávání a kultuře. Do roku 2030 si klade posílení podpory vzdělavatelů, udržení zaměstnanosti, navýšení investic do prevence nebo zdravotní gramotnosti.³⁸

Druhá oblast „Hospodářský model“ pokrývá cíle, jež souvisí s podporou hospodaření a průmyslu. Slučuje v sobě cíle sedm, osm a devět z původní sedmnáctky. Jako hlavní prioritu si klade podpořit menší a střední podniky, dekarbonizovat ekonomiku, vývoj udržitelné infrastruktury, zrušení závislosti ekonomického růstu na růstu materiálním a energetické spotřebě.³⁹

Třetí celek v sobě slučuje cíle šest, třináct, čtrnáct a patnáct, čili celou environmentální agendu. V kontextu naší země klade důraz především na zmírnění

³⁶ *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 17, ... c. d.*

³⁷ *Implementace Agendy 2030 pro udržitelný rozvoj (Cílů udržitelného rozvoje) v České republice.* Ministerstvo životního prostředí [online]. Praha, 2020, 2016 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda_2030/\\$FILE/OUR_ImplementaceAgendy2030_20190121.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda_2030/$FILE/OUR_ImplementaceAgendy2030_20190121.pdf), s. 11.

³⁸ KÁRNÍKOVÁ, Anna, et. al. *Strategický rámec Česká republika 2030.* Ministerstvo životního prostředí [online]. Praha: Polygrafie Úřadu vlády České republiky, 2022, 2017 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/CR-2030/Strategicky-ramec-CR-2030-compressed.pdf>, s. 12.

³⁹ IBID

dopadů neadekvátního zemědělství a lesního hospodářství. Prioritní je proto podpora zadržování vody v krajině či celkové zvyšování úrodnosti půdy.⁴⁰

Čtvrtá oblast má výrazný regionální charakter. Z původních sedmnácti cílů zahrnuje především jedenáctý z nich, zaměřený na udržitelnost obcí a měst. Prioritní je proto reurbanizace, podpora bezemisní dopravy či investice do městské zeleně, která reaguje taktéž na postupující klimatické změny a proměny životních podmínek v těchto místech.⁴¹

Pátá a šestá oblast slučuje zbylé cíle zaměřené především na globální spolupráci a podporu demokratické, dlouhodobě efektivní politiky.⁴²

Česká republika také patří mezi přední lídry v naplňování SDG agendy globálně. Podle zprávy z roku 2022 zastává třinácté místo z celkem sto šedesáti tří zemí, které se k naplnění cílů zavázaly. Z klíčových indikátorů zastává přední pozici zejména v oblasti týkající se eliminace chudoby, kvality vody a nakládání s vodními zdroji, podpory udržitelných měst či v oblasti řádného ekonomického růstu. Své deficity naopak potvrzuje v cílech týkajících se klimatické změny, zdravého životního stylu či globální spolupráce.⁴³

⁴⁰ IBID

⁴¹ IBID, s. 13.

⁴² IBID, s. 13-14.

⁴³SACHS, Jeffrey D., Guillaume LAFORTUNE, Christian KROLL, et al. *SUSTAINABLE DEVELOPMENT REPORT 2022: From Crisis to Sustainable Development: the SDGs as Roadmap to 2030 and Beyond*. In: Sustainable Development Report 2022 [online]. United Kingdom: Cambridge University Press, 2022, 2022, s. 508 [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2022/2022-sustainable-development-report.pdf>, s. 14, 21.

2. Didaktický potenciál SDG

Více než kdy jindy se současný svět potýká s problémy globální povahy, které se promítají do naší každodennosti. Do jaké míry však tradiční vzdělávání odráží tyto problémy? Do jaké míry se stávající a budoucí generace připravují čelit globálním výzvám nebo jsou vedeny k aktivní participaci na jejich řešení coby globální občané? SDG agenda svým rámcem nepokrývá pouze abstraktní makrocelky, ale lze ji využít i jako rámec vzdělávání. Ve svém jádru disponuje mimořádným víceúrovňovým didaktickým potenciálem, zahrnujícím rozvoj kritického myšlení, týmovou spolupráci, podporu kritického řešení problémů a v neposlední řadě rozvíjí uvažování o globálních komplexních systémech. Téma SDG má navíc mezipředmětový rozměr, lze jej začlenit a pracovat s ním prakticky napříč všemi vzdělávacími obory.

Ke konkrétní realizaci didaktického využití SDG agendy pochopitelně již dochází v rámci celé řady vzdělávacích systémů po celém světě, které tyto cíle zařazují do svých oficiálních kurikulárních dokumentů. Příkladem, který bych zde ráda uvedla jako modelový, je Finsko. Jeho vzdělávací politika začlenila SDG agendu do vzdělávacích výstupů výrazným způsobem.⁴⁴ Druhou rovinou, prostřednictvím níž dochází k využití cílů agendy ve vzdělávání, je cesta mezinárodních projektů a iniciativ. Jako příklad bych zde uvedla UNESCO Associated Schools Network – ASPnet nebo projekt Get Up and Goals. Právě do posledního zmíněného projektu byla zapojena i Česká republika.⁴⁵ Get Up and Goals je součástí globálního rozvojového vzdělávání odrážející svými prioritami Agendu 2030. Terciální úroveň implementace SDG do vzdělávání je též široká škála metodických a didaktických materiálů, které dosavadně uzavřené vzdělávací obory převádí na zcela novou úroveň. Jako příklad uvedu aktivity společnosti APROK. Ta se vedle distribuce vybraných publikací zaměřuje také na nejrůznější výukové programy a semináře k tématu globálního rozvojového

⁴⁴ BUCKLER, Carolee a Heather CREECH. *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)* [online]. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014, 2014, s. 50-53 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://iurl.cz/FrLcd>.

⁴⁵ *Globální rozvojové vzdělávání*. In: Get Up and Goals!: Global Education Time [online]. 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://getupandgoals.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/>.

vzdělávání.⁴⁶ Jako další lze ale uvést výstupy Asociace společenské odpovědnosti.⁴⁷ Co přesně globální rozvojové vzdělávání v ČR je a jak souvisí s SDG Agendou ve stručnosti nastíním v následující podkapitole.

2.1. Globální rozvojové vzdělávání v České republice

Podle strategie globálního rozvojového vzdělávání (dále jen GRV) je cílem tohoto konceptu „...podpora schopnosti lidí kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým, sociálním, environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a dopadů“.⁴⁸ Ve vztahu ke školnímu prostředí cílí tento typ vzdělávání na vytváření kritického náhledu na stereotypy, formování hodnot a postojů z pohledu globální zodpovědnosti, vede k péči o sebe, okolní prostředí a planetu.⁴⁹

Hlavní oblasti GRV tedy v sobě prakticky identicky integrují cíle SDG Agendy. Do oblasti zájmu spadají témata jako životní prostředí, chudoba a nerovnost, rozmanitost světa, globální propojenost a závislost, lidská práva, mír, řešení konfliktů atd.⁵⁰

Naplnění cílů udržitelného rozvoje skrze GRV je realizováno v pěti úrovních vzdělávání, kam patří oblasti formálního a neformálního vzdělávání, osvětové aktivity a celkové propojení GRV s dalšími politikami.⁵¹ Vzhledem k zaměření diplomové práce bych zde vyzdvihla zejména oblast formálního vzdělávání, která zahrnuje jak úpravu vzdělávacích programů a koncepcí ve všech úrovních, tak přípravu budoucích učitelů.

⁴⁶ APROK: *Globální témata do škol* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://arpok.cz>.

⁴⁷ Asociace společenské odpovědnosti: (A-CSR) [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz>.

⁴⁸ *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*. In: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha 1, 2022, 2018 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publikace/koncepce_strategie_grv_2018_2030.html; s. 1.

⁴⁹ MILÉŘOVÁ, Jana, et. al. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. In: APROK [online]. Praha 1: České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2022, 2015 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>; s. 4.

⁵⁰ *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*, ... c.d., s. 6-7.

⁵¹ IBID, s. 3.

Právě ta by měla náležitě umět pracovat s SDG cíli a vést tak učitele k začlenění těchto témat do jejich vzdělávacích oborů.

Dosavadní úspěchy české vzdělávací politiky v oblasti GRV spočívají především v přijetí *Strategie vzdělávací politiky do r. 2030* a v průniku globálních témat do vzdělávacích oblastí včetně průřezových témat v rámci *Rámcového vzdělávacího programu*. Kurikulárním dokumentům a především míře, do jaké reflektují potřeby současného světa v těchto otázkách, bude věnován prostor později.

S didaktickým využitím SDG Agendy ve výuce také úzce souvisí výraz „*Global Citizenship Education*“. Co tento koncept znamená a jak souvisí s výukou vázanou na SDG cíle vysvětlím v následujícím odstavci.

2.1.1. Koncepce Global Citizenship Education

Vzdělávání ke globálnímu občanství, nebo-li Global Citizenship Education, je výsledkem syntézy řady vzdělávacích koncepcí, které se zejména v západní Evropě objevily v posledních desetiletích.⁵² Společným jmenovatelem těchto přístupů je jejich globální rozměr, holističnost, transformativní rozměr rozvoje s cílem osobní i společenské změny zkombinovaný s moderními pedagogickými postupy.⁵³

Univerzální definice toho jak přesně GCE chápat se nachází těžce, jelikož shrnuje velmi široké penzum problémů. V celku vzato lze však jako globálního občana chápat člověka, který aktivně participuje uvnitř své komunity a spolupracuje s druhými ve prospěch udržitelnějšího, mírumilovnějšího a spravedlivějšího světa.⁵⁴ Cesta ke globálnímu občanství napomáhá jedinci přijmout vlastní společenskou odpovědnost a činit aktivní kroky ke změně. Ta má zároveň dalekosáhlé dopady na společnost i prostředí.⁵⁵

Svým jádrem tak napomáhá práce s SDG cíli k rozvoji GCE konceptu, bez něhož úplné přijetí a naplnění agendy není možné.

⁵² pozn. Global Citizenship Education, dále jen GCE.

⁵³ MILÉŘOVÁ, c. d., s. 12.

⁵⁴ *What is Global Citizenship?*. In: OXFAM [online]. UK, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship/>.

⁵⁵ *Global Citizenship*. In: United Nations: Academic Impact [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship>.

2.2. SDG v kontextu národní vzdělávací politiky a kurikula

Téma udržitelnosti SDG Agendy se odráží také ve stěžejních dokumentech české národní vzdělávací politiky. V rámci *Strategie vzdělávací politiky 2030+*, v sekci občanského vzdělávání, je potřebě podpory udržitelného rozvoje ve vzdělávání věnována jedna z částí. Obsahem poukazuje na nutnost vybavení občana kompetencemi k sociálně a environmentálně odpovědnému jednání. Poukázáno je zde také na mediální gramotnost, kritické myšlení, chápání dění v mezinárodním kontextu či na respekt k rozmanitosti kultur.⁵⁶ Téma udržitelnosti dokument zohledňuje i coby jeden z cílů neformálního a celoživotního vzdělávání.⁵⁷

Starší dokumenty v rámci státních strategií a koncepcí, tj. *Bílá kniha* a *Strategie vzdělávací politiky 2020*, jsou již ke stávajícímu datu neplatné. V souvislosti se strategickými plány bych ještě zmínila *Dlouhodobý záměr ČR 2019–2023*. Prioritní cíle pro oblast základního vzdělávání se ale bohužel o výraznějším začlenění SDG do kurikulárních dokumentů nezmiňují.⁵⁸ Taktéž sekce věnovaná oblasti středoškolského vzdělávání.⁵⁹ O problematice udržitelnosti se zmiňuje pouze úvodní část dokumentu jako o průřezovém principu naplňovaném napříč celým vzdělávacím prostředím.⁶⁰

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky jsou pak dozajista Rámcové vzdělávací programy, z nichž v rámci sekundární úrovně kurikula vychází i Školní vzdělávací programy.⁶¹ RVP ZV se svým pojetím a cíli zavazuje u žáků k získání vědomostí, dovedností, návyků, které jim umožní utváření takových hodnot a postojů vedoucích k zodpovědnému rozhodování a respektování práv, povinností občana našeho státu i Evropské unie.⁶² Nicméně tyto cíle jsou velmi zobecňující povahy. Obdobně jako

⁵⁶ FRYČ, Jindřich, et. al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha 1: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf, s. 33.

⁵⁷ IBID, s. 38.

⁵⁸ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>; s. 38-9.

⁵⁹ IBID, s. 46–7.

⁶⁰ IBID, s. 3.

⁶¹ pozn. dále jen RVP ZV a ŠVP

⁶² BARTOŠEK, Miroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>, s. 8.

u klíčových kompetencí absentuje jakýkoliv závazný cíl k udržitelnosti, přijímání globální odpovědnosti či k orientaci na globální životní prostor.⁶³ Nejvýrazněji se SDG Agenda odráží v tzv. průřezových tématech. Ty se svými výstupy zaměřují na aktuální problémy současného světa a mají značný formativní ráz pro žákovu osobnost, jeho hodnoty, postoje, prosociální dovednosti atd.⁶⁴ Ze všech šesti průřezových témat bych vyzdvihla zejména Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální a Multikulturní výchovu.⁶⁵ Sekundární úroveň kurikula, čili ŠVP, tato témata též do svých programů začleňují. Nutno podotknout, že zde ale apriori záleží na konkrétní instituci, do jaké míry a v jakých oblastech tato témata dostatečně zohlední. Cíle jednotlivých průřezových celků nejsou navíc fixní součástí dílčích vzdělávacích oborů, tudíž míra, s níž vyučující s tématy pracuje v reálné výuce, záleží pouze na jeho kritickém posouzení. Lze se tak logicky setkat s celou řadou učitelů, kteří se těmito tématům věnují marginálně nebo naopak vůbec.

2.2.1. Klíčové kompetence RVP a SDG

Podstatnou součástí RVP ZV jsou tzv. klíčové kompetence, tj. označení pro „...*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti*“.⁶⁶ S podporou rozvoje konkrétních kompetencí pracuje i agenda vzdělávání pro SDG (Education for SDG), která rozlišuje celkem osm různých oblastí a k jejichž rozvoji dochází právě při výchovně vzdělávací činnosti. V podkapitole bych proto ráda stručně představila tyto kompetence a porovnala je se sedmi zastřešujícími kompetencemi českého RVP ZV.

Cíle udržitelného rozvoje se ve výuce promítají do všech čtyř základních oblastí vývoje: kognitivní, afektivní, volní i motivační.⁶⁷ V rámci těchto oblastí je podporována kompetence k systémovému myšlení, která se zaměřuje na analýzu komplexních systémů a jejich vazeb, dále pak předvídavá a normativní kompetence, vztahující se k

⁶³ IBID, s. 8-9.

⁶⁴ IBID, s. 124.

⁶⁵ IBID, s. 127-135.

⁶⁶ IBID, s. 10.

⁶⁷ *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, ...c.d.*, s. 10.

porozumění mnohočetné budoucnosti, k posuzování důsledků jednání, ke schopnosti uvažovat o normách a hodnotách v kontextu cílů SDG a čelit příp. střetům zájmů. Kompetence spolupráce, sebeuvědomění a kritického myšlení mají výraznou prosociální a formativní povahu. Zahrnují chápání a respektování potřeb, perspektiv, jednání druhých, schopnost zpochybnit normy a postoje včetně přemýšlení o vlastních hodnotách či vlastní pozici v diskuzích o udržitelnosti. Stěžejní je zde i reflexe vlastní role v lokální a globální společnosti. Integrovaná kompetence k řešení problémů poukazuje na používání různých rámců pro řešení problémů spjatých s udržitelností. Schopností kolektivně vyvíjet a implementovat inovativní akce podporující udržitelnost se pak zabývá kompetence strategická.⁶⁸

České RVP ZV do jisté míry odráží tyto kompetence ve většině ze sedmi kategorií, vyjímaje digitální a pracovní kompetence.⁶⁹ Důležité je také poukázat na marginální výskyt termínů „udržitelný“ či „globální“ v celé této části vzdělávacího programu. Kromě kompetence občanské se tato terminologie neodráží v žádné z dalších kategorií. Kompetence kritického myšlení se částečně odráží v občanské kompetenci, nicméně je velmi obecné a nekonkrétní povahy, což přivádí k otázce, zda by schopnost kritické reflexe neměla mít vlastní kategorii. Pozice strategické kompetence je diskutabilní. Částečně je patrná v kompetenci pracovní, ale záleží na interpretaci.

2.2.2 Vzdělávací obor občanská výchova a SDG cíle

Vzdělávací obor občanská výchova nabízí pro práci s SDG cíli v reálné výuce bezesporu nejširší prostor. Některé z cílů tohoto oboru se přímo dotýkají vybraných témat Agendy 2030. Jako příklad bych zde zmínila orientaci žáka v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických a politicko-právních rámcích každodenního života, posuzování a poznávání každodenních situací, jejich vazeb v lokálních i globálních kontextech. Spadá sem mj. i vedení k respektování sebe, druhých, k multikulturalitě, aktivní ochrana zdraví, života, prostředí, orientace v soudobém dění,

⁶⁸ IBID

⁶⁹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 10-13.

utváření pozitivních vztahů v oblasti genderu a s tím spojená prevence stereotypů, diskriminace, porušování lidských práv aj.⁷⁰

Z hlediska konkrétních očekávaných výstupů bych ráda vyzdvihla především část „*Mezinárodní vztahy, globální svět*“.⁷¹ Žák na základě tohoto celku objasní souvislosti lokálních i globálních problémů, uvede příklady problémů současnosti, vyjádří na ně svůj názor a popíše jejich hlavní příčiny, důsledky. Celek zahrnuje i téma ČR a EU.

