

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie



Bc. Luděk Volčák

**Mezipředmětové vazby zeměpisu s anglickým
jazykem ve výuce na gymnáziích**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jan Hercik, Ph.D.

Olomouc 2021

Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo):	Bc. Luděk Volčák (D18238)
Studijní obor:	Učitelství geografie pro SŠ (kombinace: Aj-Z)
Název práce:	Mezipředmětové vazby zeměpisu s anglickým jazykem ve výuce na gymnáziích
Title of thesis:	Cross-curricular teaching between geography and English at grammar schools
Vedoucí práce:	Mgr. Jan Hercik, Ph.D.
Rozsah práce:	85 s.
Abstrakt:	Hlavním cílem práce je navrhnout vhodné propojování anglického jazyka a zeměpisu ve výuce na gymnáziích a také vytvořit vhodné materiály pro budoucí použití. Dílčím cílem je na základně polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a komparací ŠVP, porovnat situaci mezipředmětových vazeb na jednotlivých gymnáziích.
Klíčová slova:	mezipředmětové vazby, školní vzdělávací program, polostrukturovaný rozhovor
Abstract:	The main goal of this work is to design a suitable connection between the English language and geography in grammar school teaching and also to create suitable materials for future use. A partial goal is to compare the situation of interdisciplinary links at individual grammar schools based on semi-structured interviews with teachers and comparisons of SEP.
Keywords:	cross-curricular teaching between geography and English at grammar schools

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením
Mgr. Jana Hercika, Ph.D., a veškeré použité zdroje jsem uvedl v seznamu literatury.

V Olomouci 6.3. 2021

podpis

.....

Na tomto místě bych rád poděkoval svému vedoucímu práce, Mgr. Janu Hercikovi, Ph.D. za cenné rady a celkové vedení mé diplomové práce. Dále bych rád poděkoval všem šesti učitelům z jednotlivých gymnázií, kteří si na mě udělali čas a moc mi pomohli v rámci výzkumné části. A na závěr bych chtěl poděkovat mé rodině a přítelkyni, kteří už pomalu přestávali doufat.

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Luděk VOLČÍK**
Osobní číslo: **D18238**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol
Učitelství geografie pro střední školy**
Název tématu: **Mezipředmětové vazby zeměpisu s anglickým jazykem ve
výuce na gymnáziích**
Zadávací katedra: **Katedra geografie**

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

Cílem této práce bude popsat mezipředmětové vazby zeměpisu s anglickým jazykem podle ŠVP vybraných gymnázií (klasická gymnázia, anglická gymnázia a dvojjazyčná gymnázia). Dalším cílem této práce bude komparace užívání mezipředmětových vazeb v praxi na vybraných gymnáziích prostřednictvím řízených rozhovorů a hospitací v hodinách. V závěru se práce bude zabývat návrhem vhodného propojení anglického jazyka a zeměpisu ve výuce na gymnáziích.

1) Úvod 2) Rešerše literatury a metodika 3) Mezipředmětové vazby zeměpisu a anglického jazyka na vybraných gymnáziích 4) Návrh vhodného propojení zeměpisu a anglického jazyka ve výuce 5) Závěr

Příloha zadání diplomové práce

Seznam odborné literatury:

- BALL, P., TEJKALOVÁ, L., ŠMÍDOVÁ, T. et al. Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků gymnázií. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-92-3.
- GERSMEHL, P. Teaching geography. Third edition. New York: The Guilford Press, [2014]. ISBN 9781462516414.
- HERINK, J. et al. Týmové mezipředmětové vyučování (Team teaching, kolegium vyučujících). Metodický portál RVP, 2014.
- HOFMANN, E. Cíle geografického vzdělávání v ŠVP v kontextu s cíli RVP. In: MAŇÁK, J., JANÍK T. (eds.): Problémy kurikula základní školy. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- KŮHNLOVÁ, H. Vybrané kapitoly z didaktiky geografie. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-376-8.
- MARADA, M., D. ŘEZNÍČKOVÁ, M. HANUS, T. MATĚJČEK, E. HOFMANN, H. SVATOŇOVÁ a P. KNECHT. Koncepce geografického vzdělávání: certifikovaná metodika : www.eGeografie.cz. Praha: Univerzita Karlova. Přírodovědecká fakulta. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, 2017.
- MÍSAŘOVÁ, D. a J. HERCIK. Kapitoly z didaktiky geografie 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3849-8.
- VÚP. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN: 978-80-87000-11-3.
- VÚP. Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools). Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 ISBN: 978-80-87000-23-6.
- VÚP. Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2015.

Obsah

Úvod	9
1 Cíle práce	12
2 Rešerše literatury	13
3 Teoretická východiska práce	16
3.1 Mezipředmětové vazby v historickém kontextu	16
3.2 Současné a budoucí pojetí mezipředmětových vazeb	19
3.3 Mezipředmětové vazby obecně	20
3.3.1 Mezipředmětové vazby zeměpisu	23
3.3.2 Mezipředmětové vazby anglického jazyka a metoda CLIL	24
3.4 Rámcový vzdělávací program a mezipředmětové vazby	27
3.4.1 Integrované kurikulum	31
3.5 Mezipředmětové vazby v souvislosti klíčových kompetencí a průřezových témat	32
3.5.1 Klíčové kompetence	32
3.5.2 Průřezová témata	34
3.6 Mezipředmětové vazby v rámci projektové výuky	38
3.7 Mezipředmětové vazby v rámci tandemové výuky	39
4 Metodika (rozpracovaná)	41
5 Praktická část	48
5.1 Strukturované rozhovory s učiteli zeměpisu na gymnáziích	48
5.1.1 Úvod rozhovoru	48
5.1.2 Témata pro mezipředmětové vazby	49
5.1.3 Zdroje inspirace a předepsané kurikulum	50
5.1.4 Metody a materiály	52
5.1.5 Problémy mezipředmětových vazeb v praxi	53
5.1.6 Závěr rozhovoru a možná budoucnost tématu	54
5.2 Komparace ŠVP vybraných gymnázií v souvislosti s mezipředmětovými vazbami	55
5.3 Integrace mezipředmětových vazeb zeměpisu a anglického jazyka v kontextu virtuálním	60
5.4 Návrh aplikace mezipředmětových vazeb ve výuce	62
5.4.1 Návrh vhodného propojení mezipředmětových vazeb	63
5.4.2 Důvody pro začlenění mezipředmětových vazeb do výuky	64
5.4.3 Přípravy na vyučovací jednotky	65
6 Závěr	74
7 Summary	76

8	Zdroje	78
8.1	Literatura.....	78
8.2	Webové stránky	80
8.3	Interní předpisy jednotlivých škol	81
8.3.1	Gymnázium pod Svatou Horou Příbram	81
8.3.2	Gymnázium Jiřího Wolкера Prostějov	81
8.3.3	Gymnázium Praha – Postupická.....	81
8.3.4	Gymnázium Praha – Voděradská	82
8.3.5	Gymnázium Polička	82
9	Seznam příloh.....	84

Úvod

V současné době zažívá školství v České republice revoluční proměnu, a to nejen v souvislosti s pandemií covid-19 a jejími dopady na studenty, učitele a výuku samotnou, ale také v rámci dlouhodobé koncepce vzdělávání a jejího důrazu na stěžejní body Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, jako jsou klíčové kompetence, průřezová témata, mezipředmětové vazby a obecná modernizace vzdělávacího systému. Výše zmíněnými důvody se české školství dostává do povědomí široké veřejnosti, což se podepisuje na zvyšování nároků na učitele a vzdělávání obecně. Obdobnou situaci zažívají také zahraniční vzdělávací systémy zejména v rámci Evropské Unie, kde jsou jednotlivé edukační trendy distribuovány mezi všechny členské státy například formou společných debat anebo výměnných pobytů (program Erasmus+). Veškeré tyto reformní kroky týkající se školství následně vyvolávají vážnou debatu o vzdělávání samotném, když právě témata, jako jsou například mezipředmětové vazby, získávají mnohem větší pozornost a jsou předmětem hlubšího zkoumání a zdokonalování. Nicméně situaci poměrně významným způsobem komplikuje současný stav kolem pandemie a na něj navazující opatření ve vzdělávání, jelikož zmiňovaná koncepční témata ztrácejí pozornost a bývají zastiňována aktuálními potřebami vzdělávacího systému ČR. Jedná se však opravdu o komplikaci, anebo naopak je to právě nezbytný krok vpřed?

Každý student nebo učitel se někdy setkal s termínem mezipředmětová vazba nebo jemu podobným. Většina z nás si je schopna také vybavit, co takový termín vyjadřuje nebo s čím popřípadě souvisí. Bezsporně jsme se všichni s mezipředmětovou výukou setkali v rámci studia, a to na všech stupních vzdělávání. Současné pojetí problematiky mezipředmětových vazeb je pokryto odbornou literaturou a kurikulárními dokumenty na národní, jakož i na školské úrovni (RVP a ŠVP). Realizace takové výuky obvykle čerpá ze současných trendů vzdělávání a z reformních vzdělávacích strategií, kdy jsou mezipředmětové vazby ve značné míře doprovázeny průřezovými tématy nebo projektovou výukou. Avšak české zdroje se primárně zaměřují na obecnou rovinu mezipředmětových vazeb, přičemž prací zabývajících se konkrétními mezipředmětovými vazbami v rámci výuky není mnoho, a proto se učitelé musí spolehnout na svou vlastní kreativitu, píli a ochotu v rámci poznávání tématu a jeho následného aplikování ve výuce.

Jak již zaznělo výše, s mezipředmětovými vazbami se setkáváme ve všech vzdělávacích stupních. Tato práce bude nicméně zaměřena výhradně na gymnázia, která umožňují komparaci jejich různých typů, a jelikož se jedná o mezipředmětové vazby zeměpisu a anglického jazyka, tak je možné porovnávat gymnázia tradiční, jazyková a bilingvní minimálně na úrovni rámcových vzdělávacích programů. Taková gymnázia se liší zejména v zapojování anglického jazyka ve výuce jak ze stránky předepsaného kurikula (RVP a ŠVP), tak ze stránky realizovaného kurikula (výuka samotná). Nicméně odlišné přístupy lze porovnávat i u gymnázií tradičních, které vyplývají například z profilace školy nebo z hodinových dotací v rámci učebních plánů (zejména zeměpisu v rámci vzdělávací oblasti Člověk a příroda). Ze zjištěných poznatků v rámci této komparace lze následně navrhnout konkrétní metody nebo postupy a vypracovat výukové materiály pro budoucí použití.

Téma jsem si vybral, protože studuji kombinaci učitelství anglického jazyka a geografie a s myšlenkou propojovat tyto dva předměty se setkávám po celé své vysokoškolské studium, a to i v rámci soukromé výuky anglického jazyka. Aplikací mezipředmětových vazeb se studenti mohou setkat s průřezovými tématy (v rámci anglického jazyka a zeměpisu je to zejména environmentální výchova, multikulturní výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech), čímž si následně můžou rozvíjet klíčové kompetence. Když se studenti učí v rámci regionálního zeměpisu například o Velké Británii, Spojených státech amerických nebo Austrálii, neměli by se o nich učit v jazyce, kterým se v těchto zemích hovoří? Problémem bývá často jazyková bariéra u učitelů nebo nedostatečná spolupráce mezi jednotlivými vyučujícími, a právě proto chci vytvořit materiály, které by mohly posloužit jako inspirace pro využívání mezipředmětových vazeb ve výuce, jazykové bariéře navzdory.

