

Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech

Petr Najvar

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Že se chci v jednom diskusním příspěvku netypicky vyjádřit ke dvěma možná jen málo souvisejícím fenoménům, je přímým důsledkem toho, že jsem 9. července 2014 ve večerních hodinách sledoval krátkou reportáž věnovanou tématu finanční gramotnosti v pořadu *Udalosti, komentáře* vysílaném na jednom z programů veřejnoprávní České televize.¹ Jakkoli není obvyklé, aby byla večerní školsko-politická publicistika reflektována diskusními příspěvky v odborných časopisech, pocítil jsem potřebu vyjádřit se touto cestou ke dvěma fenoménům, jež mi sledování jmenované relace novým způsobem propojilo.

V názvu svého diskusního příspěvku si dovoluji odkazovat na práci humanistického teoretika a pedagoga Jana Blahoslava, jehož *Filipika proti misomusům* je součástí tradičního školního kánonu a bývá prezentována jako dílo sepsané na obranu ideje vzdělání.

Jádrem předmětného televizního programu byla diskuze mezi moderátorem České televize na jedné straně a „expertem na vzdělávání“ na straně druhé na téma finanční gramotnosti. Přiznávám, že finanční gramotnost jako teoretický konstrukt mi není příliš srozumitelná, lépe řečeno, podle mého názoru ji v současné době nelze považovat za víc než jen okruh výukových témat.

Obecně je finanční gramotnost definována jako

soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.²

¹ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1096898594-udalosti-komentare/214411000370709/>

² Definice finanční gramotnosti je pak dále strukturována a člení se na několik vzájemně prolínajících se složek. Konkrétně se jedná o gramotnost peněžní, gramotnost cenovou a gramotnost rozpočtovou, která zahrnuje dvě specializované složky, správu finančních aktiv a správu finančních závazků.

Tato definice se objevuje v dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*³, který vznikl jako „Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005“. Vrcholným tvůrcem kurikula tedy v tomto případě není specializovaný orgán, ale vláda České republiky. Proti tomu možná není platné něco namítat (je to častější jev, než by se zdálo), avšak přímým důsledkem toho je, že autory koncepce jsou v drtivé většině lidé bez pedagogického vzdělání.⁴ Tento samotný fakt nemusí znamenat, že je koncepce automaticky vnitřně nekoherentní či jednoduše špatná. Bude ale jistě nějakou dobu trvat, než se takto cizorodý konstrukt usadí v pedagogických (kurikulárních, výzkumných, teoretických) souvislostech.

Součástí dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* jsou rovněž *Standardy finanční gramotnosti*, jež „předkládají *Obsah* a *Výsledky* vzdělávacího procesu ve čtyřech tematických okruzích: Peníze, Hospodaření domácnosti, Finanční produkty a Práva spotřebitele“ (Hesová & Zelendová, 2011, s. 7). Lapidárně řečeno jde tedy autorům koncepce o to, aby byla do školní výuky doplněna sada témat, která považují za důležitá.

Nepovažuji za správné, že autory koncepce jsou výhradně lidé, kteří nejsou povinni a ani schopni posoudit, zda neprodávají další vstupenky na již nyní přetížený trajekt. Otázka, kterou si každý, koho zajímá kurikulum české školy, položí, je tato: Pokud má věčně otevřená náruč kurikula pojmout novou sadu témat, která stávající témata budou naopak oslabena, upozaděna, či dokonce eliminována? Z pojetí prezentovaných v širším evropském kontextu se prozatím zdá, že budou témata směřující k rozvoji finanční gramotnosti spadat do hájemství výchovy k občanství (např. Davies, 2014), avšak ve školní praxi se ukazuje, že se finanční témata stávají zodpovědností převážně učitelů matematiky a tím vstupují do konkurence s částí stávajícího matematického kurikula.

³ http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf, s. 7

⁴ Vzdělávání (jako proces vedoucí ke vzdělání) v tomto kontextu chápu jako příležitost k rozvíjení *teoretické citlivosti*, kterou Strauss a Corbinová (1999, s. 27) charakterizují jako „schopnost vzhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího“; to vše spíše na pojmové než na konkrétní úrovni.