Problémům environmentální povahy, jako jsou globální cíle č. 13, 14 a 15, zde není věnováno příliš prostoru, resp. nejsou v dokumentu jednoznačně konkretizovány nebo vymezeny. Lze je však dosadit za poslední očekávaný výstup oboru občanská výchova.⁷² S tématy environmentálního spektra se také setkáme ve většině učebnic tohoto vyučovacího předmětu napříč celým druhým stupněm. Obdobně je nezastoupen cíl č. 7, věnující se dostupným a čistým energiím.

Občanská výchova nicméně nepřijímá jako jediná odpovědnost v edukaci o globálních tématech.⁷³ Vzdělávací oblast Člověk a příroda má na realizaci a integraci Agendy 2030 do své výuky též zásadní podíl. Mezipředmětová spolupráce je zde proto stěžejní. Podobně jako svět kolem nás tvoří jeden propojený celek ani vzdělávací oblasti nejsou a neměly by být autonomními jednotkami sami pro sebe.

⁷⁰ IBID, s. 58-61.

⁷¹ IBID, s. 61.

⁷² IBID

⁷³ pozn. Důležité je navíc přihlédnout k průměrné časové dotaci tohoto předmětu na většině škol, která často nepřesahuje jednu vyučovací jednotku týdně.

3. Význam a podpora čtenářské gramotnosti ve vzdělávání

Jelikož diplomová práce nepojednává pouze o Agendě 2030, ale především o jejím didaktickém využití prostřednictvím dětské literatury, budou následující stránky věnovány oblasti čtenářství, čtenářské gramotnosti a významu literatury ve vzdělávání samém.

Jedním z hlavních cílů používání textových materiálů ve výuce je rozvoj tzv. čtenářské gramotnosti. Jednoznačné vymezení této definice je dodnes problematické. Nejčastěji se však setkáme s definicí projektu PISA, který vznikl z iniciativy mezinárodní výzkumné organizace OECD. Ten čtenářskou gramotnost definuje jako „*schopnost porozumění psanému textu, přemýšlení o něm a používání jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začlenění do života společnosti.*”⁷⁴ Poslední šetření výzkumů PISA z roku 2018 uvádí, že čeští žáci se ve čtenářské gramotnosti výrazně nevychylují od průměru zemí OECD. Podíl nejnižší čtenářské gramotnosti reprezentuje vzorek cca 20 % jedinců.⁷⁵ Výzkumy PISA též řadí čtenářskou gramotnost do tzv. funkční gramotnosti, společně s matematickou a přírodovědnou gramotností.⁷⁶ Osvojení si souboru těchto schopností nejen během vzdělávání umožňuje jedinci se v budoucnu lépe uplatnit na trhu práce.⁷⁷ Nesporným „vedlejším efektem” podpory čtenářských kompetencí je i snížení rizik spojených s podlehnutím manipulacím, neověřeným informacím a celkové zvýšení kritického přístupu ke všem typům písemných zdrojů.

S ohledem na hlavní kurikulární dokument české vzdělávací politiky RVP ZV je samozřejmě nejširší prostor věnován čtenářské gramotnosti ve vzdělávací oblasti Jazyk

⁷⁴ PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. In: Česká školní inspekce [online]. 2022, 2009 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/PISA_koncepci_ramec_ctgr.pdf; s. 7.

⁷⁵ BLAŽEK, Radek, et. al. Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva. In: Česká školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022, 2019 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf, s. 7.

⁷⁶ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 18.1. 2006 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.htm>.

⁷⁷ IBID

a jazyková komunikace.⁷⁸ Nicméně potřeby současné společnosti nám ukazují, že priorizace jedné oblasti není dostačující. Tento deficit je částečně vyplněn v programu vzdělávacích oborů Etická a Audiovizuální výchova, příp. v průřezovém tématu Mediální výchova.⁷⁹ Jako celek RVP ZV bohužel nevymezuje pojetí čtenářství, čtenářské gramotnosti, neobjevuje se ani v pozici dlouhodobého vzdělávacího cíle.⁸⁰ Samotná odpovědnost podpory čtenářství je tak apriori delegována na dílčí pedagogické pracovníky a jejich pojetí výuky.

Ačkoliv se může zdát, že rozvojem čtenářských dovedností jsou pověřeni pouze učitelé jazykových vzdělávacích oblastí, není tomu vždy tak. Vyučující ostatních naučných předmětů (např. dějepis, zeměpis, přírodopis, občanská výchova aj.) jsou též rozhodujícími aktéry při podpoře, vedení a motivaci žáků k četbě. Důvodů lze nalézt hned několik.

Čtení a psaní ve vybrané oblasti vědění má své specifické znaky, s nimiž dokáže nejlépe seznámit právě vyučující odborného předmětu. Práci s texty vztaženými k daným naučným oblastem se také zvyšuje zájem o tyto předměty. Zvolené materiály napomáhají k lepšímu upevnění učiva a vychovávají budoucí generaci odborníků specializovaných ve vybrané vědní oblasti.⁸¹

Práce s četbou přináší i další řadu benefitů. S konkrétními psychosociálními dopady na dospívajícího čtenáře bych proto ráda seznámila v nadcházející podkapitole.

3.1. Psychosociální a didaktické aspekty krásné literatury

Význam práce s tištěnými dokumenty, knihami apod. se neodráží jen ve školním prostředí. Je důležité mít na paměti, že rozvoj a podpora kompetencí, které vyplývají z četby, patří také mezi nezastupitelné socializační činitele. Čtenářskou socializací se zde rozumí široká síť vztahů rozvíjených na pozadí dvou nejdůležitějších sociálních institucí

⁷⁸ BARTOŠEK, et al. c.d., s. 16.

⁷⁹ IBID, s. 113, 117, 137.

⁸⁰ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. In: KVIC: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti, s. 8.

⁸¹ IBID, s. 54.

našeho života. Hned vedle školy je to právě rodina, která od nejútlejšího věku buduje náš vztah ke čtení.⁸² Řada studií potvrdila, že děti, které vyrůstají v rodinách, kde se kniha považuje za stěžejní prostředek informací i zábavy, si k nim budují jednodušší vztah. Jedním z našich prvních kontaktů se světem knih bývá často předčítání pohádek, dokud se je nenaučíme číst sami. Tento nejelementárnější typ čtiva má na malého čtenáře řadu dopadů. Jelikož některé tituly, které budu používat v praktické části práce, jsou inspirované pohádkovými motivy, poukážu zde na nejdůležitější přínosy tohoto žánru.

Dítěti a dospívajícímu čtenáři může svět kolem něj připadat někdy jako jeden velký chaos vztahů, pravidel, norem a významů. Pohádka ale vnáší do tohoto světa jistý řád a dopomáhá k lepší strukturalizaci skutečnosti.⁸³ Pomáhá člověku uvědomit si relevantní skutečnosti, na nichž záleží, čímž vnáší do naší existence jistý smysl (např. v jaké hodnoty věřit, jak bojovat se strachem apod.).⁸⁴ Víceúrovňová funkce pohádek v sobě slučuje výchovné, poznávací, vzdělávací, ale i terapeutické faktory. Stávají se tak důležitým mezníkem na naší cestě při porozumění světu.

Vedle zmíněných benefitů prohlubují obrazy, s nimiž se střetáváme v průběhu četby, také naše citové prožívání, formují základy morálních postojů, hodnot, rozvíjí schopnost imaginace, logiky a v neposlední řadě dopomáhají k lepšímu sebepoznání.⁸⁵ Hrdinové vystupující v knihách v nás prohlubují identifikaci s aktérem, s jeho způsoby řešení problémů kolem něj i s jeho vztahem k sociálnímu okolí. Většina z nás si při četbě přirozeně představí, jakým způsobem by řešila vybrané situace.

Asi nejčastěji uváděným přínosem kontaktu s knižními texty bývá celkové obohacení našeho jazykového aparátu.

Co se týká dalších, zejména didaktických, přínosů krásné literatury, rozvíjena je četbou estetická smyslovost, emocionalita, schopnost racionální dedukce včetně

⁸² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019, s. 22.

⁸³ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990, s. 7-10.

⁸⁴ IBID

⁸⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 7-8.

kritického hodnocení.⁸⁶ Z hlediska fází kognitivního vývoje operací patří mj. poslední dva zmínění činitelé mezi nejzralejší fáze kognitivní zralosti jedince.⁸⁷ Výrazným doprovodným efektem bývá, nejen pro hodiny občanské nauky, také podpora kolektivního dialogu mezi žáky a učitelem o významech i smyslech textů.

Pro dosažení všech zmíněných aspektů spojených s četbou je ale též zapotřebí překonat a mít na paměti řadu překážek sociální, vývojové i psychologické povahy.

3.1.1. Specifika dospívajících čtenářů

Současné čtenářství dospívajících je v období 11.–15. roku života vystaveno značným výzvám. Velkou roli zde sehrávají zejména audiovizuální média. Ta často texty písemné povahy odsouvají na okrajové přičky nebo zájem o ně zcela utlumí.⁸⁸ Zde bych si dovolila poukázat, že zmíněné věkové rozmezí se v tomto ohledu posouvá stále více k mladším dětem. Často jsme svědky obrazů dětí, kterým je bližší telefon či tablet než-li papírová kniha. Míru dopadů spojených s touto technologickou preferencí, zejména u dětí mladšího školního a předškolního věku, velmi podrobně nastiňují např. publikace německého neurologa a psychiatra Manfreda Spitzera.⁸⁹

Vzhledem k naší nedávné zkušenosti spojené s pandemií COVID 19 by se navíc mohlo zdát, že je tento sestupný trend nezájmu o knihy u dospívajících, kvůli celospolečenskému přechodu do online prostoru, o to více hlubší. Nicméně nedávné průzkumy iniciované např. Národní knihovnou ve spolupráci se spol. Nielsen z konce roku 2021 neprokázaly tento zdánlivě pesimistický scénář.⁹⁰

Specifikem, které vstupuje mezi dospívajícího čtenáře a knihu, je samozřejmě vývojová fáze samotná. Tzv. raná adolescence se pojí nejen s tělesnými změnami, ale především se změnami emočního prožívání, způsobů myšlení, značnou psychickou

⁸⁶ IBID, s. 10.

⁸⁷ VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 5.5. 2011 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>.

⁸⁸ LEDERBUCHOVÁ, c. d., s. 21.

⁸⁹ viz SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014, 341 s.

⁹⁰ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *České děti jako čtenáři 2021: listopad 2021*. In: IPK: Informace pro knihovny [online]. Praha: Národní knihovna ČR, Nielsen Atmosphere, 2022, 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/, s. 13.-16.

nerovnováhou nebo potřebami dosažení přirozené pozice ve světě.⁹¹ Dospívající čtenář prožívá v tomto období krizi mezi životními ideály a realitou. Vyhledává obrazy neznámých prostředí, věkově stejně starých hrdinů, kteří se mu stávají vzorem. Tato sebeprojekce do smyšlených postav také často formuje první fixní postoje k otázkám spravedlnosti, osobní i národní identity, sociálním institucím i k prostředí kolem sebe.⁹² Zásadní vývojovou změnou v myšlení je také schopnost dospívajícího uvažovat v hypoteticko-deduktivních rovinách a abstrakcích.⁹³ V kontextu literatury pracující s cíli SDG agendy je tato vývojově podmíněná schopnost zásadní. Čtenář si totiž začíná klást otázky spojené s podstatně širšími makrocelky, jež ovlivňují jeho stávající život a budoucnost, uvědomuje si postupně i rizika spojená s přehlížením globálních problémů, včetně své vlastní pozice ve společnosti a důsledky svého jednání.

Poslední specifikum, které zde zmíním a jež musí každý učitel vzít v potaz, pokud pracuje s heterogenními kolektivy, je gender. Dívky se s nastupujícím pubescentním obdobím podle řady průzkumů věnují četbě až o polovinu svého času více než chlapci.⁹⁴ To s sebou přináší samozřejmě dalekosáhlé důsledky, které se projevují ve školních výsledcích, ale i v pojetí a náplni vyučovacích hodin.

Všechny zmíněné veličiny by proto měl mít vyučující na paměti, pracuje-li s knižním texty ve svých hodinách. Vztah mezi dospívajícím a knihou je totiž mnohem komplexnější, než by se mohlo na první pohled zdát.

3.2. Četba knih v hodinách občanské výchovy

Knižní médium sehrává nezastupitelnou roli zejména ve výuce společenskovedních předmětů. Vyučujícím a jejich žákům se zde nabízí jeden z nejširších prostorů pro práci s tímto typem materiálu. V následujících odstavcích bych proto ráda poukázala na víceúčelové využití četby v hodinách občanské výuky.

⁹¹ VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021, s. 374-5, 380.

⁹² LEDERBUCHOVÁ, c. d., s. 23-24.

⁹³ VÁGNEROVÁ, c. d., s. 387.

⁹⁴ FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018, s. 28.

Podobně jako ostatní vzdělávací obory má i občanská výchova řadu metod, postupů, s nimiž pracuje ve svých hodinách. Mezi nejpopulárnější metodu patří práce s příkladem, příběhem.⁹⁵ Tato metoda se nabízí nejvýrazněji právě při práci s krásnou literaturou. Konkrétní hrdina vypráví svůj příběh nebo řeší nějaký problém, čtenářovi je tak zprostředkována autenticita i možnost vizualizace hypotetického vlastního řešení problémů.

V občanské výchově se nejčastěji setkáme s termínem „kritické čtení“. Osvojení si této dovednosti patří mezi vyšší formy práce s texty a je zásadním předpokladem pro rozvoj racionálního rozhodování. Žák se učí kritickou četbou posuzovat kvalitu textu, jeho význam, záměry autora, vytváří si úsudky, aktivně poznává nové věci a v samém závěru dokáže vytvářet případné predikce vyplývající z textu.⁹⁶ Kritickou četbou, ať už článků, rozhovorů, memoárů, životopisů či beletrie, se stáváme způsobilými a mediálně gramotnými občany.

Výhodou práce s příběhy je možnost flexibilního umístění do jakékoliv fáze hodiny a propojení s diskuzní reflexí vybraného materiálu.⁹⁷

Řada učebnic občanské výchovy do svých obsahů již dnes vkládá úryvky z uměleckých textů. Jako příklad bych zde uvedla učebnice od nakladatelství Alba, Fraus či Nová škola, o nichž podrobněji pojednává práce Karolíny Růžičkové.⁹⁸ Za sebe bych ještě zmínila nejmladší učebnici na českém trhu od nakladatelství Taktik International z roku 2021 nazvanou *Chytrý občan*.⁹⁹ Hlavním autorem této knihy je Mgr. Robert Čapek, PhD., v posledních letech též velmi úspěšný autor řady didaktických metodik pro učitele jako např. knih *Líný učitel* či *Moderní didaktika*. Tato učebnice v sobě zahrnuje jak texty umělecké, tak odborné povahy. Konceptem a interaktivitou je též

⁹⁵ HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha: M. Homerová, 2013, s. 10.

⁹⁶ IBID, s. 15-16.

⁹⁷ IBID, s. 12.

⁹⁸ RŮŽIČKOVÁ, Karolína. *Využití literárních textů ve výuce občanské výchovy* [online]. Brno, 2019 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qwvib/Diplomova_prace_K.Ruzickova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Radim Štěrba, Ph.D., DiS., s. 42-44.

⁹⁹ ČAPEK, Robert. *OBČANKA 6: Chytrý občan*. In: ETaktik [online]. Praha: Taktik International, 2022, 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/obcanka-6-chytry-obcan-ucebnice/>.

zásadně odlišná od všech předešlých učebnicových řad. Nakladatelství plánuje pokračování této edice i pro vyšší ročníky.

Asi největší dosavadní výstup využití literárních textů v hodinách občanské výchovy představuje série čítanek od nakladatelství Fortuna. Trojice autorů Oldřicha Selského, Radmily Dostálové a Jiřího Bílého vytvořila sérii šestidílného cyklu čítanek pro občanskou výchovu, které jsou v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV. Tyto čítanky, určené každá pro jednotlivý ročník druhého stupně základní školy, aktivně doplňují hodiny prameny a literárními úryvky světových autorů i historických osobností. Jako příklad zde odkážu na první díl tohoto cyklu s názvem *Čítanka k občanské výchově: "poslouchej, příběh začíná"*.¹⁰⁰ Ostatní díly jsou běžně k dohledání na webu. Jelikož se ale jedná o vcelku starší cyklus publikací, k dostání jsou spíše ve fondech knihoven či antikvariátů.

S konceptem využití čítanek v hodinách občanské nebo osobnostně-sociální výchovy přišla ale také na příklad společnost *Projekt Odyssea*. Autoři Magdalena Ulmanová a Michal Dubec vytvořili volně dostupnou čítanku pracující apriori s OSV tématy. Ta obsahuje jak známé populární texty, tak i scenáristické pasáže z filmových snímků.¹⁰¹

Jak je možné vidět, koncept využití krásné literatury v hodinách občanské výchovy není v českém vzdělávání ani na českém trhu ničím novým. Literatura odrážející SDG cíle a globální problémy současného světa je ale naproti tomu na domácí vzdělávací scéně stále velmi mladým počinem, jehož reálné využití v hodinách je nedostatečné, nebo vůbec žádné. Přestože existuje celá řada knih, které se těmito tématy zabývají, do českého překladu se v praxi nedostává vždy takové množství z nich. Jako každý jiný text mají i knihy zabývající se SDG problematikou řadu specifík. Na některá z nich bych ráda poukázala níže.

¹⁰⁰ SELUCKÝ, Oldřich. *Čítanka k občanské výchově: "poslouchej, příběh začíná-"* : pro základní školy (zejména pro 6. a 7. ročník) a odpovídající ročníky osmiletého gymnázia. Praha: Fortuna, 1992, 59 s.