Co se struktury této diplomové práce týče, v úvodní kapitole se práce zabývá teoretickou rovinou zkoumaného tématu v historických souvislostech s přihlédnutím také k současnému pojetí, zaměřujíc se na mezipředmětové vazby obecně a posléze také konkrétně u obou stěžejních předmětů – zeměpisu a anglického jazyka. Následně je popsána souvislost v rámci vzdělávacích programů, klíčových kompetencí, průřezových témat, projektové výuky, tandemové výuky a také obecně v rámci vzdělávací strategie 2030. V další části se práce věnuje rešerši literatury a metodice, jenž předcházejí

praktické části práce, a to sice analýze poznatků ze řízených rozhovorů s učiteli a komparací školních vzdělávacích programů jednotlivých gymnázií. Na základě zjištěných poznatků jsou vypracovány výukové materiály (pracovní listy) a navrženy vyučovací hodiny. Nedílnou součástí praktické části této práce je také zasazení praktických poznatků do virtuálního kontextu v rámci distanční výuky.

1 Cíle práce

Cílem této diplomové práce je v první řadě vymezit obecné pojetí mezipředmětových vazeb a objasnit rozdíly mezi jednotlivými termíny, které jsou často za mezipředmětové vazby zaměňovány a následně se zaměřit na tuto problematiku v rámci anglického jazyka a zeměpisu.

Dalším cílem je porovnání současné situace mezipředmětových vazeb na vybraných gymnáziích prostřednictvím řízených rozhovorů s učiteli vyučujícími zeměpis (geografii) a anglický jazyk a také komparací školních vzdělávacích programů těchto vybraných institucí.

Nedílnou součástí této práce je také identifikace a popis nejběžnějšího propojení zeměpisu a anglického jazyka ve výuce a navržení dalších možných postupů a témat, kdy mezipředmětové vazby aplikovat, a to například ve virtuálním prostředí v rámci distanční výuky.

Hlavním cílem této práce je navrhnout ideální propojení zeměpisu a anglického jazyka formou vhodných výukových prostředků a vytvořit výukové materiály, které budou aplikovatelné ve výuce na gymnáziích.

2 Rešerše literatury

Obecným pojetím mezipředmětových vazeb se zabývá většinou literatura pojednávající o obecné didaktice a pedagogice (Průcha, 2009; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Skalková, 2007), jakož i didaktika oborová, v rámci níž je však toto téma řešeno toliko okrajově a spíše na teoretické bázi.

V současné době o dané téma vzrostl zájem, což dokazuje fakt, že bylo několikrát zajímavě zpracovááno ve kvalifikačních pracích (bakalářských, diplomových i dizertačních), dosud však nikoliv v kombinaci zeměpisu a anglického jazyka ve výuce na gymnáziích. Například velmi zdařilou kvalifikační prací je bakalářská práce Vandrovcové (2017), která popisuje mezipředmětové vazby zeměpisu a matematiky na gymnáziích na úrovni teoretického kurikula. O mezipředmětových vazbách se zmiňuje také Kratochvílová (2006), která navrhuje integraci jednotlivých předmětů v rámci projektové výuky, nebo článek Herinka (2014), který se zaměřuje na mezipředmětovou integraci v rámci týmového vyučování.

Vymezení terminologie mezipředmětových vazeb velmi dobře popisuje článek od Hudecové (2004), který poskytuje popis jednotlivých pojmů, které nahrazují nebo souvisejí se zkoumaným tématem. Co se historického kontextu týče, Kasper a Kasperová (2008) se ve své knize zmiňují o historických souvislostech pedagogiky a poskytují tak úvodní teze mezipředmětových vazeb, na které lze následně navazovat.

Dalším zdrojem hodnotícím historický vývoj mezipředmětových vazeb je článek od Františka Morkese (2004). Přestože se autor zaměřuje spíše na výuku dějepisu (historie), jedná se o dobrý podklad pro postupný vývoj týkající se problematiky mezipředmětových vazeb a vzdělávání obecně. Kurikulárními reformami a jejich efektivitou se ve své knize zabývá Tupý (2018), který pokrývá komplexní historický vývoj státního kurikula od roku 1989, kdy se okrajově zabývá i mezipředmětovými vazbami.

V rámci mezipředmětových vazeb zeměpisu (geografie) se nabízí hned několik zdrojů, které tuto problematiku zmiňují, například Tilbury a Williams ve své knize *Teaching and Learning Geography* (1997) popisují situaci ve Spojeném království v souvislosti s efektivním aplikováním vazeb v rámci sociální i fyzické geografie, dále potom Kühnlová

(1997) nebo Mísařová a Hercik ve svých skriptech z roku 2013 popisují mezipředmětové vazby z pohledu didaktiky geografie. Také článek z Geografických rozhledů (Kučerová, Kopp, Čehurová a Kulhánek, 2013) se zabývá mezipředmětovými vazbami, kdy se zaměřuje i na praktické hledisko tohoto tématu. Přínosnou knihou je dílo Gersmehla (2014), které se zabývá vývojem geografie jako oboru a také její výuky, a hlavně nabízí pojetí tématu „*cross-curricular teaching*“ v zahraničí, a to konkrétně v USA.

Co se týče dalšího zahraničního pojetí, v tomto případě jsou představeny společné strategie Evropské unie prostřednictvím projektu CrossCut (2019), který znázorňuje komplexní strukturu využívání mezipředmětových vazeb v rámci Evropské unie se zaměřením na rozvoj kompetencí učitele. Projekt se konkrétně zaměřil na Finsko, Dánsko, Francii, Portugalsko a Polsko. Další knihou hodnotící kurikulární změny napříč státy Evropské unie je kniha od trojice autorů Gray, Scott a Mehisto (2019), přičemž se zmiňuje také o mezipředmětovém vyučování (*cross-curricular teaching*). Anglické pojetí geografického vzdělávání je rozebíráno v rámci diplomové práce Maškové (2016), kde se autorka zaměřuje na využití zeměpisného učiva na prvním stupni základních škol s využitím metody CLIL.

V rámci literatury, která se zabývá mezipředmětovými vazbami anglického jazyka, se ve většině případů setkáváme s metodou CLIL. Výborným zdrojem je například webový portál Národního pedagogického institutu¹ (Ball, Tejkalová a Šmídová, 2012), který poskytuje přehlednou příručku pro aplikaci této metody. Dalším užitečným zahraničním zdrojem je Stevens (2011), který se zaměřuje na propojování anglického jazyka s ostatními předměty a popisuje témata vhodná pro mezipředmětovou integraci.

Tvorbou výukových materiálů pro mezipředmětové vazby se ve své diplomové práci zabývá Vandrovcová (2019), která popisuje vazby geografie a matematiky s následným vyhodnocením jejich použití v reálné výuce. Mezipředmětové vazby řeší ve své kvalifikační práci také Jiřenová (2020), kde popisuje využití her v zeměpise na 2. stupni základních škol. Obdobnou kvalifikační prací je bakalářská práce Neradové (2016), která se zaměřuje na tvorbu výukových materiálů pro témata regionální geografie Spojeného

¹ <http://clil.nuv.cz/>

Národní pedagogický institut se dříve nazýval Národní vzdělávací institut, což odkazovaná webová stránka terminologicky dosud nereflektuje.

království. Další zdařilou publikací je příručka *Teaching Geography through English – a CLIL approach*, kterou vydala *University of Cambridge* a která popisuje, jakým způsobem vyučovat zeměpis metodou CLIL.

3 Teoretická východiska práce

Jak pedagogika, tak i její jednotlivé disciplíny jsou silně ovlivněny historickým vývojem, který se podílí na jejich současné podobě. To platí i u mezipředmětových vazeb, proto je důležité nahlédnout zpět do minulosti a dozvědět se, co předcházelo současnému stavu poznání tématu. Stejným, ne-li dokonce větším významem v souvislosti s poznáním problematiky, vystupuje jeho komplikovaná terminologie a nejednoznačné teoretické zarámování ve vztahu pedagogiky s oborovými didaktikami. Pro lepší pochopení mezipředmětových vazeb se zdá být nezbytným objasnění pojmů, které s touto problematikou bezesporu souvisejí a jsou velmi často navzájem provázané jak na úrovni teoretické, tak také na úrovni praktické. Jedná se o tyto základní pojmy: projektová výuka, integrované kurikulum, rámcové vzdělávací programy, klíčové kompetence, průřezová témata, tandemová výuka a CLIL.

3.1 Mezipředmětové vazby v historickém kontextu

Z historického hlediska je nezbytné si uvědomit, že je zde výrazný rozdíl mezi starším a současným pojetím problematiky, celkovým pojetím školského systému a role učitelů či studentů. Jedná se totiž o prostředí vzdělávání, které se významným způsobem změnilo, s čímž souvisí změny téměř ve všech ohledech vzdělávání a života obecně (Morkes, 2004). Nicméně navzdory všem těmto rozdílům se jedná o postupný rozvoj vědění o tomto tématu, přičemž všechny historické události a poznatky týkající se pedagogiky nějakým způsobem ovlivnily současnou situaci a podobu v rámci mezipředmětových vazeb a termínů jim podobným. O mezipředmětových vazbách bylo pojednáváno v souvislosti s historií pedagogiky, kdy byl kladen důraz na propojování vědění a poznatků z jednotlivých vědních disciplín či praktických dovedností (Kasper a Kasperová, 2008).

S problematikou mezipředmětových vazeb nebo obecného propojování jednotlivých předmětů či vědních oborů se můžeme setkat již za doby Jana Ámose Komenského, který v rámci svého pedagogického působení zastával hodnotu tzv. pansofie neboli učení se všem vědním oborům a jejich následnou harmonizací do celku pomocí propojování získaných poznatků a souvislostí. Nabádal k tomu, aby se jednotlivé části výuky podporovaly a doplňovaly, aby bylo dosaženo celistvosti učení. Zdůrazňoval důležitost

uspořádání obsahu výuky a aplikace srovnávací metody v rámci širšího poznávání, která využívala poznatků ze všech vědních oborů (Komenský in Kasper a Kasperová, 2008). Výsledkem takového učení mělo být ucelené chápání souvislostí jevů a věcí tvořící celek, který byl tvořen také porozumění podstatě věci či jevu a jejich příčinám (Kasper a Kasperová, 2008).

Významnou roli v historii pedagogiky sehrál princip koncentrace, který měl zabránit vzájemné izolovanosti jednotlivých předmětů, která byla kritizována již v 19. století a zároveň napomáhal k upevnování myšlenky mezipředmětové integrace. Důraz byl kladen zejména na tzv. ústřední předměty (zeměpis, občanská nauka a náboženství), přičemž jejich učivo bylo soustředěno (koncentrováno) do výuky všech ostatních předmětů. Následně v první polovině 20. století se učivo začínalo plánovat do oblastí, které se týkaly zájmů žáků, přičemž se jednalo o reformní pokusy zamezit poznatkové roztříštěnosti, a naopak se zaměřit na vzájemnou integraci vyučovaných předmětů (Skalková, 2007). Stejná autorka se také zmiňuje o snaze Otokara Chlupa (předního českého pedagoga) v 50. letech 20. století změnit koncepci obsahu učiva, aby toto vyhovovalo požadavkům společnosti a zároveň reagovalo na nárůst vyučovacích předmětů s potenciální roztříštěností poznatků. Tudíž bylo vymezeno učivo základní a kritéria jeho výběru, například formou experimentálního vyučování, které patřilo mezi realizační faktory v rámci školní praxe. Mezi hlavní pilíře této nové koncepce obsahu učiva patřily mimo jiné mezipředmětové souvislosti v rámci předmětů různých nebo předmětu stejného, čímž se následně inspirovali přední čeští pedagogové a také současné kurikulární dokumenty (Skalková, 2007).