Ať už by šlo o reálné omezení kurikulárního prostoru pro matematiku jako obor školního vzdělávání ve prospěch nově se etablujícího mezipředmětového tématu finanční gramotnost, anebo nakrásně jen o *nový způsob, jak říkat starému* (i takové požadavky jsou dnes bohužel na učitele kladeny), za sebe navrhuji, abychom se tohoto pomalého přesunu akcentu z rozvíjení matematického, tj. abstraktního, formálního myšlení na rozvíjení kupecského uvažování obávali. A to nejen proto, že jako bychom opouštěli tradici budovanou Eukleidem, al-Chwárizmím či Gaussem a spokojili se s odkazem na mrzká platidla.⁵

Reprezentanti nejrozličnějších společenských skupin dlouhodobě a poněkud zoufale volají po obrodě společnosti, jež je podle jejich názoru málo orientována na duchovní hodnoty a zaměřuje se v přílišné míře na materiální požitky. Připouštím, že někdy může jít o staromilské tesknění, přítomné v každé generaci od začátku lidského věku, na druhou stranu si však kladu otázku, zda by dynamický rozvoj podpory finanční gramotnosti na úkor výuky matematiky nešel právě opačným směrem. Při srovnání s tradiční matematikou se totiž zdá, jako by v jádru koncepce finanční gramotnosti stála fundamentální idea *To, oč v životě jde, jsou peníze. Kolem nich se vše točí. Míti více peněz je axiomaticky lepší, než mítí peněz méně*. Je však současná společnost na shromažďování jmění orientovaná nedostatečně? Pokud má být škola chápána jako instituce zřízená k tradování kulturních obsahů novým generacím, je fascinace mamonem to, jež chceme, aby žákům předávala?

V této souvislosti bývá často nabídnuto alibistické zdůvodnění: „Musíme ve školách rozvíjet finanční gramotnost, protože právě na tu se zaměřují mezinárodně srovnávací testy, ve kterých přece chceme uspět“. Argumentovat tímto způsobem však znamená rezignovat na snahu formulovat koherentní národní kurikulum a tím vlastně podlehnout jakési paradoxní⁶ neoliberální centralizaci.

⁵ Ve skutečnosti odkazuje slovo finance k lat. *finis* – tj. konec, ve smyslu ukončení, tj. splacení dluhu.

⁶ Mediální prezentace témat spojených se vzděláváním nabízejí nejeden paradox či protimluv. Na jednu stranu se např. má oslabovat zaměření na jednotlivé konkrétní znalosti konkrétních obsahů a místo toho se má směřovat k rozvoji obecnějších kompetencí, které umožní transfer z jednoho obsahu na druhý. Jedním dechem je ale veřejnost neustále ujišťována, že je posilována praktická použitelnost naučeného a žáci získávají konkrétní informace (v tomto případě jak se používají platební karty, jak funguje bezhotovostní styk...) na úkor jakési údajně neoblíbené, abstraktní matematiky.

Domnívám se, že posun od matematiky k finanční gramotnosti odpovídá aktuálnímu trendu utilitarizace vzdělávání. Právě utilitarismus je, jak vysvětluje Štech (2013), dominantní logikou neoliberální školy: „Do pozadí je zatlačena idea, že poznání je symbolickým světem relativně odděleným od sociálních a výrobních praktik – a že tato separace je jednou z rozhodujících podmínek porozumění praktickému světu a jeho transformace“ (Štech, 2013, s. 15). Vztaženo k našemu příkladu, zaměřujeme pozornost žáků na finance, ale oslabujeme prostor pro budování jejich porozumění (skrze symbolický jazyk matematiky) tomu, jak svět financí funguje.

Dostávám se tak k jinému jevu, jehož projevy mě zaujaly při sledování zmíněného televizního programu. Kdo je tím, koho si moderátor ve sdělovacích prostředcích přizve, aby komentoval zavádění finanční gramotnosti do českých škol? Experta, jenž dobře rozumí fenoménům souvisejícím se vzděláváním, chtělo by se věřit. Odborníka, který bude disponovat hlubokými znalostmi kontextu. Vysvětlí proto danou věc v síti jejích kurikulárních souvislostí, pojmenuje třeba vývojové trendy v didaktice matematiky, poukáže na důsledky zvolené výzkumné metodologie (plošné testování) pro interpretaci výsledků. A protože bude disponovat i praktickými didaktickými znalostmi, nepodaří odbornou přednášku, ale podaří se mu obsah jeho vyjádření didakticky transformovat tak, aby byl uchopitelný pro téměř všechny diváky *Událostí, komentářů*. Sedím před televizním přístrojem a těším se.