¹⁰¹ ULMANOVÁ, Magdalena a Michal DUBEC. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2012 [cit. 2022-12-11]. ISBN 978-80-87145-42-5. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localimages/CITANKA_OSV.pdf.

3.2.1. SDG literatura a její specifika

Tvůrci Agendy 2030 se aktivně zabývali i otázkou jak zprostředkovat vybrané okruhy cílů především mladším generacím. Jedna z cest jak lépe porozumět lidem, kteří se musí vypořádat s problémy současného světa v každodenním životě, vede skrze četbu. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, četba vybraných lidských příběhů nám pomáhá si vytvořit nejen reálnou představu o dané entitě, ale napomáhá také k reflexi ve vztahu k nám samým. Mezi hlavní specifika, s nimiž tento typ literatury pracuje, patří aktuálnost témat, výrazná reflexivní a etická rovina publikací, snaha o dekonstrukci složitých makrocelků a specifická slovní zásoba.

Knih s náměty globálních problémů vznikla celá řada. Na stránkách Agendy 2030 se lze dokonce seznámit s knižním klubem a blogem pro mladší čtenáře, v rámci něhož jsou zveřejňovány podnětné publikace a databáze v šesti světových jazycích.¹⁰²

Na domácím knižním trhu bych zde pak vyzdvihla publikační činnost vzdělávací organizace ARPOK, která nabízí vedle výukových programů, seminářů aj., také knižní podporu ke GRV.¹⁰³ Asociace společenské odpovědnosti nabízí též relativně nový titul věnovaný přímo SDG agendě s názvem *Mia a svět*. Autorky Barbara Nesvadbová a Lucie Mádlová přináší dětskému čtenáři vhled do současné globální tematiky a zamyšlení se nad tím skrze perspektivu příběhu malého děvčátka, které se zajímá o proměny světa kolem sebe.¹⁰⁴ Jako poslední bych zde uvedla tituly brněnského dětského knihkupectví *Dlouhá punčocha*, jehož online databáze nabízí výčet specializované kvalitní dětské literatury diferencované nejen podle věku, ale zejména podle témat jako např. ekologie, migrace, filozofie, náboženství, politika, LGBTQ aj.¹⁰⁵ Vybrané okruhy zde tak odráží nejen oblasti spojené s SDG, ale celkově řadu společenských otázek.

¹⁰² *SDG Book Club*. In: Sustainable Development Goals [online]. ©United Nations [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdg-book-club-archive/>.

¹⁰³ ARPOK e-shop: *Získejte naše metodické materiály!* [online]. Olomouc: ARPOK, 2022 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://eshop.arpok.cz>.

¹⁰⁴ *Napínavé vyprávění pro děti o světě, které se nenávratně mění*. In: Asociace společenská odpovědnost [online]. Praha: Asociace společenská odpovědnost, 2022, 20.8. 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz/napinave-vypraveni-pro-deti-o-svete-ktery-se-nenavratne-meni/>.

¹⁰⁵ *Dlouhá punčocha: Dobré knihy pro děti* [online]. Brno [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.dlouhapuncocha.cz/o-nas.html>.

Výběr konkrétních dětských titulů budu opírat o uvedené databáze. Podrobnější charakteristice zvolených publikací a jejich problémovým aspektům bude věnován prostor v druhé části této diplomové práce.

4. Text jako didaktický materiál

Práce s textovými materiály ve škole s sebou pochopitelně také přináší sérii výzev spjatých s jejich konkrétní didaktickou úpravou. Vedle úpravy a vytvoření vhodných úkolů stojí před většinou vyučujících také nutnost volby adekvátních metod a forem práce. V této kapitole proto pojednám nejprve stručně o metodách obecně, poté o metodě práce s textem a zbývající část se zaměří na konkrétní příklady vybraných metod a organizačních forem. Tato kapitola svým obsahem zároveň pomůže čtenáři lépe porozumět didaktické části práce.

Pokud hovoříme o metodě obecně, její etymologický původ lze vystopovat až do dávných dob antických učenců. V moderní terminologii jí rozumíme jako: „*způsobu záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“.¹⁰⁶ Při práci s konkrétní metodou je důležité mít na paměti tři hlavní pilíře každého vyučovacího celku, jimiž jsou obsah, učitel a žák. Svoji interakcí se vzájemně doplňují a tvoří jednolité celek.¹⁰⁷ Klíčové je také správné zvolení metody. Vyučujícímu se tak prokazuje úroveň, v níž bylo dosaženo konkrétních vědomostních, postojových, dovednostních a v občanské výchově mj. osobnostních změn.¹⁰⁸ Výběr vhodné metody je proto pro úspěšné dosažení vzdělávacího cíle jednou z nejpodstatnějších složek celého procesu.

Někteří vyučující mohou podlehnout dojmu, že jedna zvolená metoda může být aplikována univerzálně a repetitivně. Pravda se nicméně nachází na opačné straně této teze. Žádná metoda totiž není univerzální v každé hodině, v každém kolektivu a pro naplnění jakéhokoliv cíle.¹⁰⁹ Zvolená metoda by také neměla být nikdy tzv. samoučelná.¹¹⁰ Jedná se o moment, kdy všechny další faktory výukového celku přebijí

¹⁰⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces: učivo a jeho výběr : metody : organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 18.

¹⁰⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 126.

¹⁰⁸ SKALKOVÁ, c. d., s. 181-2.

¹⁰⁹ ZORMANOVÁ, c. d., s. 171.

¹¹⁰ HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, 2014 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didakticke_namety.pdf, s. 54.

osobní preference vyučujícího. Výuka tak ve výsledku nemusí naplnit svůj potenciál a žáci se mohou stát např. subjekty tzv. utajeného poznávání.¹¹¹

Každá zvolená výuková metoda plní v hodině celou škálu funkcí. Maňák a Švec uvádějí ve své nejznámější publikaci následující výčet, do něhož spadá zprostředkování vědomostí a dovedností, aktivizace (evokace), funkce formativní, výchovná a v neposlední řadě komunikační.¹¹²

Metody klasifikujeme i podle toho, co nás konkrétně zajímá. Avšak zda to, co u zvoleného postupu hledáme, je didaktický, psychologický, logický, procesuální, organizační nebo interaktivní aspekt, zaleží opět na stanovém cíli.¹¹³ Vzhledem k povaze mé kvalifikační práce se zde budu apriori soustředit na faktor didaktický. Pod tento činitel spadají metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků, někdy též ozn. jako klasické metody. Sem patří metody slovní (např. přednáška, rozhovor, práce s textem), názorně-demonstrační (např. práce s obrazem, instruktáž) a dovednostně-praktické (např. napodobování, laborování).¹¹⁴ Práce s textem se objevuje v kategorii metod slovních, jimž bude v následující podkapitole věnována větší pozornost. O ostatních klasických metodách se lze podrobněji dočíst u Maňáka a Švece.¹¹⁵

4.1. Metoda práce s textem

Práci s textem se obvykle rozumí „*metoda založená na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření, popř. k jejich fixaci*“.¹¹⁶ Cílem metod spadajících do této kategorie není jen porozumění textům, ale především rozvoj poznávacích operací a komunikačních kompetencí.¹¹⁷ Při rozboru textů se žák učí analyzovat zvolený materiál od výběru hlavních myšlenek, reformulací,

¹¹¹ SLAVÍK, Jan, Jana STARÁ, Klára ULIČNÁ a Petr NAJVAR, et al. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi* [online]. Masarykova univerzita, Brno: muni PRESS, 2017 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/950/2970/690-2/#preview>, s. 28.

¹¹² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 24.

¹¹³ ZORMANOVÁ, c. d., s. 127-8.

¹¹⁴ IBID, s. 49.

¹¹⁵ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 76-104.

¹¹⁶ IBID, s. 64.

¹¹⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015., s. 300.

po vyčlenění, zápis důležitých informací aj. Prostřednictvím tohoto rozboru si zároveň vyvíjí strategie napomáhající návyku učit se sám.¹¹⁸ Míra osvojení této dovednosti se pak výrazně odráží v dalších stupních vzdělávání a celkovém seberozvoji člověka. Jako většinu metod nelze ani práci s textem postavit v rámci vyučovacího celku samostatně. Vždy je vhodné doplnit ji dalšími doprovodnými činnostmi, které kýžené dosažení cíle upevní.

Pokud učitel pracuje ve svých hodinách s textovými podklady, lze se někdy setkat s termínem „didaktický text“.¹¹⁹ Jedná se o typ textu upraveného pro didaktické účely. Jako klasický příklad bývají uváděny učebnice, avšak neopomeňme i krásnou literaturu. Jak bylo možno vidět v předchozí kapitole, čítanky mohou také nalézt své místo v hodinách občanské výchovy.¹²⁰ Setkat se lze ale i s tzv. případovými studiemi. Jedná se o typ textu, který z pravidla předkládá nějaký konkrétní problém či skutečnou událost. Žáci se na tomto textu snaží dospět ke zobecňujícím závěrům a v neposlední řadě pochopit role vybraných aktérů.¹²¹ Ve vztahu k přípravě učitele se tyto typy textů liší zejména rozdílnou úrovní didaktické transformace. Konkrétní výňatky z beletrie, vyjma zkrácení nebo změněného uspořádání, není zpravidla potřeba často výrazněji měnit. U odborných textů, studií však k těmto změnám často přibývá i úprava náročnější terminologie a potřeba celkového zjednodušení vnitřní komplexity.¹²²

Jestliže se blíže podíváme na konkrétní metodiku úpravy textů, poukážu zde na několik zásadních prvků v procesu didaktické transformace. Vše začíná již u výběru vhodného zdroje.¹²³ Bude zvolený zdroj odpovídat specifikům žákovské skupiny, jejich preferencím? Jak s výběrem souvisí učitelova osobní volba? Podle Martiny Daňové je nutné přihlídnout i k ní. Pokud totiž text vyučující prezentuje jako něco, co se jemu samotnému líbí nebo mu připadá zajímavé, dítě lze snadněji zaujmout a dovést ho k

¹¹⁸ SKALKOVÁ, c. d., s. 194.

¹¹⁹ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 64.

¹²⁰ viz podkapitola 3.2. Četba knih v hodinách občanské výchovy, s. 26-28.

¹²¹ HAVLÍNOVÁ, c. d., s. 60.

¹²² pozn. Zejména pokud pracujeme s žáky mladšího školního věku.

¹²³ pozn. V případě této práce u vhodného beletristického díla

efektivnější spolupráci než-li jen k činnosti „z povinnosti“.¹²⁴ Následná samotná úprava knižního textu do požadované didaktické podoby se pojí s přesně danou sérií kroků. Ačkoliv je publikace, z níž v případě Daňové vycházím, zaměřena apriori na znevýhodněné čtenáře s SVP, vybrané kroky úprav lze v tomto ohledu zobecnit.¹²⁵ Mezi ně patří stanovení základní dějové osy knihy, reformulace pasáží (zjednodušení vět), úprava délky textu, sledu událostí a přímé řeči.¹²⁶ Vyučující by neměl opomenout ale ani na případné vysvětlivky nebo ilustrace. Míru úspěšnosti pak prokáže už samotná praxe a závěrečná reflexe provedených úprav.¹²⁷

Variací a množství metod práce s texty je celá škála. V následující podkapitole uvedu ty, s nimiž se ve škole setkáme nejčastěji, ale i ty, které jsou méně používané. Vycházím zde předně ze dvou hlavních a v současné době populárních metodických publikací. První z nich je *Moderní didaktika* od Roberta Čapka a druhá *Konec školní mudy* od Dagmar Siegllové .

4.1.1. Vybrané metody práce s texty

Výčet a popis následujících metod jsem se rozhodla rozčlenit od těch nejjednodušších po ty nejkompexnější. Některé se také svojí podstatou vzájemně podobají, liší se pouze jejich názvem u autorů. Z obou knih jsem je proto zkompletovala do jednoho uceleného odstavce.

Řízené a společné čtení:

Tento postup lze zařadit mezi ty klasičtější. Učitel žákům rozdává texty a zároveň s ním doporučení na co se mají zejména soustředit. Po přečtení pokládá otázky zaměřené na přečtený úryvek nebo na potenciální předvídání vývoje děje.¹²⁸ Společné čtení se pak řadí mezi historicky nejstarší metody. Jeho hlavním cílem je zlepšení hlasitého

¹²⁴ DAŇOVÁ, Martina a Betty MACDONALD. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008, s. 27.

¹²⁵ pozn. SVP - speciální vzdělávací potřeby

¹²⁶ IBID, s. 30-49.

¹²⁷ IBID

¹²⁸ ČAPEK, c. d., s. 313.

verbálního projevu, gestikulace a vyjadřování. Existuje opět několik způsobů jak k této technice přistupovat.

Čtení s dotazováním, otázkami:

Tento způsob práce s textem se z pravidla aplikuje během tzv. párové výuky. Žáci si ve dvojici společně pročítají text a průběžně si k němu kladou otázky. Své závěry si ideálně zapisují.¹²⁹

Tichá pošta:

Metodou, která se využívá i ve školním prostředí, je variace známé dětské hry tichá pošta. Žáci si prostudují vybraný text a následně se snaží klíčové dějové body nejen shrnout, ale předat tiše dál.¹³⁰ Testuje se zde nejen porozumění, ale také krátkodobá paměť či informační zkreslení.

Zpřeházení textu, vět, skládání textu, Jigsaw:

Zpřeházení textu cílí především na rozvoj logických struktur, s nimiž se jako čtenáři setkáváme. Aby byl text čitelný, logický a vnitřně kohezní, je potřeba, aby byl uspořádaný správným způsobem. Žáci jsou tak konfrontováni s narušením struktury vybraného materiálu a musí jej často znovu spojit do původního celku.¹³¹

Následné skládkové učení může být pojato společně s organizační formou různorodě. Žáci např. popisují pasáž, snaží se najít spojovací článek, ale původní text nesmí předčítat.¹³² Následně se podle toho seřadí tak, jak si myslí, že jde dějová linka. Pasáže však mohou být spojovány samostatně uvnitř menších domovských týmů a následně je propojí v expertních skupinách (jigsaw). Variancím se meze nekladou.

¹²⁹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, s. 135.

¹³⁰ IBID, s. 141.

¹³¹ IBID, s. 132.

¹³² ČAPEK, c. d., s. 311.

Čtení s předvíáním:

Název sám zde opět vypovídá o náplni metody. Žáci nejprve předvíají vývoj dějové osy na základě předložených klíčových slov, následuje odkrytí části příběhu a další domýšlení možného vývoje. Tento vzorec se opakuje cca třikrát.¹³³

Doplňování, klíčová slova:

Zatímco klasické doplňování si klade za cíl prohloubení čtenářských dovedností skrze chybějící pojmy v textech, metoda klíčových slov zlepšuje schopnost orientace a selekce informací na podkladě předloženého zdroje. Žák tak musí vybrat pouze podstatná, hlavní slova, zároveň se tak učí i orientaci v rejstřících.¹³⁴

Studijní průvodci:

Průvodcem se v tomto případě rozumí pracovní list nejčastěji s nedokončenými větami nebo otevřenými otázkami. Cílem žáků je vhodně tyto věty či otázky doplnit na základě informací z předloženého textu.¹³⁵

Skimming a scanning:

Skimming a scanning patří mezi typy metod, které je dobré ovládat zejména pro budoucí studijní účely na vyšším stupni vzdělávání. Obě si kladou za cíl ušetřit čas během četby a získat základní přehled. Skimming cílí více na prolistování textu, rychlé čtení, hlavní myšlenky. Nepatří mezi nejvhodnější metody pro práci s beletrií. Scanning se zaměřuje na prohledávání textu, vyhledávání konkrétních informací pro vybrané účely.¹³⁶

Hovory o četbě, literární kroužek:

Obě techniky jsou výrazně diskuzní a reflexivní povahy. Žáci v předem stanoveném formátu diskutují o svých dojmech, postřezích, pocitech, nápadech ve vztahu k

¹³³ SIEGLOVÁ, c. d., s. 143.

¹³⁴ ČAPEK, c. d., s. 301.

¹³⁵ IBID, s. 314.

¹³⁶ SIEGLOVÁ, c. d., s. 125-7.

přečtenému.¹³⁷ U tzv. literárního kroužku je hlavní rozdíl v tom, že čtenářům jsou rozděleny konkrétní role (např. spojovatel, tazatel, dohlížitel, badatel apod.). Žáci tak reflektují text prizmatem určených rolí.¹³⁸ Pro občanskou výchovu jsou oba postupy opět zásadně relevantní, protože při nich dochází k rozvoji kritického myšlení a formování postojových žebříčků.