V souvislosti s modernizací vzdělávání z druhé poloviny 20. století se usilovalo o efektivní soulad moderní vědy a techniky se školním vzděláváním. Naplnění tohoto úsilí mělo být dosaženo za pomoci realizace integračních principů a využívání obecných pojmů charakterizujících novou strukturu učiva, která měla fungovat jako prevence přetěžování žáků. Dalším významným krokem v kontextu modernizace vzdělání byla koncepce pojmové struktury, se kterou přišel americký psycholog a pedagog Jerome Bruner. Na základě jeho koncepce měly být všechny pojmy začleněny do určité struktury, aby docházelo ke vzájemnému propojování získaných vědomostí a utváření mezipředmětových vztahů. Jednou z nejnámějších metod je tzv. *discovery learning*

(učení objevováním), při kterém se žák snaží odhalovat fakta a jejich vzájemné vztahy v průběhu vlastního poznání. Avšak Bruner upozorňoval, že tuto metodu nemůže učitel využívat samovolně, tudíž je vhodné ji využívat pouze v některých tématech a v rámci specifických podmínek. Taková výuka měla za cíl vyhnout se izolovanosti učiva a následnému rychlému zapomínání. Mezi další principy Brunerovy teorie vyučování patřila motivace, následnost a posílení, a právě princip následnosti souvisí s mezipředmětovými vazbami, přičemž student by měl být veden v posloupných sekvencích učiva. V takovém případě se jedná o navazující vazby v rámci jednoho předmětu, ale může se jednat i o koordinaci učiva mezi předměty různými (Bruner in Skalková, 2007).

Obecně se ke konci 20. století snažili pedagogové rozvíjet takové metody a postupy, aby nedocházelo k poznatkové roztříštěnosti, která byla mnohdy způsobována nárůstem předmětů a tlakem společnosti na praktičnost školního vzdělávání. Výzkum tématu mezipředmětových vazeb či mezipředmětové integrace byl prováděn na základě zkušeností z praxe, takže postupně docházelo k aplikaci integračních procesů. Kupříkladu se začala využívat analýza a následná koordinace učiva v rámci učebních plánů nebo učebních osnov, což vedlo k dokonalejší možnosti propojování učiva z různých předmětů. Dalším způsobem podporujícím mezipředmětové vazby byla stále častější snaha o zavádění interdisciplinárních programů a realizaci integrovaných dnů, díky čemuž mohla být odstraněna jakákoliv bariéra mezi jednotlivými předměty. V neposlední řadě sem spadá také kooperace učitelů, které je v současné době věnována velká pozornost například v souvislosti s tandemovou výukou (Skalková, 2007; Tupý, 2018).

Na přelomu tisíciletí se s problematikou interdisciplinarity můžeme setkat například v Bílé knize² z roku 2001, v rámci níž se hovořilo o šesti hlavních strategiích vzdělávání. Jednou z těchto strategií byla změna cílů a obsahů vzdělávání a s ní spojená potřeba implementace aktivních výukových postupů, které povedou k rozvoji klíčových kompetencí (prostřednictvím projektové výuky nebo mezipředmětovou integrací).

² Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání) představuje strategický dokument pro vzdělávání v České republice, který byl vydán v roce 2001. V současné době je již plně nahrazen novým strategickým dokumentem: Strategie 2030+ (MŠMT, 2020).

Součástí tohoto dokumentu bylo mimo jiné také posílení výuky cizích jazyků či informačních technologií v souvislosti s mezipředmětovými vazbami a integrovanými celky výuky. Tato vlna inovací měla za cíl ovlivnit i kurikulární pojetí a doporučovala zahrnovat nové formy výuky již při tvorbě takových dokumentů (RVP – viz kapitola 2.3) či při zavádění nových témat v rámci učebních plánů a osnov. Obecnou snahou užívání nových výukových forem bylo umožnění rozvoje klíčových kompetencí jako nástrojů přeměny encyklopedického pojetí vzdělávacího systému (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001). Principy vzdělávání byly následně obsaženy ve školském zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který dal podobu také současným kurikulárním dokumentům z roku 2007, například RVP pro gymnázia (RVP; Tupý, 2018).

3.2 Současné a budoucí pojetí mezipředmětových vazeb

Po roce 2007, kdy byly vydány rámcové vzdělávací programy Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, dochází k postupnému poklesu účinnosti Bílé knihy, zejména v rámci nedostatečné kurikulární alternativy tohoto dokumentu a také postupným upravováním podoby RVP jednotlivých stupňů. Snahou o nahrazení nebo případné doplnění Bílé knihy byla Vzdělávací strategie České republiky do roku 2020, která měla změnit principy vzdělávání zejména v návaznosti na změnu vzdělávacího prostředí z pohledu technologického, ekonomického a politického kontextu. Nová vzdělávací strategie byla schválena v roce 2014, čímž definitivně nahradila Bílou knihu a stala se tak základním kamenem vzdělávací politiky České republiky. Mezi tři základní priority této strategie patřilo snižování nerovností ve vzdělávání, podpora kvality výuky (obzvláště se mělo jednat o zavádění formativního hodnocení³) a učitelů jakožto zprostředkovatelů takové výuky a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Nicméně co se mezipředmětových vazeb případně pojmů jim příbuzným týče, tak se může zdát, že se ve strategii vzdělávání 2014–2020 vůbec nevyskytují, s čímž souvisí myšlenka Hudecové (2004), podle které se nejedná o nezáměr o danou problematiku, ale její terminologickou nejasnost a mnohvrstvou komplexnost. Jelikož problematika mezipředmětových vazeb velmi často disponuje vzájemnou provázaností například v kontextu průřezových témat,

³ Formativní hodnocení nemá jasnou definici, nicméně se obecně jedná o druh hodnocení, které obohacuje a motivuje žáky již během vyučovacího procesu. Důležitou složkou formativního hodnocení je také sebereflexe žákovská, ale také učitelská (Eduin).

klíčových kompetencí nebo projektové či tandemové výuky. S bližším ohlédnutím se na priority této strategie si uvědomíme, že rozvoj mezipředmětových vazeb je nepřímo obsažen v rámci bodu 2: „*podpora kvality výuky*“ (Strategie vzdělávání v České republice do roku 2020; Tupý, 2018). V nynější době se můžeme inspirovat novým dokumentem zabývajícím se budoucím pojetím školního vzdělávacího systému v České republice, a to sice dokumentem s názvem Strategie 2030+, který se zmiňuje o rozvíjení mezipředmětových vazeb v rámci kurikula, ve kterých by měl být vytvořen prostor pro jejich uplatňování v projektech a mimoškolních činnostech. Tato myšlenka má za cíl podporovat princip participace a autonomie žáků ve školách. S další zmínkou o nutnosti propojování jednotlivých předmětů se můžeme setkat v souvislosti proměn obsahu, metod a forem vzdělávání, kdy strategie odkazuje na potřebu vytvořit modernizovaný, provázaný a jasně vymezený obsah kurikula. Mezi další významná témata pro dosažení kvalitního vzdělávání patří vnitřní motivace žáků, systémová práce s chybou a individualizace vzdělávání pro dosažení potenciálu všech žáků. V neposlední řadě se strategie zaměřuje na snížení celkového objemu učiva, čímž bude více prostoru pro rozvíjení hlubšího porozumění problémům s využitím kritického myšlení a myšlení v souvislostech. Redukce učiva by měla fungovat jako prevence proti rychlému probírání učiva se snahou stihnout všechna témata, kterému učitelé často propadají na úkor kvalitního vzdělávání, díky čemuž se učitelé budou moci zaměřovat na důležité principy vzdělávání, jako jsou rozvoj klíčových kompetencí a učení vedoucí k efektivnímu řešení reálných situací. Zmíněný obsah Strategie 2030 dále rozvíjí například implementační karta revize RVP ZV, která se taktéž zmiňuje o propojování jednotlivých vědních disciplín s praktickým životem a v neposlední řadě upozorňuje na chybějící provázanost mezi jednotlivými stupni rámcových vzdělávacích programů (Strategie 2030+).

3.3 Mezipředmětové vazby obecně

Co se vymezení termínu mezipředmětových vazeb týče, tak není jednoznačně ukotven, protože se v praxi setkáváme s obdobnými termíny, jako jsou například mezipředmětové vztahy, transversální vztahy nebo interdisciplinární vztahy apod. Poslední dva jmenované termíny jsou produktem modernějšího pojetí a čím dál tím častějšího využívání zahraniční terminologie, ale může se jednat i o synonyma (Hudecová, 2004). Se stejnou situací se setkáváme také v rámci zahraničního (anglického) pojetí, kdy se

opět terminologie liší od *cross-curricular links*, *interdisciplinary teaching* (často také *interdisciplinarity*, což je populární také v češtině – interdisciplinarita, mezipředmětovost nebo multidisciplinarita, se kterou se můžeme setkat spíše ve vědě) nebo například *transversal lines*, přičemž si jsou opět významově velmi podobné. Nicméně Michaelson (2020) rozlišuje interdisciplinární a transdisciplinární vzdělávání, přičemž prvním zmiňovaným se rozumí koncept výuky jednoho předmětu, který je vyučován z různých hledisek a zaměřuje se na rozvoj žáka v rámci kritického myšlení a propojování si poznatků z různých oborů. U interdisciplinárního vzdělávání je zároveň nezbytná spolupráce více pedagogů, aby bylo dosaženo maximální efektivity a výkonu ve výuce. Zatímco transdisciplinární vzdělávání je autorkou popisováno jako propojování vědních disciplín na základě složitějších myšlenkových pochodů, které cílí na nevšední formy a metody vedoucí k řešení skutečných problémů nebo témat (Tilbury a Williams, 1997). Můžeme se setkat také s pojmem „*relations*“, který nám nahrazuje slovo „*links*“, ale taktéž se jedná významově o synonyma (v naší terminologii je obdobná situace v rámci pojmů „vazby“ a „vztahy“).

Na druhou stranu se můžeme setkat s termíny, které se zdají být synonymy, nicméně jejich definice je lehce odlišná. Jedná se například o mezipředmětové či mezioborové vazby nebo vztahy, kde je za potřebí rozlišovat slova obor a předmět. Za obor nebo disciplínu můžeme v tomto případě považovat geografii, zatímco o předmětu hovoříme o zeměpise (Hudecová, 2004). Nicméně v rámci tématu je velmi podstatné, zda hovoříme o zeměpisu nebo geografii, jelikož na gymnáziích jsou prostřednictvím učebních plánů často odlišeny v rámci studia nižšího stupně gymnázia (zeměpis) nebo vyššího stupně gymnázia (geografie). Tudíž je možné sledovat vazby jak zeměpisu, tak i geografie s anglickým jazykem ve výuce, případně v rámci předepsaného kurikula, tedy RVP nebo ŠVP. Nicméně se nejedná o podmínku všech školních vzdělávacích programů zmiňovaných gymnázií, a proto se spíše setkáváme s pojmem zeměpis.

V rámci kurikula jsou mezipředmětové vazby popisovány různě, velmi často se setkáváme například s pojmem mezipředmětová témata (případně řešení mezipředmětových témat), přičemž se jedná o pojem využívaný již v 70. letech minulého století a v současné době jsou uvedena jako průřezová témata nebo s nimi souvisejí. Taková témata následně mohou být začleněna v rámci učebního plánu jako samostatné

předměty, nebo je jejich obsah vyučován v jednotlivých předmětech a dochází k aplikaci mezipředmětových vazeb (Rusek a Starý, 2019; Hudecová, 2004). Dále se v literatuře setkáváme s pojmem mezipředmětová integrace, koordinace nebo případně kooperace, což opět působí jako pojmy popisující propojování jednoho nebo více předmětů, nicméně se jedná o pojmy, které mají obecnější didaktický ráz a jedná se o pojmy významově nadřazené mezipředmětovým vazbám. Na druhou stranu mohou sloužit jako metody, jakými lze mezipředmětové vazby naplňovat ve výuce (Hudecová, 2004). Například Kratochvílová (2006) popisuje horizontální integraci stejně jako mezipředmětové vazby v rámci oborové didaktiky a popisuje aplikaci mezipředmětových vazeb v rámci projektové výuky.