Přizvaným expertem je Mgr. Tomáš Feřtek. Publicista, novinář a spisovatel (nahlížím do české Wikipedie), věnující se zejména ekologii, vzdělávání a tematicce venkova. Autor publikací jako jsou *Průvodce Českým Švýcarskem* a *S dětmi křížem krážem po Čechách*. Vedoucí produkčního týmu připravujícího seriál *Případy 1. oddělení* České televize (považuji za jeden z vynikajících televizních počinů poslední doby) a dramaturg, kreativní producent a později scénárista seriálu *Kriminálka Anděl* televize Nova (nedokážu posoudit). Je také jedním ze tří zakladatelů – a také člen správní rady – obecně prospěšné společnosti EDUin, která si klade za cíl systematicky podporovat vzdělávání, či alespoň šířit informace o vzdělávání.

Některé publikované texty Tomáše Feřteka znám. Přimlouvá se v nich za oslabení role fakult připravujících učitele a znevažuje vzdělání, jež poskytují. Při argumentaci používá slovní obraty jako „prakticky využitelné vzdělání“ a systematicky staví do vztahu ekvivalence pojmy „vzdělání“ a „něco se dozvědět“. Z publikovaných textů se mi zdá, jako by se v něm svářila na jedné straně

snaha poskytovat nestranné, vyvážené informace o tématech spojených se vzděláváním a na druhé straně potřeba prezentovat angažované postoje, např. ve věci formálního vzdělávání učitelů v České republice. S názory, jež prezentuje (v poslední době systematicky na webu EDUin), se neztotožňuji, ale respektuji je. Vystávají mi ale slova Jana Blahoslava, jenž ve své *Filipice proti misomusům* píše: „Kdož uměním a učením pohrdá, jest podoben k tomu, kterýž by chtěl sukně, kabáty etc. sobě i jiným šíti, avšak krajčovského řemesla by neuměl, jemu se učití nechtěl, ale je haněl a potupoval.“ Domnívám se, že fakulty připravující učitele mohou pana Tomáše Feřteka přesvědčit, že se ve svém paušálním hodnocení jejich kvality mýlí, jedině tak, že budou i nadále pracovat na zkvalitňování své pedagogické a vědecké práce.

Tomáš Feřtek v roli experta na vzdělávání v televizním studiu má očekávání stran osvětlení pojmu finanční gramotnost nenaplnil. S oporou o prezentace na webových stránkách OECD vyjádřil podiv a zároveň uspokojení nad tím, že „... jsme výrazně víc úspěšili ve finanční gramotnosti a jsme na tom oproti matematice hodně dobře“. Další řeč byla svedena k tomu, proč Šanghaj v „žebříčku“ uspěla. Přisuzuji to do jisté míry nevalné kvalitě otázek, jež mu byly položeny moderátorem pořadu. Myslím si však, že je i jiný důvod, proč bylo mé očekávání zklamáno. Tomáš Feřtek je reprezentantem komunity novinářů, tj. informovaných laiků.⁷ Ti prokazují dobrou zorientovanost v určité oblasti, jejich vhledy však zákonitě postrádají disciplinované zobecnění či důvěryhodnou abstrakci nad rámec zdravého rozumu (*common sense*). Tomáš Feřtek paradoxně trpí nedostatkem toho, o čemž má hovořit. Věřím totiž, že kdyby byl nabyt vzdělání v některém z oborů, z jejichž pozic chce hovořit (pedagogika, didaktika, oborová didaktika, pedagogická psychologie, sociologie vzdělávání), tak by se jeho komentáře vyznačovaly hlubším vhledem a mohl by mi jako divákovi nabídnout to, co jsem očekával. Jenže vzdělání se bez vzdělání špatně hodnotí (podobně, jako se podle klasika brýle bez brýlí špatně hledají).

Doubravová (2008, s. 20) k tomu píše:

Jestliže člověk není ochoten hledat, nic nenajde. Jestliže není schopen určit, že se jedná o nějaký systém, bude vnímat jenom „membra disjecta“ – osamocené nesouvisející objekty. Takto můžeme jako neodborníci sledovat zahraniční politiku, průběh onemocnění, tah ptáků, nebo chování našeho souseda. Nechceme-li rozumět, nikdo nás k tomu nepřiměje.