Dvojitý deník, dialogický zápisník, podvojný deník, čtenářský deník:

Všechny čtyři metody se v zásadě snaží evidovat konkrétní postřehy, body na podkladě zvoleného textu nebo i celé knihy. Dialogický zápisník cílí na vedení dialogu o dojmech z četby prostřednictvím určeného sešitu. Podporuje mezilidské vztahy skrze dialog.¹³⁹ Podvojný deník funguje na téměř stejném principu jako dvojitý deník, většinou se k poznámkám textu rozdá žákům i tabulka s 2–3 sloupci nejen pro vlastní komentář, ale zejména pro vypsání zvolené pasáže z textu.¹⁴⁰ Trojstranný deník pak může být variací, při níž je komentář žáka navíc doplněn o komentář spolužáka nebo učitele. Při práci s dvojitým deníkem žáci čtou pasáž a podtrhnou v ní to, co je zaujalo, hlavní myšlenku, osobní asociaci. Následně okomentují svým komentářem. Následuje společné čtení pasáže a představení myšlenek ostatním. Společně tak lze projít celý text.¹⁴¹ Čtenářský deník je metoda, kterou většina lidí zná, protože se aktivně využívá ve školách po generace. Cílem je fixovat vlastní poznámky a myšlenky k prostudovanému seznamu literatury, zpravidla beletrie.¹⁴²

Aktivně se využívá jak na 2., tak 3. stupni vzdělávání, zejména v hodinách českého jazyka a literatury. V případě vzdělávacího oboru občanská výchova tato metoda nebývá využívána. Domnívám se však, že v dlouhodobém horizontu by využití v občanské výchově mohlo být zajímavým experimentem, jak žákům lépe pomoci nalézt cestu k tématům, která se jim jeví jako neatraktivní či nepotřebná. Odevzdaný deník by tak byl výpovědí o všeobecném přehledu společenských témat, která si

¹³⁷ IBID, s. 145.

¹³⁸ ČAPEK, c. d., s. 307.

¹³⁹ SIEGLOVÁ, c. d., s. 147.

¹⁴⁰ ČAPEK, c. d., s. 310.

¹⁴¹ IBID, s. 303.

¹⁴² SIEGLOVÁ, c. d., s. 148.

daný žák sám zvolil a v nichž si prohloubil své obzory. V tomto případě by bylo též na místě připojit sebereflexivní shrnutí, v němž by bylo možno zhodnotit průběžnou postojovou transformaci žáků k vybraným tématům.

Čtenářské dopisy:

Prostřednictvím fiktivních dopisů žák sděluje své dojmy nebo hlavní myšlenky přečteného úryvku. Dopisy směřuje se spolužáky. Vzhledem k tomu, že se dopis pojí s konkrétním oslovením, žáci by měli mít možnost volného výběru, komu dopis napíše. V praxi je to však opět na učiteli. Pokud by např. cílil o zlepšení psychosociálního klimatu ve třídě, nebo podpořil spolupráci mezi jedinci, kteří spolu obvykle nepracují, výběr může určit on sám.¹⁴³

Párové čtení:

Úspěch této metody je podmíněn efektivní spoluprací ve dvojicích, kdy jeden na druhém je pro porozumění textu závislý. Dvojice mají vytištěný text na dvou listech. Jednomu z dvojice chybí např. první a poslední odstavec, druhému naopak druhý a čtvrtý. Chybějící pasáže si musí vzájemně převyprávět a podle vyprávění doplnit do úplné podoby.¹⁴⁴

Pyramida:

Tento postup patří mezi ty kreativnější. Žáci mají za úkol nakreslit velkou pyramidu a rozdělit ji do několika pater podle toho, kolik vyučující zadá. Do zvolených pater následně zapisují hlavní informace v symbolických bodech z předloženého textu podle důležitosti – od nadpisu po poznámky pod čarou.¹⁴⁵ Variace ve spojení s organizační formou jsou otevřené.

¹⁴³ IBID, s. 147.

¹⁴⁴ ČAPEK, c. d., s. 310.

¹⁴⁵ IBID, s. 311.

Metoda PQRS, SQ4R, SQ3R:

Zvolená skupina těchto metod se zaměřuje na hlubší analýzu textu, často je využívána u odborných nebo učebnicových textů. Zkratky vychází z angličtiny a znamenají přehled o textu (preview), otázky k němu (question), čtení samotné (reading), zobecnění hlavních myšlenek (summary) a otestování získaných poznatků (test).¹⁴⁶ Ostatní variace této metody mají stejný cíl, zkratky se proměňují v závislosti na požadované činnosti (survey, question, read, recite, review – SQ3R; survey, question, read, reflect, recite, review – SQ4R).¹⁴⁷ Tento typ metod jsem si sama vyzkoušela během výukové praxe a ukázal se jako velmi efektivní způsob detailního porozumění textu.

INSERT, kódování poznámek, řízené poznámky:

Název metody opět vychází z angličtiny a znamená *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*.¹⁴⁸ Cílem této metody je označit prostřednictvím předem vymezené palety značek vybrané části textu. Značky jsou sebereflektivní povahy, čili žáci v textu vyjadřují svůj souhlas, nesouhlas, porozumění, nejasnosti, údiv.¹⁴⁹ Metoda má i další více reflexivní variace, např. K-L-W (I knew - I learned - I want to know more).¹⁵⁰

Řízené poznámky pak v jádru spočívají na podobném principu. Žák si z textu do tabulky vypisuje hlavní informace a dovysvětluje svými slovy, čemu rozuměl, nerozuměl, proč danou pasáž zvolil.¹⁵¹

Komplexivní analýza:

Jedním ze základních přístupů k práci s texty bývá jejich hlubší analýza – dekonstrukce. Lze ji pojmut řadou rozmanitých způsobů. Vybrala jsem proto ty, které upozadují klasické výpisky a svojí technikou dochází ke konkrétnějším závěrům. Všechny

¹⁴⁶ SIEGLOVÁ, c. d., s. 129.

¹⁴⁷ ČAPEK, c. d., s. 313.

¹⁴⁸ přelož. Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení

¹⁴⁹ ČAPEK, c. d., s. 304.

¹⁵⁰ SIEGLOVÁ, c. d., s. 151.

¹⁵¹ ČAPEK, c. d., s. 312.

zmíněné způsoby rozboru a vizualizace jsou podrobněji rozvedeny v knize Dagmar Siegllové.¹⁵²

Analýza pro a proti se v kontextu práce s texty projevuje výtahem takového typu informací, jež na vybrané téma nahlíží z opačných perspektiv. Obdobná, ovšem více strukturovaná, je analýza příčin a následků, někdy ozn. též jako strom problémů. Na konkrétní problém je tak nahlíženo komplexně od kmene příčin po korunu následků. V lecčem je tato dekonstrukce podobná klasickým myšlenkovým mapám. U témat spojených s SDG agendou je tento postup analýzy rozhodně na místě. Situační analýza se pak na vybraný problém soustředí ještě více komplexněji. V praxi se často využívají ve strategickém managementu. Ve školní praxi bych část metod této kategorie uplatnila spíše u studentů středních škol např. v textech zabývajících se udržitelnými energiemi. Cílem metody je důkladná dekonstrukce stavu pro rozpoznání předpokladů úspěchu, rizik, návrh potenciálních zlepšení. Srovnávací analýza často pracuje s kruhovými diagramy (např. Vennův diagram), kdy žák porovnává společné a rozdílné znaky v kontextu vybraného zadání. Obdobou bývá také srovnávací tabulka. Rozhodovací analýza, jak již vypovídá název, se snaží o konkrétní rozřešení a docílení závěru. Často pracuje s různými alternativními scénáři, ověřuje hypotézy, eliminuje nežádoucí variace. Jako nástroj využívá rozhodovací matice nebo rozhodovací strom.

Svět v mé hlavě:

Poslední metodu, kterou bych zde v rámci této podkapitoly zmínila, je *Svět v mé hlavě*. Osobně ji shledávám jako mimořádně zajímavou, protože aktivně pracuje s pestrostí lidské imaginace. Žáci si každý sám přečtou text. Učitel je následně pobídne ke sdílení obrazů nebo stop, jaké v nich text zanechal (např. Jak si představili tuto postavu? Jak vypadalo prostředí pohybu hrdiny? Z jakého obrazu jste měli nepříjemný pocit?).¹⁵³ Během tohoto líčení mezi sebou si žáci rozšiřují také svoji slovní zásobu. V rámci mezipředmětového propojení bych možná dodala, že by bylo zajímavé tuto techniku doplnit i konkrétní výtvarnou projekcí, v rámci níž si žáci procvičí také jemnou motoriku.

¹⁵² SIEGLOVÁ, c. d., s. 161-175.

¹⁵³ ČAPEK, c. d., s. 314.

4.2. Vzdělávací formy a textový materiál

Vedle konkrétních metod, s nimiž učitel v hodinách pracuje, je důležité neopomínat také formu uspořádání žáků ve třídě. Způsob, jakým budou pracovat, zda samostatně, v páru, ve skupině apod., má neméně značný dopad nedosažení stanoveného cíle. V této podkapitole bych proto stručně pojednala o vybraných organizačních formách ve výuce a o jejich vlivu na práci s texty.

Organizační formou výuky obecně rozumíme „*uspořádání výukového procesu, tj. vytvořené prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování*“.¹⁵⁴ Způsoby uspořádání výuky jsou podobně jako metody klasifikovány podle různorodých kritérií. Ve své diplomové práci se zde proto zaměřím pouze na ty, které členíme z hlediska interakcí ve vyučování. Do této kategorie patří individuální výuka a tutoring, týmové vyučování, párové vyučování, hromadné (frontální) vyučování, individualizovaná výuka, skupinová a kooperativní výuka, ale i projektové vyučování.¹⁵⁵ Zvolený výčet je do značné míry diverzní. Bude tak možné posoudit, jaká forma skýtá pro práci s texty výhody i nevýhody.

4.2.1. Vybrané organizační formy a práce s texty

Individuální výuka, samostatná práce, tutoring:

Patří mezi nejstarší organizační formy vůbec. Žáci pracují každý sám na zadaném úkolu, postup či pořadí řešení úloh je ryze v jejich vlastní kompetenci. Učitel má také možnost podat žákům efektivnější pomoc. Obdobou této formy je tzv. tutoring, nebo-li vrstevnické vyučování. Podíl zúčastněných na zadané práci je zde větší. Tento přístup také utužuje vrstevnické mezilidské vztahy.¹⁵⁶ Při práci s texty je respektováno zejména individuální tempo jedinců, jejich specifika mentálních operací i rychlost čtení.

¹⁵⁴ VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ. *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeníh*. Praha: Grada, 2021, s. 109.

¹⁵⁵ IBID, s. 112-116.

¹⁵⁶ VALIŠOVÁ, c. d., s. 112-113.

Týmové vyučování:

Na poli současné vzdělávací scény je tato forma také někdy známá jako tandemová nebo sdílená výuka. Cílem je participace vícera konkrétních specialistů ve výuce, kteří umožní větší diverzitu náhledů na vybranou problematiku.¹⁵⁷ Jestliže se vyučující rozhodnou uplatnit tento způsob vedení, uspořádání, pro své žáky budou rozhodně přínosem. Vyučující zde např. mohou prezentovat podobné texty, ale každý z názorově opačného spektra. Konkrétní uplatněná metoda se zde bude v obou případech lišit, čímž si žáci vyzkouší hned několik postupů jak předložený problém řešit.

Párové vyučování:

Nejčastější podoba této formy je spolupráce mezi dvěma žáky na zadaném úkolu ať již v lavicích, či dle jejich osobních preferencí.¹⁵⁸ Dvojice bývá při práci na zadaném úkolu závislá na vzájemné interakci. Párová spolupráce se však může vztahovat i na žáka s učitelem nebo asistentem pedagoga. Metod práce s texty uplatnitelnými na tomto formátu je vcelku početné množství.

Hromadné, frontální vyučování:

Bezesporu jednou s nejfrekventovanějších forem je frontální výuka, kdy učitel coby hlavní mluvčí pracuje se všemi žáky současně.¹⁵⁹ Aktivita může mít podobu jak klasického výkladu, tak společného řešení úlohy nebo závěrečné reflexe. Pro hlubší práci s texty tato metoda není zcela nejvhodnější, pro vysvětlení zadání, kontrolu či společnou reflexi je zcela adekvátní.

Individualizovaná výuka:

V souvislosti s inklusivním vzděláváním je tento přístup v posledních letech obzvláště častý. Žákům jsou zadané takové úkoly, které vystihují jejich individuální specifické potřeby. Každý má možnost dosáhnout buď z části, nebo úplně zadaného cíle.¹⁶⁰ V

¹⁵⁷ ZORMANOVÁ, c. d., s. 121.

¹⁵⁸ VALIŠOVÁ, c. d., s. 114.

¹⁵⁹ VALIŠOVÁ, c. d., s. 114.

¹⁶⁰ ZORMANOVÁ, c. d., s. 106.

případě textů zde volíme takovou úpravu a úkoly, jež budou vybraným žákům uzpůsobeny dle jejich limitů.

Skupinová, kooperativní výuka:

Tato forma patří jednoznačně mezi ty, jejíž přesah do praktické roviny života je bezpochyby nejdůležitější. Žáci při ní pracují v několika expertních skupinách, které odděleně řeší zadaný/é úkol/y. Členové skupiny jsou při práci na sobě vzájemně závislí, čímž rozvíjí své komunikační dovednosti, podporována je též prosociální inteligence, empatie, tolerance, včetně schopnosti dělby rolí podle dílčích kvalit jedinců ve skupinách.¹⁶¹

Kooperativní výuka je svým cílem do značné míry podobná skupinové, nikoliv však stejná. Skupiny zde bývají častěji trvalejší povahy, důležitá je vzájemná důvěra, pocit bezpečí, důraz je kladen zejména na spojování žáků silnějších se slabšími.¹⁶² Zatímco skupinová práce má větší tendenci k práci vedle sebe, kooperativní výuka vede žáky cíleně k práci spolu.

Projektové vyučování:

Posledním typem formy, s níž je možno se ve školách nejčastěji setkat, je projektová výuka. Jednotné vymezení projektové výuky neexistuje.¹⁶³ V praxi v sobě slučuje prakticky všechny předešlé formy uspořádání. Příznačná je zejména jeho interdisciplinarita, orientace na zájmy zúčastněných, samostatná organizace a přejímání odpovědnosti žáky. Zaměřuje se na produkt a důraz klade na podporu sociálního učení.¹⁶⁴ Hlavní aktéři se často podílí i na výběru tématu, volí si postupy a učí se vzájemně rozdělovat si povinnosti mezi sebou.¹⁶⁵ Učitel zde reprezentuje roli zadavatele problému a odborného konzultanta. Tato forma umožňuje využít individuálního potenciálu žáků, jedinou nevýhodou je její časová náročnost.

¹⁶¹ TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Praha: Grada, 2021, s. 53.

¹⁶² IBID, s. 57.

¹⁶³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In: *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37.

¹⁶⁴ IBID

¹⁶⁵ HAVLÍNOVÁ, c. d., s. 66-69.

5. Praktické využití vybraných textů ve výuce OV

Jednou z klíčových součástí této diplomové práce je i její praktické využití ve školním prostředí. Následující kapitola se proto bude blíže věnovat konkrétním ukázkám didaktické transformace zvolených knižních titulů, které odráží SDG problematiku. Součástí této závěrečné fáze budou návrhy modelových hodin občanské výchovy, přičemž se v každé hodině liší výběr dětské publikace. Specifikum představuje jeden kompletní návrh projektového dne. Tematické rozmezí hodin je široké a ačkoliv nepokrývá všechny cíle Agendy 2030, opírá se o velkou část z nich. Zejména pak o ty, o nichž v posledních letech probíhají ve společnosti nejbouřlivější diskuze.

Předložené návrhy jsem se rozhodla apriori orientovat na žáky druhého stupně základních škol, ale záleží pouze na konkrétním vyučujícím, co využije a na jak staré žáky se ve své výuce zaměří. Sama jsem shledala některé tituly přínosné pro středoškolské i dospělé čtenáře.

Řada zvolených titulů v této didaktické části se řadí spíše mezi neznámé. Ráda bych proto zvolené knihy včetně jejich autorů vždy stručně představila a objasnila některé problémy, s nimiž jsem se musela potýkat nejen při jejich výběru, ale i během jejich zpracování do didakticky použitelné podoby.

5.1. Obecná charakteristika titulů

Knižních titulů zvolených pro závěrečnou část práce je celkem šest. S tím se pojí tedy i pět kompletních návrhů hodin a jednoho projektového dne, v nichž by tyto tituly mohly být učitelem využity. Jak jsem již naznačila výše, knihy jsou široké veřejnosti spíše méně známé či zcela neznámé, proto bych zde věnovala prostor stručnému seznámení s nimi. Při jejich výběru jsem čerpala ze dvou hlavních webových databází, o nichž bylo podrobněji pojednáno ve třetí kapitole práce.¹⁶⁶ Pro bližší připomenutí se jednalo o brněnské nakladatelství Dlouhá punčocha a knižní klub Agendy 2030 dostupný na webových stránkách OSN.

První zvolený titul pochází z pera francouzského spisovatele Jeana Giona a nese název *Muž, který sázel stromy*. Poprvé tato kniha, povídka z hlediska rozsahu, spatřila světlo světa v roce 1953, kdy byl Giono požádán napsat příběh o nejpozoruhodnějším

¹⁶⁶ viz kapitola 3.2.1. SDG literatura a její specifika, s. 29-30.

člověku, se kterým se v životě setkal. Povídka byla uveřejněna v časopise Vogue a u veřejnosti vzbudila celkem široký zájem. Stala se zejména knihou pro všechny ekology a ochránce přírody.¹⁶⁷ Z tohoto tematického zaměření vyplývá i oblast SDG agendy, v níž lze tuto knížku využít. Konkrétně se jedná o cíl patnáct – *Život na souši*. Více informací o tomto cíli lze nalézt v první kapitole nebo na stránkách SDG.¹⁶⁸ Rozsahem má povídka zhruba padesát dva stran, pro zdatnější dětské čtenáře je zvládnutelná k prostudování za jedno odpoledne. Z knihy jsem využila pouze vybrané části tak, aby bylo možné texty přečíst v horizontu jedné vyučovací hodiny a následně s nimi pracovat. Svým dějem přenáší kniha čtenáře do příběhu neznámého vypravěče popisujícího své putování po krajině jihozápadní Francie mezi léty 1910–1945. Tento vypravěč nás seznamuje s postavou pastýře Elzeárda Bouffiera. Ten svůj podzim života zasvětil rekultivaci krajiny tím, že v ní vysazuje stromy. Svoji činnost však provádí nezištně a bez širšího uvědomění si dopadů činnosti na své okolí. Právě duchovní síla postavy Bouffiera je hlavní, doslova esenciální, podstatou poslání celé knihy. Jedná se o člověka, který zasvětil svůj život konání vyššího dobra a stal se vzorem pro všechny, kteří přestali věřit v nedestruktivní povahu lidské činnosti ve vztahu k okolnímu prostředí. Kniha jako celek má i jistý filozofický přesah o smyslu a podstatě člověka v organickém světě kolem něj. Ze všech knih, jež jsem přečetla pro potřeby této části práce, ve mně společně s Wildovými pohádkami zanechala Gianova práce nejhlubší stopu. Knihu bych nedoporučila jen dětským čtenářům, ale prakticky všem, protože se jedná o typ díla, které ponechá ve čtenáři různého věku vždy jiné uvědomění.