V rámci obsahu předmětů a aplikací mezipředmětových vazeb je nezbytné rozlišovat vazby horizontální a vertikální. Horizontální mezipředmětové vazby popisují propojování dvou a více předmětů, které jsou vyučovány paralelně s daným předmětem, zatímco mezipředmětové vazby vertikální jsou vazby, které nejsou vyučovány souběžně, přičemž se velmi často jedná o obsah učiva již probíraného v minulosti. S tím souvisejí vnitropředmětové vazby. Jak již jejich název napovídá, jedná se o vazby v rámci stejného předmětu s vertikální integrací (Hudecová, 2004). Mezipředmětové vazby lze také rozdělit podle časového hlediska posloupnosti probíraného učiva, kdy Průcha (2009) rozděluje mezipředmětové vazby na souběžné, vstřícné (perspektivní) a zpětné (retrospektivní). U souběžných mezipředmětových vazeb se dva nebo více předmětů propojují přibližně ve stejnou dobu, vstřícné mezipředmětové vazby utvářejí předpoklady pro probírání budoucího učiva, zatímco mezipředmětové vztahy zpětné čerpají z učiva již probíraného v minulosti. Z toho vyplývá, že se setkáváme se všemi druhy mezipředmětových vazeb napříč výukou, a to i v rámci propojování různých témat v rámci jednoho předmětu; v takovém případě mluvíme o mezipředmětových vazbách mezitematických.

Co se definice mezipředmětových vazeb v rámci odborné literatury týče, jsou taktéž definovány různě, i když jednotlivé definice si jsou velmi podobné a sdělují nám podobnou myšlenku. Například Průcha a kol. (2013) ve svém pedagogickém slovníku popisují mezipředmětové vazby jako vztahy mezi jednotlivými vyučovacími předměty s přesahem jejich předmětového rámce. Následně zmiňují také mezipředmětovou

integraci prostřednictvím chápání příčin a souvislostí, která je naplňována aplikováním mezipředmětových vazeb. O mezipředmětové integraci se zmiňuje také Skalková (2007), která pojednává o mezipředmětové integraci v souvislosti s organizačními formami a výukovými metodami. V souvislosti aplikace mezipředmětové integrace odkazuje na důležitost koordinace učiva v učebních plánech a osnovách a dále také na učitelskou spolupráci například v rámci tandemové výuky nebo spoluorganizování projektových dnů. Kašparová a kol. (2011) se zmiňuje o mezipředmětových vazbách jako o nástroji pro učení žáků myslet v souvislostech a upozorňuje také na význam ukotvení mezipředmětových vazeb ve školním vzdělávacím programu. Promyšlené školní kurikulární dokumenty následně napomáhají učitelům spolupracovat na efektivním propojování výukových obsahů jednotlivých předmětů s častým zapojováním průřezových témat.

3.3.1 Mezipředmětové vazby zeměpisu

V souvislosti s mezipředmětovými vazbami hraje důležitou roli vymezení zeměpisu jako vyučovacího předmětu, poněvadž se svým obsahem nachází na pomezí mezi přírodními a společenskými vědami. Toto postavení na jednu stranu způsobuje komplikace při jeho klasifikaci v rámci vzdělávací oblasti nebo oboru, proto bývá označován jako nezařaditelný. Na straně druhé mu tato skutečnost otevírá široké možnosti pro mezipředmětové vazby a celkovou provázanost s klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy (Kučerová a kol., 2012). Ačkoliv zeměpis pokrývá více vzdělávacích oblastí, vytváří si vazby na některé předměty více a na některé méně. Takové vazby nejsou horizontální a nefungují paralelně, jelikož se jedná spíše o propojování obecných vzdělávacích cílů nežli obsahu samotného. V praxi se lze nejčastěji setkat s vazbami zeměpisu na další přírodovědné obory, přičemž se jedná o integraci na velmi dobré úrovni (Mísařová a Hercik, 2013). Kučerová a kol. (2013) poznamenávají také to, že zeměpis by neměl být vyučován jako izolovaný předmět, ale měl by cílit zejména na geografické nahlížení na realitu, práci s daty a informacemi a organizaci prostoru, čehož lze dosáhnout právě jeho propojováním s ostatními předměty. Řezníčková (2016) poukazuje na to, že by se výuka zeměpisu neměla zabývat veškerou realitou, ale musí cílit na vazby a souvislosti, které mají tendenci propojovat přírodní a společenské jevy a procesy a následně ovlivňovat existenci a vývoj jednotlivých sfér. O charakteru zeměpisu

se zmiňují Marada a kol (2017), kdy při popisování cílů geografického vzdělávání upozorňují na narůstající množství učiva a následnou nejasnost výběru toho nejpodstatnějšího pro žáky. Navrhují proto systematické osvojování si mezioborových postojů, hodnot a dovedností, které vedou žáky ke schopnosti kritického myšlení a rozvoji klíčových kompetencí a průřezových témat.

Mezi nejčastější mezipředmětové vazby zeměpisu se řadí předměty v rámci vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a společnost. Jedná se zejména o přesahy s chemií (např. zemské sféry) fyzikou (např. vesmír), přírodopisem/biologií (fauna a flora, ochrana přírody aj.), dějepisem (historický vývoj sídel, administrativního členění nebo politických systémů) nebo občanským a společenskovedním základem (evropská integrace, mezinárodní vztahy, globalizace, Česká republika...). Nicméně zeměpis utváří mezipředmětové vazby i na další vzdělávací oblasti a předměty, a to například na cizí jazyk (regionální zeměpis vybraných států, globální problémy, životní prostředí atd.), matematiky (mapové měřítko, jednotkové převody, grafy či diagramy), informační a komunikační technologie (zdroje informací, GIS⁴ aj.), ekonomie (hospodářství a jeho sektory), výtvarná výchova (tvorba map aj.) anebo tělesná výchova (terénní výuka, práce s GPS a další). Co se průřezových témat týče, vytváří zeměpis prostor pro aplikaci mezipředmětových vazeb, a to zejména v kontextu environmentální výchovy, multikulturní výchovy a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Mísařová a Hercik, 2013).

3.3.2 Mezipředmětové vazby anglického jazyka a metoda CLIL

Cizí jazyky (v tomto případě jazyk anglický) jsou obecně velmi specifické v rámci mezipředmětových vazeb, a to hned z několika důvodů. Na jednu stranu mohou fungovat jako komunikační prostředek, který má vysoký potenciál pro propojování se všemi vyučovacími předměty (kromě jiných jazyků), klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy. Pro takovou aplikaci mezipředmětového nebo integrovaného vyučování cizího jazyku s jiným vyučovacím předmětem musí být stanoven jazykový i obsahový cíl, což označujeme jako metodu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), která bezesporu vytváří prostředí pro tvorbu mezipředmětových vazeb. Na

⁴ Geografické informační systémy

druhou stranu může být výukovým cílem propojování výukového obsahu cizího jazyka s obsahem dalšího vyučovacího předmětu, v tomto případě se jedná o klasickou mezipředmětovou integraci bez komunikace v cizím jazyce. Při využívání metody CLIL by měl učitel usilovat o rozvoj kritického myšlení, přičemž může tuto metodu aplikovat ve vazbě na projektovou výuku s následnou podporou samostatnosti žáků (Herink, 2014). S rozvojem potenciálního využití cizích jazyků pro vytváření mezipředmětových vazeb úzce souvisí jejich postavení, kde zejména angličtina zažívá enormní rozmach na celosvětové scéně. Tento globální trend způsobuje zvýšenou pozornost angličtině v běžném životě, což logicky upevňuje její funkci ve vzdělávání. Anglický jazyk hraje významnou roli ve vzdělávání jakožto zdroj informací, protože většina literatury, materiálů či metodologie se do ní postupně překládá, aby byly dostupné lidem po celém světě. Obdobnou funkci zastává také ve vyučovacích hodinách ostatních předmětů, kdy může být zapojována nevědomě jako video, píseň, text nebo slovní zásoba (například přejatá slova jako produkty modernismu). Například i při práci se zdroji informací lze často pracovat s anglickými texty, případně využívat internetové portály, sociální sítě nebo výukové aplikace v angličtině. Na druhou stranu můžeme anglický jazyk zapojovat vědomě, kdy si učitel stanoví cíl, ve kterém motivuje žáky k využívání anglického jazyka, ať už jako komunikačního nástroje nebo kulturního fenoménu v globálním měřítku.

Co se výukového obsahu týče, anglický jazyk je velmi flexibilní a lze jej navázat na jakýkoliv předmět vyjma ostatních jazyků. Základní kostrou každého jazyka je jeho slovní zásoba a gramatika, a právě slovíčka si žáci osvojují napříč všemi různými tématy souvisejícími s jednotlivými vyučovacími předměty. Avšak se nemusí jednat o dostačující využití jeho integračního potenciálu, tím pádem pro co nejefektivnější mezipředmětovou integraci má nezbytnou roli také učitel. Ten se v takovém případě musí postarat o to, aby žáci napříč svým studiem byli seznamováni s nejrůznějšími tématy ze sportu, kultury, vědy, historie, cestování, každodenních životních situací atd. Prostor pro integrování anglického jazyka do jiných předmětů nemusí být pouze záležitostí pro jeho aprobované učitele, ale rovněž pro všechny další členy učitelského sboru, kteří mají k anglickému jazyku blízko nebo rádi spolupracují například v rámci projektového vyučování (Stevens, 2011). Za zmínku stojí také provázanost anglického jazyka s průřezovými tématy a klíčovými kompetencemi, které bývají rozvíjeny například

v učivu životního prostředí. Četnost anglického jazyka v rámci učebních osnov a jeho častého posílení v kontextu profilace školy zformovaly jeho vysokou hodinovou dotaci, která učitelům poskytuje dostatek příležitostí pro mezipředmětovou integraci (Tupý, 2018).

Pokud jde o metodu CLIL, jak již zaznělo dříve, jedná se celosvětově rozšířenou metodu, jež byla představena ve druhé polovině 90. let ve Finsku, kdy výukový obsah daného předmětu využívá ke komunikaci cizí jazyk, přičemž se nejčastěji jedná o jazyk anglický. Jelikož se tato metoda využívá po celém světě, dostává se jí veliké pozornosti, s čímž souvisí nespočet výzkumů, materiálů a názorů. V poslední době se stala velmi populární nejen ve světě, ale také v našem vzdělávacím systému. Této metodě zasvěceny celé instituce, jejichž výuka probíhá částečně nebo kompletně v cizím jazyce, a to ve všech vzdělávacích stupních od škol mateřských až po školy vysoké. Na gymnáziích se s touto metodou můžeme setkat nejčastěji na bilingvních a anglických typech škol, nicméně i gymnázia tradiční často inovují své učební plány, tak aby CLIL dostával dostatečnou příležitost k jeho implementaci. Gymnázia bilingvní neboli gymnázia dvojjazyčná využívají k výuce jak cizí jazyk, tak také jazyk mateřský, kdy hraje důležitou roli míra jazykové imerze⁵, která označuje množství učiva realizovaného v cizím jazyce. Na druhou stranu se gymnázia v angličtině potýkají s jazykovou imerzí úplnou, kdy se veškerý výukový obsah vyučuje v angličtině, v případě bilingvního vzdělání hovoříme o jazykové imerzi částečné. U metody CLIL rozlišujeme dva různé typy, na jedné straně je to tak zvaný hard CLIL a na straně druhé soft CLIL. Hard CLIL se zaměřuje na cíl obsahový, jelikož se jedná o výuku osnov jednoho nebo více vzdělávacích oborů v cizím jazyce, přičemž bývá zpravidla realizována učiteli jiných nežli jazykových aprobací. Oproti tomu soft CLIL věnuje pozornost výhradně cíli jazykovému, čemuž podřizuje také svůj výukový obsah, který bývá obohacen o témata nejazykových předmětů vyučována učiteli cizích jazyků (Ball, Tejkalová a Šmídová et al., 2012). Autoři označují formu hard CLIL jako preferovanou, jelikož vytváří nejefektivnější prostředí pro úspěšnou integraci jazyka a obsahu jiných předmětů. Za ideální realizátory považujeme učitele aprobované v cizím jazyce a daném předmětu, nicméně v praxi se spíše setkáváme s učiteli aprobovanými pro nejazykový předmět, kteří mají dobrou znalost cizího jazyka, nebo naopak s učiteli

⁵ Imerze je slovo přejaté z jazyka anglického a překládá se jako „ponoření“

cizích jazyků zaměřujícími se na formu soft CLIL. Každopádně všechny tři typy realizátorů umožňují vytvářet mezipředmětové vazby mezi zeměpisem a anglickým jazykem.