⁷ Pojem *expert* v jazyce médií často označuje právě informovaného laika.

Podobně, zdá se mi, jsou v České republice nejhlasitějšími mediálními komentátory témat o vzdělávání „odborníci na něco jiného“ (ekonomové, dramaturgové a tím vlastně v nejlepší smyslu toho slova *amatéři*⁸). Jejich vzdělání v jiných oborech může dodávat jejich slovům mediální váhy (zejména pokud se podaří názor formulovat dostatečně konfrontačně), neumožňuje jim však *rozumět*, tj. rozumem uchopit vzdělávání jako obecný pojem, jinými slovy nahlédnout na reálné edukační procesy prizmatem obecnějšího, abstraktního (a nebojím se toho „nečistého“ slova – teoretického) rámce. Naopak, aktuálním trendem v mediálních komentářích se zdá být redukce pojetí *vzdělání* na *výcvik* směřující k tomu, aby žáci uspěli (a) ve standardizovaném testu a hned poté (b) v praktickém životě.

Právě amatérům jako zaslepeným „milovníkům“ totiž zpravidla chybí citlivost vůči širšímu kontextu. Nepovažují za důležité analyzovat všechny aspekty daného problému a promýšlet možné důsledky různých variant řešení. Neproběhla u nich enkulturace do příslušného oboru, během které by měli příležitost naučit se jemně diferencovat v komplexní síti oborových pojmů a vztahů a obecně kultivovat své uvažování o oborové materii. Pokud se jim v důsledku toho nepodaří rozlišit podstatné od marginálního, vede to přinejmenším k tomu, že příležitost nahlédnout v hlavním vysílacím čase na jednom z programů veřejnoprávní televize na finanční gramotnost jako na jedno ze zajímavých témat, která řeší současná škola, je promarněna.

Na 20. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu (2012, Praha) bylo během panelové diskuse ke vzdělávací politice otevřeno téma propagace výsledků seriózního pedagogického výzkumu a šíření odborně fundovaných názorů ve veřejných médiích. Z diskuze vyplynulo, že česká odborná pedagogická komunita trpí tím, že nikdo z jejích členů doposud nebyl vtažen do *celebritizační spirály*, která nahodile nasává příslušníky určitých profesí do role např. „televizního psychologa“ či „televizního politologa“. Předmětný televizní pořad (a mnohé podobné) ukazuje nejen to, že ani po dvou letech nebyl nikdo z komunity do celebritizační spirály vtažen, ale navíc i to, že role *televizního experta* v doméně vzdělávání byla obsazena *informovaným laikem*. Obávám se, že to povede k další mediální bulvarizaci témat spojených se vzděláváním.

⁸ Pojem *amatér* – očištěn od pejorativních konotací – odkazuje k člověku, který se danému oboru věnuje z lásky (z lat. *amo*, *amare* – *milovat*), a nikoli profesně. To samo ovšem nijak neznehodnocuje výsledek jeho práce.

Literatura

- Doubrovová, J. (2008). *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál.
- Davies, P. (2014). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- Hesová, A., & Zelendová, E. (2011). *Finanční gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvantitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Štech, S. (2013). Význam školy jako instituce. In J. Kohnová & B. Holubová (Eds.), *Ideologie, ideje, předsudky – protest, obrana, pravda. Sborník přednášek z XXV. letní školy historie* (s. 11–22). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Autor

Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: najvar@ped.muni.cz

Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (Eds.). (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung/Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kniha poskytuje vyčerpávající přehled o metodách, které jsou aktuálně využívány ve výzkumu učebnic a dalších didaktických médií. Těžiště jednotlivých kapitol spočívá především v ujasňování obecnějších teoretických a metodologických otázek výzkumu učebnic, ale nechybí ani kapitoly podrobněji popisující metodiky již realizovaných výzkumů. Autoři se zabývají metodologií a metodami výzkumu učebnic z pohledu různých vědních disciplín (např. pedagogiky, obecné didaktiky a oborových didaktik, sociálních věd, lingvistiky aj.). V knize jsou představeny hermeneutické, ideologicko-kritické, diskursivní a obsahově orientované přístupy ke zkoumání učebnic. Obsaženy jsou i praktické příklady sběru a analýzy souvisejících výzkumných dat (využití vybraných statistických metod, tvorba přehledových studií, zpracování dat z dotazníků, skupinových diskusí, pozorování výuky, posuzovacích archů a dalších).