Druhou knihu, již jsem si zvolila, napsal irský prozaik a dramatik Oscar Wilde. Jedná se o sbírku pohádek pro děti. Dobro v nich ovšem vždy nad zlem nevitězí. Co čtenáři přináší, je obvykle také nějaké morální poselství a zamyšlení se nad absurditou některých osudů. Jedná se často o skrytou formu autorova výsměchu dobové společnosti, s níž sváděl kontroverzní boj.¹⁶⁹ Kniha má zásadní literární hodnotu. Nalezneme v ní celkem sedm pohádek, z čehož jsem se rozhodla využít pro didaktické účely zejména pohádku *Šťastný princ*. Ta také udala zastřešující název celé sbírce.

¹⁶⁷ GIONO, Jean. *Muž, který sázel stromy*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad, 2004, 51 s.

¹⁶⁸ viz kapitola 1.2. Charakteristika cílů SDG, s. 10-13.

¹⁶⁹ WILDE, Oscar. *Šťastný princ a jiné pohádky*. 2. vyd. v Albatrosu. Přeložil Radoslav NENADÁL, autor úvodu Arnošt VANĚČEK, ilustroval Luděk MAŇÁSEK. Praha: Albatros, 1985, s. 104-105.

Pohádka zobrazuje společenské problémy nejen tehdejšího světa, ale i toho stávajícího jako např. chudobu, hlad, nedostupnost lékařské péče či nerovnost. Z SDG agendy odráží prioritně první tři globální cíle.¹⁷⁰ S podobnými motivy a tematikou bezpráví pracuje ještě pohádka *Mladý král*. Ostatní pohádky této sbírky jsou spíše hlubším vhladem do patologických projevů lidské povahy a při vhodném didaktickém uchopení by bylo možné je využít např. v osobnostní a sociální výchově. Podobně jako u předchozího titulu využiju v návrhu hodiny pouze vybrané pasáže knihy, nikoliv pohádku celou. Děj *Šťastného prince* je umístěn do neznámého maloměsta konce devatenáctého století, jehož největší pýchou je zlatá socha prince zdobená drahokamy. Tato socha shlíží na utrpení a bezpráví města pod ní a pociťuje bezmoc. Zároveň přemítá o prázdnotě svého skutečného života, který prožila coby živý člověk. Nejsem obeznámená s tím, zda byl Wilde seznámen s příběhem Siddhártha Gautami (Buddhy), ale v příběhu jsou patrné jisté podobnosti, odkazující i na příběh této duchovní historické osobnosti. Je to zejména život prince v paláci odříznutého od bolesti i bídy okolního světa za zdmi. Život sochy se zásadním způsobem změní v momentě, kdy se u ní zahnízdí vlaštovka. Ta se stane oficiálním vykonavatelem dobra z podnětu sochy prince. Pohádka končí bohužel tragicky, a to smrtí obou postav. V člověku ovšem zanechá hlubší poučení a zamyšlení.

Třetí kniha pochází z dílny norského spisovatele Josteina Gaardera, který se na poli dětské světové literatury proslavil už svým bestsellerem *Sofiin svět*. Tento román v sobě hravým způsobem sloučil jak dějiny filozofie, tak otázky dospívajícího mladého člověka. Není proto překvapením, že jej využívá i řada učitelů pro vzdělávací účely. V kontextu této práce jsem ale zvolila jeho podstatně mladší dílo s názvem *Anna – Jaký bude rok 2082?*¹⁷¹ Kniha patří podle rozsahu mezi delší a tvoří ji sto sedmdesát stran. Z hlediska využití v hodinách je proto opravdu na místě vybrat jen ty nejpodstatnější pasáže. V rámci Agendy 2030 se zde pracuje především s globálními cíli třináct a patnáct, zaměřenými na oblast klimatických změn, proměny ekosystémů a udržitelnost. Směle si dokážu představit, že tato kniha je jedním z oblíbených titulů Greta Thunbergové a všech mladých ekologických aktivistů snažících se upozornit na

¹⁷⁰ viz kapitola 1.2. Charakteristika cílů SDG, s. 10-13.

¹⁷¹ GAARDER, Jostein. *Anna: bajka o klimatu a životním prostředí Země*. V Praze: Albatros, 2014, 181 s.

klimatické změny a jejich dopady. Hlavní postava knihy, šestnáctiletá Anna, je rozhodně zosobněním současné generace i samotné Thunbergové. Děj čtenáře přenáší do života mladé Anny, kterou trápí měnící se svět kolem ní. Ukazuje její každodennost a vize světa budoucího, do nichž se přenáší prostřednictvím snu. V daleké budoucnosti tak může pozorovat svět roku 2082 své vnučky Novy. Ta je jakýmsi alter egem samotné Anny. Na těchto cestách mezi přítomností a budoucností se snaží Anna přijít nejen na to, kdo Nova doopravdy je, ale především se snaží činit kroky k nenaplnění budoucích vizí zchátralého světa. Oba světy jsou v knize diferencovány jiným typem knižního fontu pro lepší orientaci čtenáře. Jemu tak pomáhají si uvědomit, zda dané vyprávění prožívá zrovna Anna, nebo Nova. Kniha má rozhodně zásadní didaktický potenciál napříč aprobacemi i témat. V kontextu současného dění je navíc mimořádně aktuální. Z hlediska dynamiky děje a orientace mezi přítomným/budoucím ji však osobně shledávám ne příliš záživnou.

Čtvrtá publikace se nazývá *Jiné jméno pro domov* a napsala ji americká spisovatelka Jasmine Warga.¹⁷² Svým tematickým zaměřením vtahuje čtenáře do příběhu dospívající syrské uprchlice Jude, která prchá se svou matkou z rodné země v důsledku extrémistických a válečných nepokojů. Cílovým novým domovem obou žen se stávají Spojené státy americké. Hlavními podněty autorky k napsání této publikace byly její vlastní zkušenosti s islamofobií a předsudky vůči Arabům během dospívání, osobní setkání s uprchlíky ze Sýrie, ale i odpor k lhostejnosti americké společnosti k válce na Blízkém východě. Kniha je rozsahem ze všech zvolených titulů nejdelší a psána volným veršem. Nechybí ani krátký slovníček arabských slov s překladem. Hlavním posláním titulu je napravit obraz americko-arabských vztahů a způsobu, jak se s nimi pracuje v populární kultuře. Čtenáři ukazuje kniha zejména řadu problémů, s nimiž se musí uprchlíci ze své země potýkat. Nejedná se v tomto případě pouze o socioekonomické nejistoty, psychologickou transformaci či všudypřítomný strach, ale především o rozpolcení a krizi identit mezi dvěma kulturami (dvěma domovy). V rámci SDG v sobě kniha odráží především cíle pět, deset a šestnáct.¹⁷³ Vzhledem k tomu, že cíli pět, zabývajícími se genderovou rovností, bude věnována samostatná kniha, zaměřím

¹⁷² WARGA, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Přeložil Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2020, 325 s.

¹⁷³ viz kapitola 1.2. Charakteristika cílů SDG, s. 10-13.

se v návrhu hodiny apriori na cíle týkající se nerovností, spravedlnosti a míru. Dějová linka knihy je dynamická a velmi příjemně se čte. Vyprávění začíná popisem života v syrském městě, rodinnými vztahy, přes eskalaci tamních nepokojů, názorové i fyzické rozdělení rodiny až po samotný útěk a snahu o integraci v nové zemi, kde Jude a její matka žijí u svých příbuzných. Kniha je vhodnou pomůckou při výuce multikulturních témat. Pro didaktické využití práce s texty, neméně pak pro hodiny občanské výchovy, jsem ji shledala jako výborný materiál.

Pátá zvolená kniha se jmenuje *Iqbal and his ingenious idea: How a science project helps one family and the planet*.¹⁷⁴ Napsala ji Elizabeth Suneby a jak již uvedení originálního názvu vypovídá, jedná se o titul, který je k dostání pouze v anglickém jazyce. Nicméně jsem při pátrání zjistila, že je namluvená jako audiokniha s vizuálním doprovodem na platformě YouTube.¹⁷⁵ Lze ji tedy využít nejen jako pomůcku při výuce témat vztahujících se k udržitelnému rozvoji, ale i jako vhodný nástroj do hodin cizích jazyků. Pokud bych měla vyzvednout hlavní SDG cíle, dětská publikace zde pracuje primárně s cíli tři, sedm, devět a jedenáct.¹⁷⁶ Vyjma cíle číslo tři se jedná vesměs o témata spojená s udržitelnými energiemi, městy a podporou inovací. Hlavním hrdinou příběhu je dospívající Iqbal pocházející z Bangladéže. Tento mladý muž je dlouhodobě nespokojený s životními podmínkami své rodiny, která je kvůli monzunovému období nucena neekologickým a nezdravým způsobem hospodařit uvnitř domu. Nešetrné vaření, vytvářející toxická oblaka kouře, má dopad na zdraví všech členů domácnosti. Iqbal se proto rozhodne tuto situaci jednou provždy napravit. Podnětem ke změně se také stává vědecký veletrh vyhlášený v jeho škole, jehož tématem je udržitelnost. Iqbalovi se podaří sestavit solární kamna, jež bude moct jeho matka využívat mimo monzunová období, čímž ušetří spoustu peněz za dříví a rodina si tak bude moct dovolit koupit plynová kamna na období monzunů. Tento nápad je také náležitě oceněn a mladý hrdina vyhraje první místo na vědeckém veletrhu. Součástí příběhu je závěrečný manuál pro děti na sestavení podobných solárních kamínek s využitím jednoduchých nástrojů. U této knihy jsem se potýkala s jistými obtížemi zejména jazykové povahy, o nichž

¹⁷⁴ přelož. Iqbal a jeho geniální nápad: Jak vědecký projekt pomůže jedné rodině a planetě

¹⁷⁵ Behind the Pages with Maggie. *Iqbal and His Ingenious Idea*. In: Youtube [online]. 29. 10. 2020. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=VA2Pg0HsVYU>

¹⁷⁶ viz kapitola 1.2. Charakteristika cílů SDG, s. 10-13.

pojednám v nadcházející podkapitole. Jako celek je dílo velmi praktické, tematické, ne příliš dlouhé a aktuální. Domnívám se, že se jedná o jednu z publikací, na níž by bylo možno postavit celý mezipředmětový projektový den.

Poslední publikace je zaměřená na SDG cíle čtyři a pět, týkající se kvality vzdělávání a genderové rovnosti. Napsal ji irský architekt Owen O'Doherty a nazývá se *To je nápad! Úžasné objevy a vynálezy, za které vděčíme ženám*.¹⁷⁷ Jedná se o autorovu první a dosud jedinou knihu věnovanou jeho dvěma dcerám. V kontextu českého prostředí se lze setkat s obdobným titulem zaměřeným však pouze na české a slovenské významné ženské osobnosti.¹⁷⁸ Kniha je koncepčně postavená jako encyklopedie padesáti vynálezů, inovací a objevů, s nimiž přišly nebo se na nich podílely ženy. Zdůrazňuje tak jejich přínos společnosti poskytující zároveň faktickou podporu při argumentaci za ukončení diskriminace na základě pohlaví. Ta ženám často odepírá rovný přístup ke vzdělání a vše, co následuje. Setkat se zde lze s těmi více známými osobnostmi v širším společenském povědomí jako např. s Marry Anningovou, Marií Curie-Sklodowskou nebo Mary Shelleyovou, ale i s těmi méně slavnými jako např. Rosalind Franklinovou nebo Margaret Hamiltonovou. Celé dílo je doplněno pestřými barevnými ilustracemi a vysvětlivkami týkajícími se způsobů objevování, typů pro vynálezce, slovníčkem odborných termínů apod. Jediné minus, které bych tomuto titulu přiřkla, je vcelku úzká profilace na apriori přírodovědné obory. Humanitně zaměřených žen průkopnic je zde minimum. Jsem však obeznámena s faktem, že existuje celá škála knih, které jim věnují daleko širší prostor. Vybranou minienyklopedii jsem se také rozhodla na rozdíl od předchozích uvedených titulů použít jako stěžejní oporu pro celodenní návrh mezipředmětového projektového dne.

Ačkoliv se může zdát, že výběr děl pro tuto část práce byl snadný, opak je pravdou. O problémových aspektech titulů proto pojednám více v následující podkapitole.

¹⁷⁷ O'DOHERTY, Owen. *To je nápad!: úžasné objevy a vynálezy, za které vděčíme ženám*. Přeložil Viola SOMOGYI. Praha: Argo, 2019, 48 s.

¹⁷⁸ např. FUTOVÁ, Gabriela, Lucie JARKOVSKÁ, Monika KAPRÁLIKOVÁ, et al. *Kapky na kameni: 50 příběhů českých a slovenských rebelek*. Přeložil Martin HERODEK. Praha: Albatros, [2019], 217 s.

5.2. Problémové aspekty zvolených titulů

Málokterý didaktický materiál, s nímž vyučující ve výuce pracuje, přejímá bez vlastního kritického posouzení ať již ve vztahu k tématu, časovým možnostem nebo žakovským limitům. Výjimkou nebyly ani mnou zvolené publikace. Během práce s nimi jsem narazila na několik problematických faktorů, které bych zde ráda rozdělila na tři části. První se bude věnovat problematice výběru dětských knih, druhá pak jejich koncepci a třetí lingvistickým aspektům.

Hlavní metodologie, resp. postup, na základě které jsem knihy vybírala, byla již částečně nastíněná ve třetí kapitole.¹⁷⁹ Opírala jsem se hlavně o již zmíněné databáze a snažila se nalézt vždy alespoň jednu knihu ke každému cíli. Tato strategie se nakonec ukázala v jistém ohledu jako nereálná. Velmi těžce se totiž hledají tituly, a zejména pak ty dětské, věnované např. SDG cílům osm či sedmáct.¹⁸⁰ Přistoupila jsem proto k jinému postupu a snažila se vyhledávat díla spíše podle hlavních témat, např. migrace, válka, ekologie, a potenciálních přidružených témat, souvisejících s obsahem. V tomto ohledu mi bylo velmi nápomocné tematické členění dětského nakladatelství Dlouhá punčocha.¹⁸¹ Knižní klub SDG na stránkách Organizace spojených národů měl též velmi dobrou strukturu, kde ke každému cíli uvádí vždy dva až tři tituly, odrážející daný cíl.¹⁸² Většina z nich je ale dostupná pouze v anglickém jazyce. Snažila jsem se proto také nalézt kompromis a vybírat si takové knihy, u nichž bych nemusela trávit hodiny překladatelskou činností. V jednom z případů mne však nakonec překlad knihy neminul. Jsem si vědoma, že všechny zahraniční knižní tituly nelze pro český domácí trh přeložit, protože by po nich nejspíš nebyla ani taková poptávka. Na druhou stranu je tak bohužel nejen dětská literatura ochuzená o spoustu podnětných a zajímavých prací věnujících se vážným tématům.

Z hlediska koncepčního, resp. stylistického, bylo každé dílo také jinak pojato. Pro potřeby didaktické jsem tak musela některé texty upravit, zkrátit, nahradit jinými

¹⁷⁹ viz kapitola 3.2.1. SDG literatura a její specifika, s. 29-30.

¹⁸⁰ viz kapitola 1.2. Charakteristika cílů SDG, s. 10-13.

¹⁸¹ *Dlouhá punčocha: Dobré knihy pro děti* [online]. Brno [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.dloupuncocha.cz/o-nas.html>.

¹⁸² *SDG Book Club*. In: Sustainable Development Goals [online]. cUnited Nations [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdg-book-club-archive/>.

slovy a spojovacími výrazy pro lepší návaznost. Nejvíce se tyto úpravy týkaly zejména *Muže, který sázel stromy*. Původním záměrem bylo s touto knihou pracovat jako s celkem a postavit na ní návrh projektového dne. Jako celek je krátká a připomíná rozsahem spíše povídku. V rámci jednoho dne by ji tak mohli přečíst i pomalejší čtenáři, včetně následné práce s ní. Svůj původní záměr jsem nicméně změnila ve chvíli, kdy se mi do rukou dostala minienycklopedie *To je nápad!* Svoji diverzitou a konceptem totiž vybízí k daleko širšímu množství aktivit a mezipředmětovému využití. Gianovu povídku jsem po náležitých úpravách proto rozčlenila do tří hlavních částí, jež budou ideální pro využití klasické metody čtení s předvídaním. V případě *Jiného jména pro domov* bylo koncepční pojetí nejvíce překvapivé. Autorka totiž celou knihu napsala ve formě volného verše. Pro snadnější orientaci v textu je toto pojetí rozhodně výhodou, nicméně u prózy jsem se s ním ještě nesešla. Výběr pro didaktické využití zde proto nezahrnoval jen pasáže, ale často celé kapitoly, ne delší než čtyři strany. Wildovy pohádky ani Gaarderova Anna z hlediska postavení textu či jazyka nevyžadovaly žádné zásadnější úpravy, vyjma spojení či vynechání některých pasáží.