Mezi další faktory, které utvářejí vhodné prostředí pro výuku metody CLIL, patří hlavně podmínky a možnosti gymnázií, kdy je vhodné, aby byla posílena hodinová dotace angličtiny nebo častá aplikace projektových metod. Dále se doporučuje taková realizace výuky, při které žáci pracují ve dvojicích nebo skupinách s rozdělením různých rolí a následným formativním sebehodnocením nebo hodnocením spolužáků. Autoři doporučují také začlenění výuky, která se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení či klíčových kompetencí například v rámci začleňování průřezových témat s využíváním cizojazyčných pomůcek a materiálů. V kontextu didaktickém CLIL kombinuje metodologie jazykové i neязыkové, čímž umožňuje užívat různé organizační formy, vyučovací metody a strategie, avšak za důležité se považuje práce s cizojazyčnými učebnicemi nebo obecně texty. Nespočet výhod v rámci výukové metody CLIL s sebou přináší i potenciální rizika, o kterých musí učitel, ale také škola vědět a snažit se jim předcházet. Jedná se zejména o nedostatečnou jazykovou nebo obsahovou kompetenci učitelů, nevyhovující jazykovou kompetenci žáků, nedostatek materiálů a nástrojů hodnocení. Riziko může zapříčiňovat také vedení školy, které nemá dostatek informací nebo případně zavádí metodu nesystematicky. Komplikaci může způsobit také například neochota učitelského sboru spolupracovat v rámci společných strategií využívání metody CLIL nebo jejich neochota investovat více času a úsilí do její přípravy. Navzdory všemožným rizikům a komplikacím je metoda CLIL neodiskutovatelně spjata s inovativním vzděláváním nejen v ČR, ale i po celém světě, kdy se jedná o nejpropracovanější formu vytváření mezipředmětových vazeb v souvislosti s tématem této práce (Ball, Tejkalová, Šmídová et al., 2012).

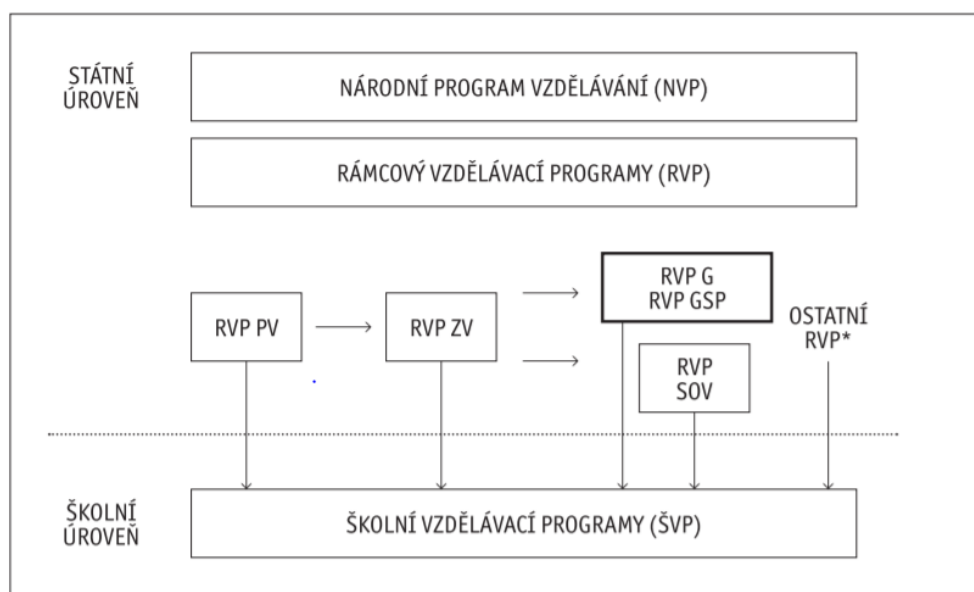
3.4 Rámcový vzdělávací program a mezipředmětové vazby

Rámcovým vzdělávacím programem rozumíme státní kurikulární dokument (společně s NVP – Národním programem vzdělávání neboli Bílou knihou, která je popisována specifitěji jako dokument strategicky se zaměřující na vzdělávání v obecné rovině). Národní pedagogický institut (NPI) popisuje RVP jako dokument, jehož záměrem je na rozdíl od Bílé knihy zaměřovat se na jednotlivé etapy vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy se tedy dělí na předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV),

které se ještě dále člení na základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV), gymnaziální vzdělávání (RVP G), střední odborné vzdělávání (RVP SOV) a ostatní vzdělávání (speciální, jazykové a RVP pro zdravotnické obory). Na druhou stranu, pokud hovoříme o kurikulárním dokumentu školním, myslíme tím školní vzdělávací programy, které by měly vycházet z příslušného RVP, přičemž jejich podobě si rozhodují školy samy (viz obr. 1).

Co se obecné definice týče, podle § 4 odst. 1 školského zákona (č. 561/2004 Sb.): „*Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.*“

Výhodou RVP je jeho obecná rovina, z čehož vyplývá, že pokud škola při tvorbě svých vzdělávacích programů, případně sám učitel v rámci své přípravy chtějí čerpat z tohoto kurikulárního dokumentu, mohou se zaměřovat na jakoukoliv specifickou vzdělávací modifikaci. Napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi, klíčovými kompetencemi, průřezovými tématy nebo konkrétními předměty se rámcové vzdělávací programy zmiňují o mezioborové, případně mezipředmětové integraci. Četnost výskytu takových pojmů je závislá na typu vzdělávání a jemu příslušnému rámcovému programu.



Obr. 1 Schéma kurikulárních dokumentů, zdroj: RVP G (2007)

Co se týče rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, je za potřebí rozlišovat jeho čtyři různé typy odvíjející se od typu gymnázia, a to sice: RVP G (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia – gymnázia tradiční), RVP GSP (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou – gymnázia sportovní), RVP GA (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia v angličtině – gymnázia anglická) a RVP DG (Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia – gymnázia bilingvní). Nicméně tato kapitola se věnuje zejména RVP G, protože ovlivňuje všechna gymnázia a částečně rámcovým vzdělávacím programům gymnázií v angličtině a gymnáziím bilingvními v kontextu mezipředmětových vazeb. Na druhou stranu RVP G nepokrývá vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií, jež se řídí rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, tudíž je nezbytné zmínit se i o tomto kurikulárním dokumentu v souvislosti s tématem mezipředmětových vazeb ve výuce na gymnáziích. RVP G se zaměřuje na gymnázia čtyřletá a vyšší stupeň gymnázií víceletých.

V RVP G se setkáváme s kapitolou zabývající se vzdělávacími oblastmi, kde těchto oblastí je celkem osm, avšak tato diplomová práce v kontextu mezipředmětových vazeb zeměpisu a anglického jazyka se zaměřuje zejména na čtyři vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (zejména pro potřeby anglického jazyka)
- Člověk a společnost (ekonomická, případně sociální geografie, ale také částečně anglický jazyk, kupříkladu v rámci tématu *global problems*)
- Člověk a příroda (fyzická geografie a taktéž částečně anglický jazyk, v této vzdělávací oblasti se mimo jiné setkáváme také s pojmy interdisciplinarita a multidisciplinarita, jelikož se zde velmi často navzájem překrývají výukové obsahy jednotlivých přírodovědných předmětů)
- Člověk a svět práce (opět ekonomická, potažmo sociální geografie)

V rámci poslední zmiňované vzdělávací oblasti (Člověk a svět práce) se setkáváme přímo s pojmem mezipředmětové vztahy, který je zdůrazňován při výuce této vzdělávací oblasti. Stejnou situaci zažívá také vzdělávací oblast Informatika a informační a komunikační technologie. Poslední zmínkou tentokrát o mezipředmětových souvislostech je doporučení pro tvorbu ŠVP vyššího stupně víceletých gymnázií, gymnázií čtyřletých a také nižšího stupně víceletých gymnázií v rámci RVP ZV (2021), kdy

dokumenty doporučují implementaci tohoto jevu v budoucích učebních osnovách. Tento dokument nicméně zároveň nařizuje, aby v případě předmětové integrace školy uváděly, z jakých vzdělávacích oborů, jejich částí a průřezových témat je vzdělávací obsah předmětu vytvořen. Z pohledu předmětové integrace se v rámci RVP G setkáváme obzvláště u průřezových témat multikulturní výchovy, environmentální výchovy a výchovy myšlení v evropských a globálních souvislostech. Tato průřezová témata jsou zároveň nejčtetnějšími v kontextu výukového obsahu anglického jazyka a zeměpisu/geografie (RVP G, 2007).

Co se týče rámcového vzdělávacího programu pro dvojjazyčná gymnázia, tak pokrývá studium jak vyššího, tak i nižšího stupně šestiletého dvojjazyčného gymnázia. Svou podobou je téměř totožný s rámcových vzdělávacím programem pro gymnázia, nicméně jeho hlavní odlišností je míra využívání cizího jazyka nejen v rámci jazykových předmětů, ale také předmětů ostatních, kdy je hojně využívána metoda CLIL. Je důležité poznamenat, že se nemusí jednat pouze o jazyk anglický, ve kterém jsou vyučovány některé nejazykové předměty, ale může to být také jazyk německý, francouzský, španělský a italský. V souvislosti se vzdělávací oblastí jazyk a jazyková komunikace se RVP DG vyjadřuje mnohem obsáhleji a zmiňuje například i realie zemí studovaného jazyka, což je potenciálně nejběžnější mezipředmětová integrace anglického jazyka a zeměpisu/geografie (RVP DG, 2015). Naopak rámcový vzdělávací program pro gymnázia v angličtině se liší podstatným způsobem, protože je celý v angličtině a pro mezipředmětové vazby má vyčleněnou jednu celou kapitolu (*cross-curricular subject*). Avšak při bližším zkoumání tohoto dokumentu vyjde najevo, že se jedná o totožný dokument jako RVP G a onou zmiňovanou kapitolou má namysli průřezová témata, nikoliv mezipředmětové vazby (RVP GA, 2020).

Jedním z počátečních cílů RVP G v kontextu mezipředmětových vazeb byla jejich realizace společně s realizací projektové výuky, obecněji řečeno jednalo se o podporu aktivních strategií ve výuce. A právě implementováním takových strategií mělo docházet k rozvoji klíčových kompetencí tak, jak tomu bylo v Bílé knize. Na základě této myšlenky byl vytvořen jeden z počátečních principů RVP G, a to podpora komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, který může být vhodně propojován. Dokument se mimo jiné zmiňuje o vhodném propojování klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a

následném uplatňování získaných znalostí a dovedností v praktickém životě. Rámcové vzdělávací programy obecně vycházejí z nových strategií vzdělávací politiky v České republice a z koncepce celoživotního učení, kterou začala zavádět Evropská unie v souvislosti se společnou vzdělávací strategií (obsahem této strategie jsou například i klíčové kompetence ve vzdělání) (Tupý 2018). Poměrně často se můžeme setkat s akcentováním termínu průřezových témat, které jsou promítnuty i v rámci principů kurikulárních dokumentů, přesněji se jedná o závaznou vzdělávací součást fungující spíše formativně (RVP G, 2007).

Cílem vzdělávání na gymnáziích nemá být předávání co největšího objemu dílčích poznatků, faktů a dat, nýbrž osvojení si systematickosti a struktury vědění či schopnosti zařazování informací do smysluplných souvislostí životní praxe. Dosažení takového cíle může být podpořeno například implementováním způsobů diferenciované výuky, nových organizačních forem, inovativních výukových metod a postupů a v neposlední řadě zařazováním integrovaných předmětů. A právě výuka integrovaných předmětů usiluje o propojování vzdělávacích obsahů několika různých vyučovacích předmětů, z čehož vyplývá, že taková výuka bude výrazným způsobem využívat mezipředmětové vazby. O začlenění integrovaných předmětů si vesměs rozhodují školy samy, avšak musí dodržet určitá pravidla předepsaná v rámcovém vzdělávacím programu nebo přímo v rámcovém vzdělávacím plánu. Ve školním vzdělávacím programu by měl být zmíněn v rámci učebního plánu a učebních osnov, dále by měl mít stanovenou časovou dotaci na základě časové dotace integrovaných oborů nebo může využít disponibilní dotaci. Takový předmět bývá klasifikován a je součástí vysvědčení, avšak o jeho celkové koncepci je rozhodováno na úrovni školy. Integrovat nebo propojovat se nemusí pouze obsah učiva, ale také tematické okruhy, tematické celky a témata samotná, a to takovým způsobem, aby docházelo k podpoře mezipředmětových vazeb (RVP G, 2007; RVP DG, 2015; RVP ZV, 2021).

3.4.1 Integrované kurikulum

S rámcovými vzdělávacími programy v souvislosti s mezipředmětovými vazbami také bezpochyby souvisí pojem integrované kurikulum a jeho postupný vývoj. Takový pojem v souvislosti s mezipředmětovými vazbami lze stručně definovat jako obsah vzdělávání, který se zaměřuje na propojování jednotlivých témat nebo předmětů. Nástrojem

integrovaného kurikula je například integrovaný studijní plán, který eliminuje hranice mezi jednotlivými obory, spojuje různé studijní oblasti a zaměřuje se na sjednocující faktory. Výuka čerpající z integrované kurikula bývá zpravidla obohacena o inovativní výukové metody a organizační formy (jedná se například o velmi tematickou metodu CLIL) (Kolaříková, 2020; Michaelson, 2020). V současné době se integrované kurikulum týká průřezových témat a jejich následných vztahů s ostatními předměty. V takovém případě můžeme zmínit jako příklad smyšlený integrovaný předmět „*global problems*“. Jednalo by se o předmět vyučovaný ve 3. ročníku s časovou dotací jedné hodiny týdně, přičemž by spadal v rámci školního vzdělávacího programu do tří vzdělávacích oblastí (jazyk a jazyková komunikace, člověk a příroda a člověk a společnost). Předmět by byl vyučován v angličtině formou projektové výuky. Z pohledu mezipředmětových vazeb by propojoval anglický jazyk, zeměpis a také průřezová témata environmentální výchovy či výchovy multikulturní. Pochopitelně, taková myšlenka se potýká s řadou nedostatků, jakou je nedostatek plně aprobovaných pedagogů, možný nezájem vedení školy takový integrovaný předmět zavést nebo například nedostatečná informovanost ze strany vzdělávacích institucí v České republice.

3.5 Mezipředmětové vazby v souvislosti klíčových kompetencí a průřezových témat

Mezipředmětové vazby bývají ve výuce velmi často doprovázeny průřezovými tématy nebo jsou jejich součástí a hrají významnou roli v integraci výukových obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí. Z toho vyplývá, že výuku průřezových témat lze považovat za jednu z nejčastějších situací, ve kterých jsou využívány mezipředmětové vazby. Zato klíčové kompetence a jejich rozvoj bývají podporovány právě aplikací mezipředmětových vazeb ve výuce, protože taková výuka je založená na souvislostech a jejich propojování. Následující dvě podkapitoly pracují výhradně s předepsaným kurikulem na státní úrovni, a to RVP ZV (2021) a RVP G (2007).

3.5.1 Klíčové kompetence

Jedním z hlavních principů v kontextu vzdělávacích strategií v ČR (ale i v EU) je rozvoj klíčových kompetencí. S rozvojem klíčových kompetencí jsme se mohli setkat již na začátku milénia v dokumentu Bílá kniha, která je považována za nástroj, který změnil encyklopedické pojetí vzdělávání. V kontextu vzdělávací politiky Evropské unie byly

klíčové kompetence (*key competencies*) zmiňovány například v Lisabonské strategii 2000–2010, která je považována za jedny z nejdůležitějších cílů vzdělávání, a proto jsou dodnes součástí kurikula všech členských států EU (Průcha a kol., 2013). RVP G (2007) definuje klíčové kompetence jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“, dále dokument upozorňuje na rozdílné pojetí jejich zapojování do výuky v jednotlivých stupních vzdělávání. Shodně jako u mezipředmětových vazeb nebo mezipředmětové integrace je jejich konkrétní role v rámci předepsaného školního kurikula (ŠVP) individualizována na základě profilace a potřeb školy. Při práci s klíčovými kompetencemi je důležité navazovat na dosavadní úroveň, kterou žáci získávají na předchozím stupni studia, přičemž by si v ideálním případě měli tyto kompetence osvojovat a dále rozvíjet i v běžném životě mimo školu. RVP ZV (2021) upozorňuje, že klíčové kompetence se musí navzájem prolínat, protože mají multifunkční charakter a nadpředmětovou podobu, což z nich dělá nezbytnou součást při plánování a realizaci výuky, například i v rámci aplikování mezipředmětových vazeb.

Při výčtu klíčových kompetencí musíme být opatrní, protože se lehce liší v rámci kurikula základního stupně vzdělávání (nižší stupeň víceletých gymnázií) a vzdělávání na vyšším stupni gymnázií, což je způsobeno odlišnými předpoklady a vzdělávacími cíli. Klíčové kompetence se podle rámcových vzdělávacích programů dělí na:

- Kompetence k učení – tyto kompetence zmiňuje RVP ZV v souvislosti s vyhledáváním informací a jejich efektivním propojováním, uváděním věcí do souvislostí, propojováním do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí, čímž si žáci vytváří komplexní pohled na přírodní, společenské a kulturní jevy. Tyto kompetenci souvisejí také s průřezovými tématy.
- Kompetence k řešení problémů – díky těmto kompetencím je žák schopen propojovat poznatky a přemýšlet v souvislostech při řešení problémových situací.
- Kompetence komunikativní – schopnost mluveného a také psaného projevu (v cizím jazyce), porozumění grafickému vyjádření informací, využití moderních technologií.

- Kompetence sociální a personální – důležitost týmové práce a propojování schopností jednotlivých členů týmu.
- Kompetence občanské – pozitivní vztah k přírodě, životnímu prostředí, kultuře a udržitelnému rozvoji. Respekt různorodosti hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí (vazba na průřezová témata).
- Kompetence pracovní (pouze v RVP ZV) – ochrana životního prostředí, kulturních a společenských hodnot, z čehož vyplývá také vazba na průřezová témata.
- Kompetence digitální (pouze v RVP ZV) – tyto kompetence obecně souvisejí s digitální gramotností, zejména v souvislosti s tématem schopností využívat důvěryhodné zdroje (také zahraničních) a také v rámci distanční výuky, kdy lze využívat nespočet aplikací či portálů pro zkvalitnění výuky a posílení jejich inovativních a interaktivních složek.
- Kompetence k podnikavosti (pouze v RVP G) – tyto kompetence dle rámcového vzdělávacího programu motivují studenty k podporování inovací a proaktivního přístupu.

3.5.2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou stejně jako klíčové kompetence považována za jeden z nejdůležitějších aspektů moderního vzdělávání, a proto jsou obsažena v rámcových vzdělávacích programech, školních vzdělávacích programech a také ve strategických dokumentech vzdělávací politiky ČR. Jedná se tedy o aktuální témata, jejichž cílem je ovlivňování postojů, hodnotových systémů a jednání žáků. S těmito tématy se žáci setkávají napříč celým studiem základního a navazují na ně ve vzdělávání gymnaziálním, přičemž se jejich podoba a integrace liší na jednotlivých stupních studia. Průřezová témata fungují jako integrující prvek ve výuce, jenž je schopen propojovat výukové obsahy různých předmětů, a tím napomáhat aplikaci mezipředmětových nebo mezioborových vazeb. Navíc se při studiu průřezových témat také velmi často setkáváme s klíčovými kompetencemi, které jsou zpravidla velmi dobře rozvíjeny a napomáhají žákům si lépe osvojovat učivo i souvislosti mezi jednotlivými předměty.

Státní kurikulární dokumenty (RVP) popisují jednotlivá průřezová témata z hlediska přínosu k rozvoji osobnosti žáka, dále z hlediska tematického, kdy jsou přímo navržena vhodná témata pro jednotlivé tematické okruhy průřezových témat. Školy musí ve svém

kurikulu zmínit všechny tematické okruhy průřezových témat, nicméně hloubka, rozsah a formy jejich realizace jsou zcela v kompetenci školy. Co se samotné realizace týče, škola si rozhoduje, zda budou průřezová témata součástí vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, nebo budou prezentovány formou projektů, seminářů, kurzů nebo besídek. Dále mohou být realizovány jako integrovaný předmět kombinující více průřezových témat zároveň či samostatný vyučovací předmět (RVP G, 2007; RVP ZV, 2021). Výčet průřezových témat se lehce liší mezi jednotlivými stupni vzdělávání, jelikož RVP ZV uvádí o jedno téma navíc (Výchova demokratického občana). Kurikulum uvádí tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova – představuje spojitost se sociálními a personálními kompetencemi ve smyslu spolupráce s ostatními žáky (taktéž rozvoj pracovních kompetencí) a také rozvíjí komunikační kompetence, a to podporou žáka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, například v integrované výuce zeměpisu/geografie v anglickém jazyce (metoda CLIL).
- Výchova demokratického občana (pouze v RVP ZV) má mezioborový a multikulturní charakter zejména ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost (demokracie, lidská a občanská práva – participace jednotlivců na demokratické společnosti) a Člověk a jeho svět, kde se zabývá zejména tématy spojenými se vztahem k domovu a vlasti. RVP ZV uvádí, že toto průřezové téma rozvíjí také komunikativní, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti, navíc rozvíjí žáka, tak aby byl schopen uvažovat o problémech v širších souvislostech a uměl kriticky myslet.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se jednoznačně váže jak na výuku zeměpisu/geografie, tak také výuku anglického jazyka, například v souvislosti se zmiňovaným tématem *global problems* a obecně v tématech s mezinárodním přesahem (porozumění sociálních a kulturních odlišností mezi národy). Téma se váže na vzdělávací oblast Člověk a společnost a v rámci zeměpisu zejména na politickou geografii jak v České republice, Evropě, tak i ve světě (mezinárodní organizace). Pro anglický jazyk má význam zejména ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace při dorozumívání se na mezinárodní úrovni. Dále se zapojuje také v oblasti Člověk a příroda, kde

objasňuje důsledky globálních vlivů na životní prostředí a pokazuje na důležitost těchto negativním vlivům předcházet. Souvislosti tohoto tématu můžeme hledat také v oblasti Člověk a zdraví, když se vyučuje například téma nemocí ve světě v rámci tématu *global problems*. Na vyšším stupni gymnázií téma vyžaduje zvýšenou pozornost z pohledu spolupráce učitelů, aplikaci inovačních a netradičních vzdělávacích postupů, technik, metod a forem, kooperaci mezi žáky, tvorbu projektů a využívání digitálních technologií. Co se tematických okruhů týče, podle RVP G se dělí na globalizační a rozvojové procesy, globální problémy, jejich příčiny a důsledky, humanitární pomoc a mezinárodní rozvojovou spolupráci, žijeme v Evropě a vzdělávání v Evropě a ve světě.