Největší výzvou po Gianově povídce byl příběh vynalézavého Iqbal. Jedná se o jedinou dětskou knihu, kterou jsem si pro didaktické potřeby musela sama přeložit a upravit. Jazyková úroveň textu pochopitelně nebyla žádnou výzvou vzhledem k tomu, že je text určen dětem. Problém ale tkvěl v rozdílném české a anglické syntaxi. Všechny věty vyžadovaly zásadní remodelaci, což místy pozměnilo i samotný význam původního textu. Některé části jsem také byla nucena vyjmout úplně, protože jsem je shledala jako nepodstatné pro didaktické potřeby. Problém nastal např. u slov užitých přímo v bengálštině.¹⁸³ Osobně jsem je z textu vypustila a nahradila českými ekvivalenty z ryze praktických důvodů. Druhou možností by bylo slova ponechat a doplnit je krátkým slovníčkem pod textem, podobně jako to učinila Jasmine Warga u příběhu syrské uprchlice Jude.

Závěrem musím konstatovat, že všechny zmíněné učiněné postupy a kroky byly pro mne novou a velmi přínosnou zkušeností. Prostudované publikace bych nevyměnila za jiné, naopak by bylo možné je ještě rozšířit o další návrhy nebo variace jak s nimi ve škole pracovat. Část těchto potenciálních vizí nastíním u návrhů hodin níže.

¹⁸³ např. amma, přelož. matka

5.3. Vybrané návrhy hodin

V této konečné části diplomové práce představím pět návrhů hodin, včetně jednoho projektového dne, v nichž budou zahrnuty práce s představenými knižními tituly. Struktura návrhů hodin vychází z tvorby příprav pro potřeby průběžných a souvislých praxí, absolvovaných během studia na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci. Všechny doplňující či ukázkové podklady bude možné nalézt v samostatných přílohách. Konkrétní témata hodin a zařazení do příslušných ročníků jsem volně odvíjela od obsahů učebnic občanské výchovy určené pro 6.–9. ročníky základních škol.¹⁸⁴ V praxi je však umístění témat a přiřazení k danému ročníku zcela na volbě vyučujícího, opírajícího se o příslušný školní vzdělávací program a tematické plány dané školy. Jak bude možno vidět níže, řada témat se vzájemně podobá a opakuje svými očekávanými výstupy. Tato skutečnost vyplývá z členění naučných celků ve vybraných ročnících, kdy je jednotlivým z nich opakovaně věnován prostor.¹⁸⁵

5.3.1. Muž, který sázel stromy - SDG cíl 15

Téma hodiny: Životní prostředí

Předmět: občanská výchova

Ročník: 7. třída

Celková časová dotace: 1 hodina

*Výchovně-vzdělávací cíle:*¹⁸⁶

Zapamatování (Žák popíše hlavní znaky přírodního bohatství, dokáže určit, jaké entity do této kategorie patří.), porozumění (Žák vysvětlí vlastními slovy hlavní ideje ve vztahu k textu, interpretuje je v kontextu tématu.), analýza (Žák provede rozbor předloženého textu.), aplikace (Žák prokáže porozumění tématu a textu na vlastních vybraných příkladech.), syntéza (Žák navrhne vlastní podněty k ochraně přírody ve vztahu k textu.).

¹⁸⁴ pozn. Jedná se o učebnice vydané zejména nakladatelstvím FRAUS a NOVÁ ŠKOL s. r. o.

¹⁸⁵ pozn. Týká se to zejména problematiky zaměřené na vztah člověka a přírody, ekologie apod., která je tematicky zařazena prakticky do každého ročníku napříč celým druhým stupněm.

¹⁸⁶ Bloomova taxonomie kognitivních cílů. In: KASÍKOVÁ, Hana a Vít BERAN. *Učitelství nápadník pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia: metodické náměty od A do Z pro výuku podle školních vzdělávacích programů*. Praha: Raabe, 2005, s. 13-14.

*Očekávané výstupy RVP ZV:*¹⁸⁷

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby
- P-9-7-04 uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí
- Z-9-5-03 uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí¹⁸⁸

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k řešení problémů, kompetence občanská, kompetence komunikativní¹⁸⁹

Průřezová témata: Environmentální výchova¹⁹⁰

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, etická výchova, zeměpis, přírodopis¹⁹¹

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, heuristická, kritické čtení, samostatná práce, výuka dramatem, frontální výuka¹⁹²

Pomůcky: psací potřeby, sešity, pracovní listy s textem a Elzéardem, promítací plátno, PC

Průběh hodiny:

- V úvodní části hodiny se s žáky společně seznámíme s plánem vyučovací jednotky a jejím tématem. Hlavní evokační aktivitu bude představovat myšlenková hra na téma *Člověk mění přírodu*. Vyučující umístí na tabuli čtyři obrázky postav. Každá bude reprezentovat jinou dobu (pravěk, raný novověk, průmyslovou revoluci a současnost). Cílem žáků bude vymyslet ke každé z postav alespoň čtyři body, které odrážejí jejich

¹⁸⁷ pozn. Vzhledem k mezipředmětové povaze témat a SDG cílů zde budu uvádět nejen očekávané výstupy vzdělávacího oboru občanská výchova, ale též dalších oborů, jejichž výstupy s danou problematikou souvisí.

¹⁸⁸ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 61, 74, 77.

¹⁸⁹ IBID, s. 11-12.

¹⁹⁰ IBID, s. 133.

¹⁹¹ IBID, s. 18, 71, 75, 113.

¹⁹² MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

dobovou činnost vůči okolnímu prostředí.¹⁹³ Tyto body budou žáci průběžně zapisovat na tabuli pod postavičky. Následně s nimi vyučující provede reflexi a zobecní zjištěné závěry o postupném proměňujícím se vlivu člověka na přírodu. Důležité je si uvědomit, že náš zásadní vliv na okolní prostředí existoval od počátku vzniku našeho druhu a že se nejedná pouze o záležitost posledních dvou staletí. [10 min.]

- Vyučující posléze s žáky probere základní pojmy (fauna, flóra, ekosystém, životní prostředí, ekologické problémy, antropocén apod.). Pro úsporu času je vhodné příp. zápis vytisknout a žáci ho pouze vlepí do sešitu a doplní chybějící klíčová slova. [10 min.]
- Stěžejní aktivitou hodiny budou zpracované tři hlavní pasáže z knihy *Muž, který sázel stromy*.¹⁹⁴ Vhodná je též stručná charakteristika díla vyučujícím. Žákům bude rozdáno vždy jeden text, očíslovaný 1, 2 a 3.¹⁹⁵ Každý z nich bude mít jiný text tak, aby během čtení s předvídáním četla a odpovídala vždy vybraná část třídy. Např. jedničky si přečtou text s č. 1, vyučující následně poprosí tyto žáky o stručné shrnutí přečteného textu a vyvolá dvojky, co usuzují o ději a jak se podle nich bude dále vyvíjet. Vyučující zapíše na tabuli klíčová slova spjatá s pasáží.¹⁹⁶ Tímto způsobem aktivita pokračuje do doby, než budou přečtené všechny texty. Následuje společné shrnutí hlavních myšlenek, poselství textu a prostor pro diskuzi. Vyučující v návaznosti na text zároveň seznámí žáky s SDG cílem č. 15. [20 min.]
- V závěrečné části hodiny se žáci pokusí sami zamyslet nad dalšími formami péče a ochrany o okolní prostředí. Pomůckou jim bude panáček Elzéarda, jehož si vlepí do sešitu a povedou od něho šipky.¹⁹⁷ K nim vymyslí, jak by mohla postava dále přispět k ochraně přírody coby občan 21. století. Tuto práci je též možno zadat za domácí úkol, příp. ohodnotit jako práci v hodině. [5 min.]

¹⁹³ např. V souvislosti s lovci či prvními zemědělci lze uvést lov, vyhubení druhů, domestikaci, žďáření lesů, intenzivní využívání půdy pro pěstování plodin apod.

¹⁹⁴ pozn. Předložené texty jsou výsledkem syntézy celé knihy, nikoliv pouze několika zvolených stran.

¹⁹⁵ viz Příloha A, pracovní list č. 1, s. 81-2.

¹⁹⁶ SIEGLOVÁ, c. d., s. 143-4.

¹⁹⁷ viz Příloha A, pracovní list č. 2, s. 83.

Jednou z dalších možností jak s knihou ve škole pracovat je návrh potenciálního projektového dne ve spolupráci s vyučujícími zeměpisu, přírodopisu např. na Den Země. Žáci by tak mohli vybrané téma s příběhem zmapovat multioborově s dílčími skupinovými výstupy na konci.

5.3.2. Šťastný princ - SDG cíle 1, 2, 3

Téma hodiny: Vybrané globální společenské problémy

Předmět: občanská výchova

Ročník: 9. třída

Celková časová dotace: 1–2 hodiny

*Výchovně-vzdělávací cíle:*¹⁹⁸

Zapamatování (Žák definuje základní pojmy související se zvoleným tematickým celkem hodiny.), porozumění (Žák vysvětlí vlastními slovy hlavní ideje ve vztahu k textu, vlastními slovy dokáže vysvětlit problémy, na které předložený materiál poukazuje.), analýza (Žák provede rozbor předloženého textu, je schopen propojit a ukázat na valenci dílčích problémů.), aplikace (Žák prokáže porozumění tématu a jeho pojmům na vybraných metodických materiálech.).

Očekávané výstupy RVP ZV:

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby¹⁹⁹

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k učení, kompetence občanská, kompetence komunikativní²⁰⁰

Průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech²⁰¹

¹⁹⁸ Bloomova taxonomie kognitivních cílů, ... c. d., s. 13-14.

¹⁹⁹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 61.

²⁰⁰ IBID, s. 10-12.

²⁰¹ IBID, s. 129.

Mezipředmětové vztahy: zeměpis, český jazyk a literatura²⁰²

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, názorně-demonstrační, kritické čtení, samostatná práce, skupinová výuka, frontální výuka²⁰³

Pomůcky: tištěné knižní úryvky, psací potřeby, sešit, pracovní listy, zeměpisné atlasy, promítací plátno, PC

Průběh hodiny:

- Hodina bude zahájena samotnou prací s textem. V tomto případě bude úryvek z pohádky *Šťastný princ* plnit funkci otevření daného tematického celku.²⁰⁴ Skrze následné dodatečné aktivity se tak vyučující s žáky dostane k hlavnímu problému, jemuž bude v hodině věnován prostor.
- Žáci dostanou do dvojic vždy stejný úryvek z knihy.²⁰⁵ Po přečtení se spojí do čtveřic a prostřednictvím metody hovory o četbě se pokusí popsat své hlavní dojmy a myšlenky ve vztahu k přečtenému textu.²⁰⁶ [10 min.]
- Následuje návrat žáků na jejich místa a společná reflexe textu s vyučujícím. Po zvážení daného vyučujícího lze využít metody svět v mé hlavě, prostřednictvím níž budou žáci co nejexplicitněji odpovídat na učitelovy otázky, včetně představ o vzhledu postav, lokací a shrnou si hlavní poselství textu.²⁰⁷ Mezi otázkami se mohou objevit formulace jako např.: *Jak byste charakterizovali postavu Šťastného prince? Co spojuje všechny ústřední společenské problémy, které se snaží princ s vlaštovkou vyřešit? V jakých aspektech je text aktuální i pro naši dobu?* apod. [5 min.]
- Po úvodním intru vyučující představí žákům téma hodiny. Společně se pokusí s žáky vypsát a definovat ústřední pojmy, které s tímto celkem souvisí jako např.: globální, globalizace, příklady problémů (viz tabulka SDG agendy) a oblasti, kterých se týkají, udržitelný rozvoj apod. Vše podstatné si žáci zapíší do sešitu. Cílem hodiny není všechny termíny dopodrobna analyzovat, ale vytvořit si základní představu a zaměřit se spíše na jeden hlavní problém. [15 min.]

²⁰² IBID, s. 18, 75.

²⁰³ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

²⁰⁴ WILDE, c. d., s. 9-15.

²⁰⁵ viz Příloha B, pracovní list č. 1, s. 84.

²⁰⁶ SIEGLOVÁ, c. d., s. 145.

²⁰⁷ ČAPEK, c. d., s. 314.

- Jednou z možností, jak bych navázala na výklad a žáky zaktivizovala, by bylo přehrání krátké video stopáže z portálu *Jeden svět na školách*. Vzhledem k povaze úvodního knižního úryvku bych osobně zvolila video zařazené v rámci globálních problémů do kategorie chudoba.²⁰⁸ Její eliminace je také globálním cílem č. 1 a přímo souvisí s většinou dalších problémů (zdravotní péče, hladomor, kvalita prostředí, nerovnost, úroveň vzdělávání,...) a je zároveň vhodným „otvíracím článkem“ celé problematiky. Ke zvolené stopáži vyučující položí žákům několik úvahových otázek: *O čem videoukázka pojednává? Na co se snaží poukázat v kontextu tématu, o němž se bavíme?* [10 min.]
- V závěrečné části hodiny učitel vysvětlí domácí úkol. Žáci si utvoří čtyři skupiny, ve kterých do příště zpracují jednu zemi sužovanou chudobou. Pracovní listy s informacemi o zemích, včetně otázek k nim, lze převzít z *Metodické příručky pro výuku o globálních souvislostech* vydané organizací ADRA.²⁰⁹ Příp. je možné si je vytvořit. Žáci další hodinu představí v rámci krátkého výstupu/prezentace před třídou svoji zemi a problémy, s nimiž se potýkají její obyvatelé. Výstupy žáků budou vyučujícím ohodnoceny. [5 min.]

²⁰⁸ např. GUERRERO, BBDO. *Osudi života*. Jeden svět na školách [online]. Vzdělávací program JSNS Člověk v tísní, 2023, 2012 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15575-osudi-zivota>

²⁰⁹ FOLTÝNOVÁ, Veronika, Alena KOHOUTOVÁ a Monika ŠRŮTKOVÁ. *Metodická příručka pro výuku o globálních souvislostech: aneb 17 cílů udržitelného rozvoje pro 2. stupeň ZŠ* [online]. Praha: ADRA, o.p.s, 2019 [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: <https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/wp-content/uploads/sites/27/2020/12/kompletni-metodika-ZS-2-SDGs.pdf>, s. 2-9.

5.3.3. Anna: Jaký bude rok 2082 - SDG cíle 13, 15

Téma hodiny: Klimatická krize

Předmět: občanská výchova

Ročník: 9. třída

Celková časová dotace: 3 hodiny

*Výchovně-vzdělávací cíle:*²¹⁰

Zapamatování (Žák pojmenuje hlavní termíny vztahující se k danému tematickému celku.), porozumění (Žák dokáže vysvětlit hlavní příčiny a důsledky klimatické krize.), analýza (Žák provede rozbor předloženého textu, je schopen z něj vyvodit konkrétní závěry a souvislosti ve vztahu k zadanému úkolu.), aplikace (Žák demonstruje porozumění zadaným úkolům na svém vlastním výstupu.).

Očekávané výstupy RVP-ZV:

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby
- P-9-7-04 uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí
- Z-9-5-03 uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí²¹¹

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanská, kompetence komunikativní²¹²

Průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova²¹³

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, přírodopis, zeměpis, etická výchova²¹⁴

²¹⁰ Bloomova taxonomie kognitivních cílů, ... c. d., s. 13-14.

²¹¹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 61, 74, 77.

²¹² IBID, s. 10-12.

²¹³ IBID, s. 18, 71, 75, 113.

²¹⁴ IBID, s. 18, 71, 75, 113.

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, názorně-demonstrační, heuristická, kritické čtení, samostatná práce, frontální výuka²¹⁵

Pomůcky: psací potřeby, flipchart, pracovní listy s vybranými pasážemi, tabulka (trojstranný deník), PC, promítací plátno

Průběh hodiny:

- Vybraný návrh hodiny se zaměřuje na téma klimatické krize. Vzhledem k makro povaze problematiky bych tento celek rozvrhla do celkem tří vyučovacích hodin tak, aby žákům poskytl co nejkomplexnější pohled a možná řešení. Práci s úryvkem z *Anny: Jaký bude rok 2082?* by byla věnována úvodní hodina, jejíž návrh zde také podrobněji rozvedu. Obsahovou náplň zbývajících dvou navazujících hodin nastíním na konci.
- Jádrem celé první hodiny bude úvod do problematiky klimatické krize, čili jejich příčin a důsledků. Jako hlavní nástroj poznání bude tzv. strom problémů. Jedná se o didaktický prostředek, jehož prostřednictvím lze podrobněji zmapovat konkrétní problém. Vhodnou pomůckou i pro potřeby dalších hodin by byl flipchart nebo část tabule, která nebude do příští hodiny smazaná.
- Vyučující žáky seznámí s tématem a načrtne na flipchart první část, čili kmenový problém. Prostřednictvím otázek se pak bude žáků ptát nejen na to, co o klimatické krizi už vědí, ale zejména na její příčiny. Každý argument bude zapsán pod kmenový problém jako část kořene. Pro úplnost by bylo vhodné, aby měl vyučující po ruce písemnou či elektronickou oporu, v níž budou zachyceny všechny příčiny a důsledky. [10 min.]
- Následně budou žákům rozdány pracovní listy s vybranými částmi zmíněného knižního titulu.²¹⁶ Každá dvojice obdrží jeden list. Vedle toho také žáci dostanou malou tabulku, tzv. trojstranný deník.²¹⁷ Jedná se o nástroj pro vypsání vět, které je zaujaly, co si o nich sami myslí, jaké úvahy jim vytanuly, včetně prostoru pro

²¹⁵ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

²¹⁶ viz Příloha C, pracovní list č. 1, s. 85.