- Multikulturní výchova se zabývá sociokulturními rozmanitostmi a nabádá žáky k poznání a toleranci odlišných národů a jejich kultury. Téma se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi a velmi dobře propojuje výukové obsahy anglického jazyka a zeměpisu/geografie (etnické, náboženské a kulturní skupiny a interkulturní komunikace v cizím jazyce). Důležitým posláním je také rozvoj dovednosti rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie. Gymnaziální RVP ještě dodává, že díky multikulturní výchově by si žák měl uvědomovat neslučitelnost rasové, náboženské nebo jiné intolerance s demokracií a dále také chápat význam studia cizích jazyků jako zdroje poznání pro mezinárodní komunikaci a kooperaci. Téma velmi dobře propojuje témata reálií anglicky mluvících zemí (i v rámci různých dialektů a přízvuků anglického jazyka) například s regionální geografii těchto zemí (USA, Velká Británie, Austrálie atd.). Multikulturní výchova se dělí na tyto tematické okruhy: základní problémy sociokulturních rozdílů, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, princip sociálního smíru a solidarity a vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí.
- Environmentální výchova se zabývá vztahem člověka a životního prostředí ve smyslu důležitosti udržitelného rozvoje, dále poukazuje na ekologická, ekonomická, vědecko-technická, politická a občanská hlediska aktuální, dynamicky se vyvíjející situace. Jedná se opět o problematiku globálních problémů, která úzce souvisí s tímto průřezovým tématem, přičemž se zaměřuje na různé prostorové vyjádření (lokální, regionální a globální a jejich vzájemné

souvislosti). V kontextu integrace se jedná o téma, které propojuje většinu vzdělávacích oblastí. Například u oblasti Člověk a jeho svět se zabývá chováním společnosti vůči životnímu prostředí a učí žáky aktivnímu přístupu k ochraně přírody. RVP ZV doporučuje využívat přímý kontakt s přírodou v rámci výuky tématu (exkurze, výuka mimo budovu školy nebo terénní výuka). Obdobnou situaci popisuje také ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda, kde se zaměřuje více na vazby mezi přírodními jevy a prvky a na šetrný přístup lidské společnosti v souladu s přírodou (obnovitelné zdroje energie). Další oblastí mající souvislost s tímto tématem je Člověk a společnost, ve které je důraz kladen na souvislosti mezi ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními jevy, s důrazem na význam prevence a principy udržitelnosti rozvoje. V následující vzdělávací oblasti, a to v oblasti Člověk a zdraví, se téma zabývá zejména znečištěním ovzduší i na lokální úrovni a jeho další kroky k redukci negativních vlivů. Praktickou rovinou environmentální výchovy se zabývá oblast Člověk a svět práce, ve které se žáci setkávají s možnostmi dobrovolnictví a s profesemi zabývajícími se životním prostředím (workshopy, semináře, exkurze nebo přednášky). Vybízí žáky k využívání digitálních technologií pro sběr dat a jejich následnému sdílení na úrovních lokálních, regionálních nebo globálních, čímž si rozvíjejí digitální kompetence. Environmentální výchova se přímo váže na téma biosféry, hydrosféry, atmosféry a také pedosféry, kde se zaměřuje na ochranu a udržitelnost. Co se tematických okruhů týče, environmentální výchova se dělí na ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity a problémy životního prostředí a vztah člověka k prostředí. RVP G zmiňuje fakt, že komplexnost tématu nemůže být podchycena pouze v jednotlivých předmětech, ale zasluhuje si mnohem větší pozornost formou integrace těchto předmětů, nebo by měla být začleněna jako samostatný integrovaný předmět. Nezbytnou součástí úspěšného uchopení tématu je například ekologizace provozu a prostředí školy, a také řešení ekologických problémů v obci a v regionu. Cílem na gymnáziích je žákovo pochopení složité propojenosti přírodních systémů a uvědomění si jejich zranitelnosti, kdy poškození jedné složky může vést ke zhroucení celého systému. Gymnaziální rámcový vzdělávací program rozděluje toto téma na tři tematické

okruhy: problematika vztahů organismů a prostředí, člověk a životní prostředí a životní prostředí regionu a České republiky.

- Mediální výchova se týká zejména mediální komunikace, práce s médii (takže také se zdroji informací) a s nimi související mediální gramotností. V kombinaci anglického jazyka a zeměpisu/geografie se mediální výchova vyučuje například v rámci využívání zahraničních zdrojů pro sběr informací nebo dat, se kterými následně žáci pracují a vyhodnocují jejich důvěryhodnost například v souvislosti environmentální výchovy a obecně tématu globálních problémů. Jedním z cílů mediální výchovy podle RVP ZV je také uvědomění si významu médií v lokálním, ale také globálním dění (například současné válečné konflikty v obsahu učiva zeměpisu). Velmi často tvoří vazbu na multikulturní výchovu v souvislosti s vlivem médií na multikulturní principy tolerance nebo třeba naopak rasismu, RVP G se přímo zmiňuje o zvyšování citlivosti vůči kulturním rozdílům, které žáci chápou jako obohacení života a také se učí rozumět odlišnostem. V souvislosti s anglickým jazykem vytváří vazby zejména s tématem *mass media* (masmédiá), kdy lze toto téma snadno propojit také se zeměpisem/geografií. Nadále se RVP G zmiňuje také o přímém propojení tohoto průřezového tématu obzvláště v těchto oborech (občanský a společenský základ, český jazyk a literatura a dějepis), avšak výraznou souvislost nalézáme také v zeměpise/geografii a anglickém jazyce, a to v souvislosti s integračními a globalizačními procesy.

Na závěr této podkapitoly se jeví jako nezbytné poznamenat, že jak klíčové kompetence, tak průřezová témata umožňují učitelům kombinovat vzdělávací obsahy různých předmětů, a to takovým způsobem, aby docházelo k zavádění inovativních metod a postupů. Zatímco klíčové kompetence bývají rozvíjeny spíše samovolně a učitel se snaží o jejich nepřímé zařazení do průběhu výuky, tak na druhou stranu průřezová témata jsou spíše uváděna jako téma výuky nebo s ním úzce souvisejí. Pro zapojování mezipředmětových vazeb zeměpisu a anglického jazyka do výuky se bez nich neobejdeme.

3.6 Mezipředmětové vazby v rámci projektové výuky

Co se projektové výuky týká, má za cíl dosáhnout určitého konkrétního výstupu, což ji odlišuje od mezipředmětové integrace, protože ta usiluje o změnu vyučovacího procesu,

který lze upravovat také v rámci projektové výuky. Z obecného hlediska se projektová výuka zaměřuje na rozvíjení samostatné práce jedince nebo skupiny, kdy žáci z vlastní iniciativy zpracovávají zadaný projekt. Při takové výuce mají učitelé možnost propojovat výukové obsahy různých předmětů, které sami vyučují nebo také předmětů mimo jejich aprobaci, kdy je vhodné takovou projektovou výuku konzultovat s ostatními kolegy nebo aplikovat výuku tandemovou. Z organizačního hlediska aplikace projektové výuky se můžeme setkat také například v rámci projektových dnů nebo týdnů, které lze považovat za alternativu běžného pojetí výuky. Závěrem každého projektu by mělo být prezentování výsledků s jejich následným vyhodnocováním, přičemž zde lze využít také sebehodnocení projektových skupin žáků nebo vzájemné hodnocení mezi těmito skupinami. Projekt představuje komplexní úkol, který může obsahovat několik dílčích částí propojujících teoretické poznatky s praktickými dovednostmi, tudíž zde vzniká rozsáhlý prostor pro představivost a kreativitu při přípravě projektové výuky. Tato skutečnost poskytuje možnost zapojování mezipředmětových vazeb a dalších významných didaktických a technologických metod či postupů, vedoucích k efektivnímu a modernímu vyučování. Nedílnou součástí projektové výuky tvoří komplexní zadání, které by mělo v žácích evokovat reálné životní situace a tím prohlubovat jejich zájem o danou problematiku. V neposlední řadě by projektová výuka měla také pracovat s motivací žáků, kterou má na starost učitel, jenž usiluje zejména o to, aby výsledek každého projektu motivoval žáky k dalšímu poznání zpracovávaného tématu (Kratochvílová, 2009).

3.7 Mezipředmětové vazby v rámci tandemové výuky

Zatímco s projektovou výukou jsme se mohli všichni setkat během svých školních let, s tandemovou výukou nebo chcete-li párovou, duální nebo kolaborativní výukou, spíše jen zřídka, a to z toho důvodu, že se jedná o novější výukovou formu. Tandemová výuka není pevnou součástí veřejného školství v České republice (kromě párové výuky v souvislosti s inkluzí), přičemž svůj rozkvět zažívá teprve v posledních deseti letech, a to díky podpoře ze strany různých nadací, například v rámci projektu „*Pomáháme školám k úspěchu*“ dotovaný z The Kellner Family Foundation. Nicméně na evropské scéně se pohybuje již dlouho a jedná se o často využívanou formu vyučování například ve Finsku, Velké Británii nebo Spojených státech amerických (Sislian, 2015).

O tandemové výuce hovoříme tehdy, když se na organizaci, průběhu a evaluaci vyučovací jednotky podílejí dva učitelé nebo například student pedagogiky v rámci své pedagogické praxe a provázející učitel. Stejně jako u projektové výuky, tak i u výuky tandemové musí pedagogové klást důraz nejen na proces vyučování, ale také na kvalitní přípravu a evaluaci výuky, například prostřednictvím vzájemné zpětné vazby. Jedním z typů forem tandemové výuky je spolupráce učitelů s různými aprobacemi nebo spolupráce aprobovaného učitele zeměpisu s rodilým mluvčím. V takovém případě můžeme hovořit v první řadě o spolupráci krátkodobé, kdy se pedagogové zaměřují pouze na určitá témata s potenciálními přesahy výukových obsahů. Kdežto při spolupráci dlouhodobější je možné propojovat výukové obsahy jednotlivých předmětů takřka kdykoli prostřednictvím metody CLIL, čímž může vzniknout nový integrovaný předmět využívající mezipředmětové vazby v každé vyučovací hodině (Adler, 2021; Cook, 2004).

Na druhou stranu se také setkáváme s pojmem týmová výuka, kterou Herink a kol. (2014) popisují také jako netradiční inovativní výukovou metodu, která propojuje a upevňuje mezipředmětové vazby. Týmovou výuku stejně jako výuku tandemovou organizuje více učitelů, kdy každý přispívá svou oborovou specializací k vybraným tématům a modifikuje výukový obsah podle vlastních potřeb. Jako společný prvek metody autor uvádí podporu všech výukových aktivit, jež usilují o aktivní způsob učení, kritické myšlení, kulturní rozhled a výměnu názorů mezi žáky. U přípravy týmové výuky musí učitelé učinit hned několik důležitých kroků: stanovit si společné téma a cíle, ujasnit si, s jakou skupinou žáků se bude pracovat, jak budou rozloženy jednotlivé hodiny, jaké odborné a didaktické podklady případně materiály budou využívány, jaké učební pomůcky a metody budou využívány během výuky a jak bude probíhat hodnocení žáků. Hlavním rozdílem této metody ve srovnání s tandemovou výukou je počet učitelů, kteří se na organizaci týmového vyučování podílejí, protože jich může být libovolný počet vyšší než dva (jak je tomu u tandemové výuky). Týmové vyučování se nezaměřuje pouze na obecné zkvalitňování výuky, ale i na aktivizaci žáků, projektovou práci, prezentování obtížného učiva, ale také na řešení kázeňských problémů. Jako důležitým faktor působí zejména spolupráce učitelů, na základě které si předávají své silné stránky a navzájem se od sebe mohou naučit nové inovativní metody a postupy.