²¹⁷ SIEGLOVÁ, c. d., s. 147.

komentář učitele. Cílem aktivity bude prostudovat pasáže, zamyslet se a vypsát možné důsledky klimatické krize do tabulky doplněné komentářem žáků.²¹⁸ [15 min.]

- Po dokončení samostatné práce, žáci představí své zvolené věty včetně komentářů a společně vyvodí možné důsledky klimatické krize. Ty budou navíc zaznamenány do stromu na flipchartu. Měl by tak vzniknout komplexní ucelený obraz mapující daný problém. Pokud zbyde čas, může se vyučující ještě doptat na dodatečné důsledky důsledků. Tabulky si od žáků vybere pro doplnění vlastních komentářů. [10 min.]
- Ve zbytku hodiny vyučující žákům ukáže SDG cíle číslo 13 a 15. Pokusí se jich zeptat, čeho se týkají, jaké priority mohly být v rámci nich vytyčeny a zda se něco z toho již realizuje. Zbyde-li čas, lze hodinu doplnit ještě otázkou „*Proč je těžké dojít k jednoznačnému řešení v otázce klimatické krize?*” Žákům je ponechán volný prostor k odpovědím a diskuzi. Pro potřeby nadcházející hodiny zadá vyučující domácí úkol přes G-Classroom. Žáci se doma podívají na krátké animované video *Farma zvířátek* a vyplní k němu přiložený pracovní list. Klíčové společenské bariéry, na něž video poukazuje, budou náplní další hodiny.²¹⁹ [10 min.]

Další dvě hodiny bych věnovala prohloubení tématu zejména v rovině psychosociální, etické (např. *Proč popíráme klimatickou změnu? Jaké jsou nejčastější argumenty popíračů? Jaké psychosociální mechanismy stojí za našimi postoji ke klimatické krizi?* apod.) a občanské (např. *Co já sám/a mohu aktivně učinit pro změnu? Jakým způsobem se mohu občansky angažovat?* apod.). Výstupem třetí hodiny by byl též konkrétní produkt činnosti žáků např. v podobě plakátu, informačního banneru apod. Zásadní je u tohoto tématu (cíle) mezipředmětová spolupráce, jež mu může věnovat další prostor.

²¹⁸ viz Příloha C, pracovní list č. 2, s. 86.

²¹⁹ ŠIMONOVÁ, Petra. *Farma zvířátek aneb klimatická dohoda*. In: Učím o klimatu [online]. Praha: Člověk v tísni, 2023, 2023 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://ucimoklimatu.cz/vyukove-materialy/farma-zviratek-aneb-klimaticka-dohoda/>

5.3.4. Jiné jméno pro domov - SDG cíle 10, 16

Téma hodiny: Tolerance a netolerance

Předmět: občanská výchova

Ročník: 7. třída

Celková časová dotace: 1 hodina

*Výchovně-vzdělávací cíle:*²²⁰

Zapamatování (Žák je schopen určit netolerantní společenské projevy v předložené literatuře, dokáže popsat pojmy související s netolerancí.), porozumění (Žák zformuluje odpovědi na příslušné úkoly v pracovním listě, vysvětlí hlavní problematiku.), analýza (Žák provede rozbor předloženého textu, je schopen z něj vyvodit konkrétní závěry.), aplikace (Žák prokáže porozumění učivu prostřednictvím vlastní tvorby textu.), syntéza (Žák vytváří vlastní text.).

Očekávané výstupy RVP ZV:

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- VO-9-1-05 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.
- VO-9-1-06 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a společenských vlivů na životní prostředí²²¹

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská²²²

²²⁰ Bloomova taxonomie kognitivních cílů, ... c. d., s. 13–14.

²²¹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 58, 61.

²²² IBID, s. 10-12.

Průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova²²³

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, zeměpis, etická výchova²²⁴

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, heuristická, dovednostně-praktické, kritické čtení, skupinová a kooperativní výuka, frontální výuka²²⁵

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy, zalaminované sady s úryvky knih (4 sady), čisté A4, promítací plátno, PC

Průběh hodiny:

- Hlavní evokační aktivitou, která otevře téma hodiny, bude metoda odvozování. Jako pomůcku lze využít karikatur nebo fotografií, které jsou výrazné xenofobní povahy. Žáci se tak pokusí určit, co je na obrázcích špatného, v čem jsou netolerantní, diskriminační, urážející. Zároveň určí, jaké sociální skupiny se týkají. Ve vztahu ke knize, jež bude využita v hodině, by bylo na místě použít karikatury vztahující se k islámu/muslimské kultuře/migraci. [10 min.]
- Po úvodní části se žáci rozdělí do čtyř skupinek. Každá obdrží jednu zalaminovanou sadu s úryvky z knihy *Jiné jméno pro domov*.²²⁶ Text kapitoly je zpřeházený, cílem proto bude jej uspořádat do takového sledu po sobě jdoucím, aby dával smysl jako celek. Žáci zároveň každý sám obdrží pracovní list s otázkami vztahujícími se k textu. Ve skupině se pokusí nalézt na ně odpovědi. Všechny odpovědi však ve skupinovém textu nalézt nelze. S prázdnými políčky bude proto souviset druhá část aktivity. [8 min.]
- Druhá část aktivity bude spočívat na metodě „jeden zůstává, ostatní rotují”.²²⁷ Jeden, či dva ze skupiny zůstávají na místě, ostatní ze skupiny se vydávají na průzkum do dalších týmů, od nichž zjistí nenalezené informace. Po vyplnění všech políček se vrací

²²³ IBID, s. 125, 129, 131.

²²⁴ IBID, s. 18, 75, 113.

²²⁵ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

²²⁶ viz Příloha D, pracovní sady č. 1-4, s. 87-90.

²²⁷ SIEGLOVÁ, c. d., s. 66.

do mateřské skupiny, kde je zkontrolují s ostatními. Následuje společná kontrola vedená učitelem. [8 min.]

- Během společné reflexe práce vyučující projde s žáky všechny odpovědi na otázky, dodatečně se i doptá ve vztahu k tématu hodiny, zapíše na tabuli klíčové pojmy. Posléze promítne SDG cíle č. 10, 16 a zeptá se, jak s texty souvisí, příp. zda se týkají nějakého konkrétního současného mezinárodního dění. [10 min.]
- Závěrečná část hodiny bude věnována vlastní tvůrčí činnosti žáků. Ti se ve svých operačních skupinách pokusí sepsat alternativní dějový text na podkladě svých složených kapitolek. Ten bude odrážet tolerantní principy a hodnoty. V případě, že ho nestihnou sepsat, učitel jej vybere příští hodinu. [10 min.]

5.3.5. Iqbal a jeho geniální nápad - SDG cíle 3, 7, 9, 11

Téma hodiny: Můj domov a udržitelný způsob života

Předmět: občanská výchova

Ročník: 6. třída

Celková časová dotace: 1 hodina

*Výchovně-vzdělávací cíle:*²²⁸

Zapamatování (Žák je schopen pojmenovat a zařadit vybrané pojmy v kontextu zvoleného tématu.), porozumění (Žák interpretuje hlavní závěry předloženého textu, opraví chyby dle zadání.), analýza (Žák provede rozbor textu a vybere z něj hlavní informace.), aplikace (Žák umístí vybrané informace do širšího kontextu ve vztahu k zadaným otázkám.), syntéza (Žák navrhne sérii řešení k zadaným problémům v pracovním listě.).

Očekávané výstupy RVP ZV:

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

²²⁸ Bloomova taxonomie kognitivních cílů, ... c. d., s. 13-14.

- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a společenských vlivů na životní prostředí
- P-9-7-04 uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí
- Z-9-5-03 uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí²²⁹

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanská, kompetence komunikativní, kompetence digitální²³⁰

Průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova²³¹

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, zeměpis, přírodopis, etická výchova²³²

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, heuristická, dovednostně-praktické, kritické čtení, párová výuka, samostatná práce, frontální výuka, výuka podporovaná počítačem²³³

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy, texty, mobilní telefony/tablety, promítací plátno, PC

Průběh hodiny:

- Předpokladem realizace této hodiny je navázání na již probraný předchozí tematický celek *Můj domov (obec/kraj/stát)*, zařazený právě často do 6. ročníků. Cílem hodiny je jednak prohloubení tématu, ale především náhled na něj z pohledu udržitelného rozvoje a ekologie.
- Hodina bude otevřená otázkou a krátkou diskuzí coby evokací. Hlavní tezí je zamyslet se: *Proč je důležité přemýšlet o způsobu života, jaký vedu, v místě, kde žiji? Jaké faktory jej ovlivňují a jaký vliv na svůj domov a jeho prostředí mám já sám/a?* Hlavní myšlenky vyučující zaznamená v bodech na tabuli/flipchart. [5 min.]

²²⁹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 61, 74, 77.

²³⁰ IBID, s. 10-12.

²³¹ IBID, s. 129, 133.

²³² IBID, s. 18, 71, 75, 113.

²³³ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

- Následně dostanou žáci do dvojic text z knihy *Iqbal a jeho geniální nápad*.²³⁴ Prostředkem ověření porozumění textu a jeho hlavním myšlenkám bude metoda PRAVDA/LEŽ. Pro zvýšení interaktivity a aktivizaci žáků bych otázky na PRAVDU/LEŽ umístila do aplikace Wordwall.²³⁵ Ta umožňuje tvorbu zajímavých online cvičení, která průběžně vyhodnocuje výsledky všech zúčastněných a zasílá je přímo vyučujícímu. Aplikace je zdarma a jediné, co žáci potřebují, je hypertextový odkaz a mobilní telefon/tablet. V případě, že žáci nemají přístup k Wi-Fi síti pro vzdělávací účely, fixuje učitel otázky písemně pod text. [15–20 min.]
- Po vyhodnocení zasláných výsledků vyučující ještě jednou projde s žáky odpovědi ústně a společně text zreflektují ve vztahu k tématu hodiny. Následně s žáky také více rozvine a zapíše pojmy ekologie, udržitelný rozvoj, stručně jim představí tabulku cílů Agendy 2030. Společně by si zároveň měli ukázat, na jaké konkrétní cíle se text soustřeďuje. [10 min.]
- Ve zbylé části hodiny budou žáci pracovat samostatně s pracovními listy, v nichž se budou podobně jako Iqbal muset zamyslet nad řešením předložených problémů.²³⁶ Úkol je situuje do pozice starostů/tek nejmenované obce (možno doplnit název svého bydliště), kteří se snaží pomoci svému působišti k udržitelnému způsobu života. Jejich obce ale sužuje celá škála problémů způsobená lidskou činností, jež musí nejprve vyřešit. Rychlejší žáci mohou na konci cvičení namalovat i obrázek obce po provedených změnách. Listy vyučující od žáků vybere a ohodnotí, příp. zadá jako domácí úkol. Jejich společné reflexi bude věnován prostor v další hodině. [15 min.]

S knihou vynálezavého Iqbala lze pracovat též mezipředmětově či na ní postavit celý projektový den. Žáci by např. mohli podobně jako on vymyslet vlastní vynález nebo se pokusit podle instrukcí vyrobit stejný a vyzkoušet jej během laboratorních praxí např. z fyziky. Další možností je ve škole uspořádat obdobný vědecký veletrh/soutěž na téma udržitelnosti obce (místa, kde žijí) jako v knize.

²³⁴ viz Příloha E, pracovní list č. 1, s. 92.

²³⁵ *Wordwall: Create better lessons quicker* [online]. UK, 2023 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://wordwall.net>

²³⁶ viz Příloha E, pracovní list č. 2, s. 93-4.

5.3.6. To je nápad! - SDG cíle 4, 5

Jak již bylo avizováno výše, rozhodla jsem se v rámci závěrečné práce představit také jeden návrh projektového dne, který bude postaven na práci s knihou. V tomto případě se bude jednat o poslední titul *To je nápad! Úžasné objevy a vynálezy, za které vděčíme ženám*. Co projektové vyučování představuje a obnáší, bylo již stručně popsáno v předchozí kapitole, proto se zde definicím již věnovat nebudu.²³⁷

Před tím, než nastíním samotný návrh, bych chtěla ještě upozornit na víceúrovňovou povahu projektových dnů, které by měla být věnována pozornost před započítáním jakékoliv tvorby. Při přípravách projektů totiž nezáleží pouze na vyučujícím a tématu, nýbrž i na zvolené žákovské skupině, celkové uvolněné časové dotaci, vzdělávací instituci jako celku a neméně pak na kolezích. Právě mezioborová kolegiální spolupráce je stěžejní a může pomoci dosáhnout stanoveného cíle s mnohem širším přesahem, než když se na přípravě projektového dne podílí pouze jednotlivec. Všechny tyto faktory zásadním způsobem ovlivňují finální výstup.

Téma projektového dne: Mezinárodní den žen a dívek (ve vědě)

Předmět: občanská výchova

Ročník: 8.–9. třída

Celková časová dotace: 6 hodin (jeden vyučovací den)

*Výchovně-vzdělávací cíle:*²³⁸

Zapamatování (Žák je schopen pojmenovat vybrané pojmy v kontextu zvolené problematiky.), porozumění (Žák dokáže vyložit vlastními slovy hlavní informace na základě předloženého textu.), analýza (Žák provede rozbor podkladového tištěného zdroje a rozčlení jej na dílčí celky.), aplikace (Žák uspořádá zjištěné informace do širšího celku a kontextu.), syntéza (Žák vytvoří vlastní návrh zadaného příspěvku na podkladě zjištěných dat.).

²³⁷ viz kapitola 4.2.1. Vybrané organizační formy a práce s texty, s. 41-43.

²³⁸ Bloomova taxonomie kognitivních cílů, ... c. d., s. 13-14.

Očekávané výstupy RVP ZV:

- VO-9-5-02 žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
- VO-9-5-03 objasní souvislosti globálních a lokálních problémů
- VO-9-4-05 respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod
- VO-9-1-06 rozpoznává netolerantní projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- D-9-6-01 vysvětlí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny, které charakterizují modernizaci společnosti²³⁹

Klíčové kompetence RVP ZV: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanská, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence digitální²⁴⁰

Přířezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Mediální výchova²⁴¹

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, dějepis, informatika, etická výchova²⁴²

Metody a formy práce: slovní, diskuzní, heuristická, dovednostně-praktické, kritické čtení, skupinová a kooperativní výuka, frontální výuka, výuka podporovaná počítačem²⁴³

Pomůcky: sady s vybranými kapitolami knihy, čtvrtky A1, psací potřeby, mobilní telefony, promítací plátno, počítače.

²³⁹ BARTOŠEK, et al., c. d., s. 24, 56, 58, 60, 61.

²⁴⁰ IBID, s. 10-12.

²⁴¹ IBID, s. 125-129, 136.

²⁴² IBID, s. 18, 38, 53, 113.

²⁴³ MAŇÁK, ŠVEC, c. d., s. 46-50.

Průběh projektového dne:

- První hodina by měla teoreticko-naučnou povahu, v níž by se žáci seznámili s hlavními problémy a tématem jako celkem. Prostor by zde byl věnován základním pojmům, asociacím týkajícím se Mezinárodního dne žen a dívek (ve vědě), na jaké datum tyto dny připadají, co symbolizují a jaké historické kontexty za nimi stojí (práva žen, feministická hnutí apod.). Součástí hodiny by byla též krátká diskuze nad současnou pozicí žen ve společnosti v porovnání s minulostí, problémy, s nimiž se musí v dnešní době potýkat, včetně představení globálního cíle SDG č. 5.
- Druhá hodina následně navazuje již na práci s knihou. Vyučující vytvoří pro žáky 4–5 sad z vybraných stran zvolené publikace. Počet sad by měl odpovídat počtu skupin ve třídě. Výběr osobností do sad by měl být zvolen tak, aby žákům poskytoval dostatek informací a zároveň byl opěrným bodem pro jejich další práci.²⁴⁴ Žáci se rozdělí do odpovídajícího počtu skupin, max. po pěti. Každá skupina obdrží jednu sadu, přečte si ji a vybere z žen tu, která je nejvíce zaujala svým příběhem, vynálezem. Tuto osobnost zpracují na velkoformátovou čtvrtku A1 prostřednictvím metody pyramida.²⁴⁵ Každé patro pyramidy bude odpovídat jinému požadavku ve vztahu ke zvolené osobnosti (např. kdo, co – vynález/objev, kdy, jak/proč, další poznámky).²⁴⁶ Žáci tak osobnost komplexně zmapují i s využitím dalších dodatečných, např. životopisných informací, jež dohledají na webu prostřednictvím mobilních telefonů.
- V rámci třetí hodiny žákovské skupiny představí v podobě krátké prezentace spolužákům vybrané ženy s pomocí jimi sestaveného pyramidového schématu. Vyučující jim poskytne zpětnou vazbu a příp. poukáže na dodatečné doplnění informací, nejasnosti. Touto hodinou bude též zakončena heuristická, přípravná, teoretická fáze projektového dne. Následující hodiny budou ve znamení tvůrčí činnosti.
- Během čtvrté a páté hodiny se žákovské skupiny přesunou do ICT učeben. Cílem jejich práce bude na podkladě schématu a zjištěných informací vytvořit daným ženám

²⁴⁴ pozn. Informace o osobnostech by měly být dohledatelné nejen prostřednictvím knihy, ale také webových zdrojů.

²⁴⁵ ČAPEK, c. d., s. 310.

²⁴⁶ pozn. Poslední kategorie uvedená v pyramidě by měla být věnována např. okolnostem spjatým s objevem, překážkám akterek, (ne)docení jejich objevů, vynálezům, společenským reakcím.

ucelenou sérii 4–5 příspěvků pro nově vytvořený účet na sociální síti Instagram.²⁴⁷ Hlavním záměrem účtu je zaměřit se na propagaci a zviditelnění vybraných žen, včetně jejich odkazu, z něhož čerpáme dodnes. Příspěvky budou zároveň poukazovat na nekončící a stále aktuální boj za globální genderovou rovnost (SDG č. 5).²⁴⁸ Odkaz na účet s příspěvky pak bude veřejně dostupný na webu školy v zájmu širší osvěty. Vhodnými nástroji pro tvorbu příspěvků mohou být weby Canva, Photoshop, Storyboard, Wepik, Storyset nebo Filmora. Vyučující by žákům též měl ukázat několik účtů, které pracují s tématem genderové rovnosti coby inspiračních námětů.²⁴⁹

- Poslední hodina projektového dne by byla věnována finálním výstupům žáků v podobě jimi navržených příspěvků a celkové reflexi celodenní práce.

Finální výstup žáků by také mohl být pojat jako jeden ze série článků dlouhodobějšího projektu, na němž může participovat celá škola a na vytvořený účet přispívat svými pracemi vztahujícími se nejen k tématu genderové rovnosti, ale i jiným cílům Agendy 2030. Pokud škola disponuje vlastním propagačním instagramovým účtem a jeho správce souhlasí, mohou být též výsledné žákovské příspěvky uveřejněny na oficiálním účtu školy.

²⁴⁷ pozn. Ten vytvoří vyučující a žákům pouze předá přístupové údaje pro přímé uploadování příspěvků.

²⁴⁸ viz Příloha F, vzorový příspěvek, s. 95.

²⁴⁹ např. Unwoman. In: Instagram [online]. [cit. 2023-02-24]. Dostupné z: https://www.instagram.com/unwomen/?utm_source=ig_embed&ig_rid=1411f225-b1dc-4fdd-a50e-f32b0f928fe4

Závěr

Předložená diplomová práce podala vhléd do problematiky cílů udržitelného rozvoje – Agendy 2030. V rámci textu se tak bylo možno seznámit s hlavními teoretickými pojmy, východisky a kontexty zvoleného celku, ale také s jeho didaktickým potenciálem. Ten byl demonstrován v podobě série návrhů modelových hodin občanské výchovy využívajících jako stěžejní edukační prostředek dětskou krásnou literaturu. Cíl vymezený na počátku byl z velké části naplněn. K jeho úplnosti chybí pouze přímá zkušenost s realizací ve školním prostředí zahrnující reflexi. Ačkoliv jsem tuto možnost v době zadávání závěrečné práce měla, v průběhu roku se situace změnila a ve fázi dokončení praktické části tato možnost již nebyla k dispozici. Modelové návrhy hodin nicméně shledávám jako teoretický koncept zdařilými. Jejich potenciální možné nedostatky či mezery ukáže až budoucí pedagogická praxe, která je podrobí zkoušce.

Práce také představila zvolenou problematiku z širokého spektra perspektiv, od obecného představení SDG agendy, jejího didaktického potenciálu, po vybrané kapitoly vážící se k práci s literárními texty ve vzdělávání. Poukázáno bylo také na silné a slabé aspekty domácí vzdělávací scény včetně způsobů, jimiž se s tématy globálních udržitelných cílů v současné době pracuje. I navzdory implementace cílů do dlouhodobé vládní strategie vzdělávání nadále absentuje jejich konkretizace zejména na úrovni vzdělávacích programů. Témata SDG cílů zde nabývají až na výjimky nezávazné průřezové povahy. Programy navíc zcela opomíjejí koncepci výchovy ke globálnímu občanství, což je ve vztahu k současným potřebám společnosti zásadním nedostatkem.

Jako přínos svého kvalifikačního textu shledávám jeho didaktickou využitelnost, která vedle současných metodický brožur a portálů nabízí učitelům další ukázkou možností práce s výchozím tematickým celkem.

Co práce potvrzuje, je také skutečnost, že se zmíněnými koncepty globálního rozvojového a udržitelného vzdělávání je nutno nadále pracovat. Dvacáté první století nám totiž předložilo řadu makro výzev, s nimiž se budeme muset jako celek vypořádat. Všeobecná edukace, osvěta a aktivní vedení k zájmu o řešení těchto problémů se tak stávají jedním z nejdůležitějších cílů, za něž budeme jako lidstvo jednotně odpovědní.

Seznam literatury

Tištěné dokumenty

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019, 198 s. ISBN 978-80-262-1434-2.

DAŇOVÁ, Martina a Betty MACDONALD. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře : s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008, 189 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2389-1.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018, 150 s. ISBN 978-80-7577-804-8.

FUTOVÁ, Gabriela, Lucie JARKOVSKÁ, Monika KAPRÁLIKOVÁ, et al. *Kapky na kameni: 50 příběhů českých a slovenských rebelek*. Přeložil Martin HERODEK. Praha: Albatros, 2019, 217 s., ISBN 9788000056739.

GAARDER, Jostein. *Anna: bajka o klimatu a životním prostředí Země*. V Praze: Albatros, 2014, 181 s. ISBN 978-80-00-03509-3.

GIONO, Jean. *Muž, který sázel stromy*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad, 2004, 51 s. ISBN 80-7021-707-3.

HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha: M. Homerová, 2013, 104 s. ISBN 978-80-260-5103-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.

MOLDAN, Bedřich. *Podmaněná planeta*. V Praze: Karolinum, 2009, 419 s. ISBN 978-80-246-1580-6.

Naše společná budoucnost: *Světová komise pro životní prostředí a rozvoj*. Přeložil Pavel KORČÁK. Praha: Academia, 1991, 297 s. ISBN 80-85368-07-02.

NOVÁČEK, Pavel. *Udržitelný rozvoj*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 430 s. ISBN 978-80-244-2795-9.

O'DOHERTY, Owen. *To je nápad!: úžasné objevy a vynálezy, za které vděčíme ženám*. Přeložil Viola SOMOGYI. Praha: Argo, 2019, 48 s., ISBN 978-80-257-2903-8.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. (2018). Brno: Host, 2019, 178 s. ISBN 978-80-7577-994-6.

SELUCKÝ, Oldřich. *Čítanka k občanské výchově: "poslouchej, příběh začíná-" : pro základní školy (zejména pro 6. a 7. ročník) a odpovídající ročníky osmiletého gymnázia*. Praha: Fortuna, 1992, 59 s. ISBN 80-7168-019-2.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces: učivo a jeho výběr: metody: organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014, 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.

TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Praha: Grada, 2021, 176 s. ISBN 978-80-271-3335-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ. *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021, 310 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3249-2.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021, 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

WARGA, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Přeložil Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2020, 325 s. ISBN 978-80-257-2988-5.

WILDE, Oscar. *Šťastný princ a jiné pohádky*. 2. vyd. v Albatrosu. Přeložil Radoslav NENADÁL, autor úvodu Arnošt VANĚČEK, ilustroval Luděk MAŇÁSEK. Praha: Albatros, 1985, 107 s. ISBN (Váz.):.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Periodika

AMBROZEK, Libor. *Praktický dopad Johannesburgu záleží na nás*. Zpravodaj MŽP. Praha 10-Vršovice: Ministerstvo životního prostředí, 2002, XII(11), s. 1-2. ISSN 0862-9005.

GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 1951-, 1997, **49**(1), 37-45 [cit. 2023-02-28]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723%20title=>

HLAVÁČEK, Jiří. *Světový summit o udržitelném rozvoji*. Zpravodaj MŽP. Praha 10-Vršovice: Ministerstvo životního prostředí, 2002, XII(11), s. 5-6. ISSN 0862-9005.

KASÍKOVÁ, Hana a Vít BERAN. *Učitelství nápadník pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia: nevyčerpateľná studnice nápadů pro vaši tvořivou výuku!*. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISSN 1802-3495.

MOLDAN, Bedřich. *Rio+20 – a co dál?*. Enviromagazin [online]. Banská Bystrica: Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky, 1996-, 2013, **18**(1), 20-22 [cit. 2023-02-28]. ISSN 1335-1877. Dostupné z: https://www.enviromagazin.sk/enviro2013/enviro1/09_rio.pdf

Elektronické dokumenty

BLAŽEK, Radek, JANOTOVÁ, Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva, et. al. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. In: Česká školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022, 2019 [cit. 2022-07-22]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

BARTOŠEK, Miroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

BUCKLER, Carolee a Heather CREECH. *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)* [online]. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014, 198 s. [cit. 2022-04-20]. ISBN 978-92-3-100053-9. Dostupné z: <https://lurl.cz/FrLcd>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673>

Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives [online]. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, 68 s. [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-92-3-100209-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.

FOLTÝNOVÁ, Veronika, Alena KOHOUTOVÁ a Monika ŠRŮTKOVÁ. *Metodická příručka pro výuku o globálních souvislostech: aneb 17 cílů udržitelného rozvoje pro 2. stupeň ZŠ* [online]. Praha: ADRA, o.p.s, 2019, 170 s. [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: <https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/wp-content/uploads/sites/27/2020/12/kompletni-metodika-ZS-2-SDGs.pdf>

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *České děti jako čtenáři 2021: listopad 2021*. In: IPK: Informace pro knihovny [online]. Praha: Národní knihovna ČR, Nielsen Atmosphere, 2022, 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/

FRYČ, Jindřich, et. al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha 1: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 120 s. [cit. 2022-04-20]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základy společenských věd* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, 2014, 77 s. [cit. 2022-11-08]. ISBN 978-80-7290-670-3. Dostupné z: https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didakticke_namety.pdf

Implementace Agendy 2030 pro udržitelný rozvoj (Cílů udržitelného rozvoje) v České republice. Ministerstvo životního prostředí [online]. Praha, 2020, 2016, 66 s. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda_2030/\\$FILE/OUR_ImplementaceAgendy2030_20190121.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda_2030/$FILE/OUR_ImplementaceAgendy2030_20190121.pdf).

KÁRNÍKOVÁ, Anna, et. al. *Strategický rámeček Česká republika 2030*. Ministerstvo životního prostředí [online]. Praha: Polygrafie Úřadu vlády České republiky, 2022, 2017, 124 s. [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-80-7440-188-6. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/CR-2030/Strategicky-ramec-CR-2030-compressed.pdf>

MILĚŘOVÁ, Jana, et. al. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. In: APROK [online]. Praha 1: České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2022, 2015, 20 s. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

OECD work on Sustainable Development. OECD: Better Policies For Better Lives [online]. PARIS CEDEX 16, FRANCE: OECD PUBLICATIONS, 2022, February 2011, 84 s. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/greengrowth/47445613.pdf>

PISA: Koncepční rámeček čtenářské gramotnosti. In: Česká školní inspekce [online]. 2022, 2009, 97 s. [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

RŮŽIČKOVÁ, Karolína. *Využití literárních textů ve výuce občanské výchovy* [online]. Brno, 2019, 75 s. [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qwvib/Diplomova_prace_K.Ruzickova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita,

Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Radim Štěřba, Ph.D., DiS.

SACHS, Jeffrey D., Guillaume LAFORTUNE a Christian KROLL. *SUSTAINABLE DEVELOPMENT REPORT 2022: From Crisis to Sustainable Development: the SDGs as Roadmap to 2030 and Beyond*. In: Sustainable Development Report 2022 [online]. United Kingdom: Cambridge University Press, 2022, 2022, s. 508 [cit. 2023-03-03]. ISBN 978-1-009-21003-4. Dostupné z: <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2022/2022-sustainable-development-report.pdf>

SLAVÍK, Jan, Jana STARÁ, Klára ULIČNÁ a Petr NAJVAR, et al. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi* [online]. Masarykova univerzita, Brno: muni PRESS, 2017, 466 s. [cit. 2022-11-08]. ISBN 978-80-210-8768-2. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/950/2970/690-2/#preview>

Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech. In: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha 1, 2022, 2018, 10 s. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. In: KVIC: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 146 s. [cit. 2022-07-22]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

ULMANOVÁ, Magdalena a Michal DUBEC. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2012, 83 s. [cit. 2022-12-11]. ISBN 978-80-87145-42-5. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localImages/CITANKA_OSV.pdf

Webové příspěvky

Agenda 2030. Ministerstvo životního prostředí [online]. 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/agenda_2030.

APROK: *Globální témata do škol* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://arpok.cz>

ARPOK e-shop: *Získejte naše metodické materiály!* [online]. Olomouc: ARPOK, 2022 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://eshop.arpok.cz>

Asociace společenské odpovědnosti: (A-CSR) [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz>

Cíle udržitelného rozvoje (SDGs): Cíl 1. United Nation: Informační centrum OSN v Praze [online]. Praha: UNIC, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>.

ČAPEK, Robert. *OBČANKA 6: Chytrý občan*. In: ETaktik [online]. Praha: Taktik International, 2022, 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/obcanka-6-chytry-obcan-ucebnice/>

Dlouhá punčocha: Dobré knihy pro děti [online]. Brno [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.dlouhapuncocha.cz/o-nas.html>

Globální rozvojové vzdělávání. In: Get Up and Goals!: Global Education Time [online]. 2019 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://getupandgoals.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/>.

Global Citizenship. In: United Nations: Academic Impact [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship>

GUERRERO, BBDO. *Osudí života*. Jeden svět na školách [online]. Vzdělávací program JSNS Člověk v tísni, 2023, 2012 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15575-osudi-zivota>

KUDRNOVÁ, Johana. *Smrtící prachové bouře: Co způsobilo jednu z nejhorších zemědělských katastrof 20. století?*. Reflex [online]. Praha 7: CZECH NEWS CENTER,

2022, 25.2. 2019 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/historie/93319/smrtici-prachove-boure-co-zpusobilo-jednu-z-nejhorsich-zemedelskych-katastrof-20-stoleti.html>

Napinavé vyprávění pro děti o světě, které se nenávratně mění. In: Asociace společenská odpovědnost [online]. Praha: Asociace společenská odpovědnost, 2022, 20.8. 2021 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz/napinave-vypraveni-pro-deti-o-svete-ktery-se-nenavratne-meni/>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 18.1. 2006 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.htm>

SDG Book Club. In: Sustainable Development Goals [online]. cUnited Nations [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdg-book-club-archive/>

ŠIMONOVÁ, Petra. *Farma zvířátek aneb klimatická dohoda.* In: Učím o klimatu [online]. Praha: Člověk v tísni, 2023, 2023 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://ucimoklimatu.cz/vyukove-materialy/farma-zviratek-aneb-klimaticka-dohoda/>

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations: Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

World Summit on Sustainable Development, 26 August-4 September 2002, Johannesburg. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/johannesburg2002>

United Nations Conference on the Human Environment, 5-16 June 1972, Stockholm. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>

United Nations Conference on Sustainable Development, 20-22 June 2012, Rio de Janeiro. United Nations: Conferences Environment and sustainable development

[online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/rio2012>

United Nations Summit on Sustainable Development, 25-27 September 2015, New York. United Nations: Conferences Environment and sustainable development [online]. United Nations, 2022 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/conferences/environment/newyork2015>

Vědci objasnili, co způsobilo nejhorší smog v dějinách. Zabil přes 12 tisíc lidí. In: Zpravodajství ČT 24 [online]. Česká televize, 1996–2021, 19. 12. 2016 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/1987405-vedci-objasnili-co-zpusobilo-nejhors-smog-v-dejinach-zabil-pres-12-tisic-lidi>

VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 5.5. 2011 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>

What is Global Citizenship?. In: OXFAM [online]. UK, 2022 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship/>

Ostatní zdroje

Behind the Pages with Maggie. *Iqbal and His Ingenious Idea*. In: Youtube [online]. 29. 10. 2020. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=VA2Pg0HsVYU>

Unwoman. In: Instagram [online]. [cit. 2023-02-24]. Dostupné z: https://www.instagram.com/unwomen/?utm_source=ig_embed&ig_rid=1411f225-b1dc-4fdd-a50e-f32b0f928fe4

Wordwall: Create better lessons quicker [online]. UK, 2023 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://wordwall.net>

Seznam příloh

Příloha A; pracovní list č. 1, pracovní list č. 2;

GIONO, Jean. *Muž, který sázel stromy*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad, 2004, s. 51.

Příloha B; pracovní list č. 1;

WILDE, Oscar. *Šťastný princ a jiné pohádky*. 2. vyd. v Albatrosu. Přeložil Radoslav

NENADÁL, autor úvodu Arnošt VANĚČEK, ilustroval Luděk MAŇÁSEK. Praha:

Albatros, 1985, s. 9-14.

Příloha C; pracovní list č. 1, pracovní list č. 2

GAARDER, Jostein. *Anna: bajka o klimatu a životním prostředí Země*. V Praze: Albatros, 2014, s. 28, 29, 34, 63, 82, 102.

Příloha D; pracovní sada č. 1, pracovní sada č. 2, pracovní sada č. 3, pracovní sada č. 4, řešení pracovních sad

WARGA, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Přeložil Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2020, s. 34-35, 44-45, 162-3, 223-226, 248-51.

Příloha E; pracovní list č. 1, pracovní list č. 2

Behind the Pages with Maggie. *Iqbal and His Ingenious Idea*. In: Youtube [online]. 29. 10. 2020. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=VA2Pg0HsVYU>

Příloha F; vzorový příspěvek - Rosalind Franklin

O'DOHERTY, Owen. *To je nápad!: úžasné objevy a vynálezy, za které vděčíme ženám*. Přeložil Viola SOMOGYI. Praha: Argo, 2019, s. 13.