Z pohledu vyhodnocování hodin týmového vyučování by se učitelé měli zaměřovat na jejich problematickou část, aby ji mohli zanalyzovat a vymyslet nové postupy vedoucí k eliminaci různých nedostatků. Týmové vyučování lze aplikovat různými způsoby, tudíž se jedná o velmi flexibilní metodu, kdy si učitel nebo skupina učitelů mohou zvolit takovou organizační formu, která jim vyhovuje nejvíce. Jako jednu ze základních forem autor uvádí vyučování více učitelů v jedné hodině, kdy se každý zaměřuje na učivo tématu svojí aprobace, kdy takovou hodinu učitelé koncipují spíše jako přednášku s častým zapojováním žáků do diskuze. Tato metoda je stejně jako při tandemové výuce velmi často využívána v zahraničí, autor zmiňuje například Spojené státy americké. Další formu autor uvádí jako vyučování v několika různých hodinách, kdy učitelé vyučují sami, avšak tematicky se zaměřují na zvolený výukový obsah týmového vyučování, kdy se velmi často jedná o mezipředmětové vyučování prostřednictvím projektů. Za vhodné období pro aplikování mezipředmětové projektové výuky autor navrhuje například závěr devátého ročníku (v našem případě tedy čtvrtý ročník osmiletého studia nebo druhý ročník šestiletého studia).

4 Metodika (rozpracovaná)

Zatímco pro teoretickou část práce byla využita zejména kompilace české i zahraniční odborné literatury a kurikulárních dokumentů a strategií s přihlédnutím k souvislostem s mezipředmětovými vazbami, stěžejní praktická část se opírá zejména o kvalitativní výzkum. Takový výzkum totiž poskytuje detailní analýzu zkoumaného tématu a představuje metodu sběru velkého množství informací, které hrají důležitou roli pro následnou tvorbu výukových materiálů. Výsledné rozhovory umožňují také lépe pochopit problematiku distanční výuky a jejich vzdělávacích specifik v rámci využívání mezipředmětových vazeb.

Pro naplnění stanovených cílů v rámci praktické části bylo za potřebí kontaktovat učitele z praxe, kteří by měli zájem se na tomto kvalitativním výzkumu podílet. Pro oslovení respondentů bylo využito internetového seznamu škol⁶, kde byl zúžen výběr pouze na

⁶ <http://www.seznamskol.eu/>

státní gymnázia tradiční, bilingvní a anglická. Bylo za potřebí projít webové stránky všech gymnázií a zjistit, zda je v pedagogickém sboru učitel, který má kombinaci anglického jazyka a zeměpisu, přičemž musí oba předměty vyučovat⁷. Pro potřeby kvalitativního výzkumu byla zahrnuta jak víceletá (osmiletá a šestiletá) gymnázia, tak také gymnázia čtyřletá, poněvadž se s mezipředmětovými vazbami lze setkat na všech stupních gymnázií. Další podmínkou pro oslovení těchto pedagogů byl zveřejněný ŠVP na stránkách školy, což následně sloužilo pro vypracování další podkapitoly v rámci praktické části práce, a to sice komparace a obsahové analýzy ŠVP v souvislosti s mezipředmětovými vazbami těchto vybraných gymnázií.

Pro účely metodologie přípravy, průběhu a vyhodnocování rozhovorů bylo využito dílo Hendla: Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (2016).⁸ Na základě metodologie popsané v této knize, získaných poznatků při tvorbě teoretické části práce a stanovených cílů byly navrženy klíčové otázky, které byly v průběhu rozhovoru dále rozvíjeny. Pro zkoumání tématu mezipředmětových vazeb byly zvoleny rozhovory polostrukturované, poněvadž svým formátem představují nejvhodnější způsob výzkumné metody pro dané téma, která představuje vhodný kompromis mezi strukturovanými a nestrukturovanými rozhovory. Jednotlivé rozhovory byly koncipovány na bázi otevřených otázek se zaměřením jak na subjektivní pohledy a názory respondentů, tak také na detailní přiblížení zkušeností z praxe. Začlenění otevřených otázek do rozhovorů totiž umožňuje respondentům rozvést a upřesnit své odpovědi, díky čemuž lze získat konkrétnější a praktičtější informace pro výslednou interpretaci výsledků a zodpovězení výzkumných otázek. V rozhovoru se vyskytovaly také otázky polouzavřené, které bylo nezbytné využít při zjišťování pozitivního nebo negativního stanoviska s následným rozvedením a objasněním odpovědí, tak jako tomu je u otevřených otázek. Důležitou roli v rámci prováděných rozhovorů hrál také improvizací faktor, který je založen na reagování na respondentovy odpovědi, tudíž

⁷ zde byl sledován seznam učitelů, rozvrh hodin nebo případně podle dostupnosti předmětové komise a jejich členové, nicméně některá gymnázia takové informace neposkytují a mohlo se stát, že nebyli osloveni všichni učitelé, kteří mají kombinaci anglického jazyka a zeměpisu a také tyto předměty vyučují

⁸ Jedná se o velice obsáhlé dílo, které v souvislosti metod pro získávání dat detailně zmiňuje základní typy, taktiky a techniky kvalitativního dotazování a rozhovorů.

docházelo také ke sběru různorodých informací, které následně více objasňují situaci mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu v praxi na gymnáziích.

Dohromady bylo prostřednictvím e-mailu osloveno 25 respondentů z různých gymnázií po celé ČR, kdy primárním cílem bylo získat minimálně pět respondentů pro individuální polostrukturované rozhovory, přičemž se mělo původně jednat o pedagogy z různých typů gymnázií. Nicméně v souvislosti s pandemií covid-19 a způsobené pracovní vytíženosti učitelů byla odezva nižší a nepodařilo se oslovit respondenty z bilingvních ani anglických gymnázií. Instrukce, které jsou zapojeny do kvalitativního výzkumu kvalifikační práce, jsou zobrazeny na mapě, viz příloha 1. Tudiž bylo provedeno celkem šest rozhovorů s učiteli z tradičních gymnázií (pět rozhovorů se uskutečnilo v online sféře přes aplikace Zoom⁹ a Google Meet¹⁰ a jeden rozhovor proběhl na přání respondenta prezenčně). Metodologicky se tedy jednalo o individuální video rozhovory, které byly po svolení respondentů nahrávány a následně přepsány pro lepší uchování a organizaci dat. V následující části byla tato data analyzována a interpretována, a to takovým způsobem, aby bylo možné upozornit, jak na různé odlišnosti mezi jednotlivými přístupy respondentů, tak na společné prvky vedoucí k objasnění současné situace využívání mezipředmětových vazeb zeměpisu a anglického jazyka ve výuce na gymnáziích.

Jelikož se až na jednu výjimku rozhovory konaly v online prostředí, tak bylo možné provést fixaci dat prostřednictvím záznamu přímo v aplikacích Zoom a Google meet. Poslední rozhovor, který probíhal prezenčně, byl simultánně přepisován do laptopu. V další části výzkumu následovala selekce dat prostřednictvím redukce prvního řádu do čtyř základních kategorií. Pro lepší přehlednost byla získaná data rozdělována k jednotlivým kategoriím na základě zbarvování textu (forma kódování), taková data byla následně porovnávána a vznikly z nich shrnující protokoly pro jednotlivé okruhy interpretace výsledků rozhovorů.

⁹ Jedná se o komunikační platformu, která je využívána pro online konference, schůzky, hovory, vyučovací hodiny atd. Aplikace je bezplatná a lze ji využívat i v mobilním telefonu, přičemž funguje také jako úložiště. Její nevýhodou je délka online schůzek, která bývá maximálně 40 minut. (zoom.us).

¹⁰ Google Meet představuje obdobnou platformu jako předchozí zmiňovaný Zoom, s tím rozdílem, že se dá velmi dobře synchronizovat s emailem a dalšími aplikacemi a funkcemi, které poskytuje Google (meet.google.com).

O kategoriích interpretace výsledků bylo rozhodnuto na základě stanovených cílů kvalifikační práce. Jednotlivé kategorie záměrně vytváří menší přesahy, což umožňuje bližší pochopení souvislostí finálního zobrazení výsledků kvalitativního výzkumu. Na základě doporučení publikace od Hendla (2016) jsou výsledky v některých případech zapisovány v bodech, aby dosahovaly přehlednějšího charakteru. Vyhodnocení jednotlivých kategorií je doplněno přímými citacemi vybraných respondentů pro zvýšení autentičnosti kvalitativního výzkumu, avšak respondenti nejsou zmiňováni z důvodu zachování anonymity.

Zmiňované rozhovory poskytly důležité informace také pro vypracování podkapitoly zabývající se distanční výukou a jejími specifickými rysy, které ovlivňují tvorbu mezipředmětových vazeb ve výuce na gymnáziích. Obdobný vliv je patrný také v rámci podkapitoly zabývající se analýzou a komparací školních vzdělávacích programů, jelikož součástí rozhovorů byly také otázky koncipované na potenciální využívání těchto dokumentů při přípravě na vyučovací hodiny. Pro potřeby distanční výuky se rozhovory zaměřovaly na možná pozitiva a negativa, která se objevují při snaze vyučovat za pomoci mezipředmětových vazeb a také na vhodné vyučovací metody, organizační formy a zdroje informací.

Co se týče praktické části práce, která se věnuje školním vzdělávacím programům, tak ta využívá metodu obsahové analýzy a následné analýzy komparativní podle Gavory (2010). Výběr ŠVP byl zvolen na základě respondentů, kdy se jednalo o učitele anglického jazyka a zeměpisu na různých českých gymnáziích. Jedná se tudíž o náhodný výběr zkoumaných dokumentů, který vychází z předešlého metodického postupu. K následné obsahové analýze byly využity všechny gymnaziální obory, s čímž souvisí také výběr všech dostupných školních vzdělávacích programů. Jedná se o obory čtyřletých, šestiletých, ale také osmiletých oborů, přičemž u posledních dvou zmiňovaných se setkáváme se školními vzdělávacími programy, které vycházejí z rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání.

Pro vyhledávání v dokumentu bylo v první fázi využito vyhledávání klíčových pojmů souvisejících se čtyřmi stanovenými kategoriemi, zatímco v druhé fázi došlo k bližšímu zkoumání jednotlivých předmětových částí ŠVP (anglický jazyk, zeměpis/geografie, anglický seminář, zeměpisný seminář a anglická konverzace), kde byly postupně

vyhledávány klíčové informace pro potřebu obsahové analýzy. Klíčová slova, pojmy a témata, která byla vyhledávána jsou podle Gavory (2010) souhrnně označována jako významové jednotky. Obsahová analýza a následná komparace byly pro lepší přehlednost rozděleny na čtyři kategorie, které se zaměřují na odlišná témata. Výsledky jsou interpretovány pomocí tabulek s následnými shrnujícími komentáři, což doporučuje Hendl (2016) pro lepší interpretaci výsledků a stejně jako Gavora (2010) doporučuje rozdělení kvalitativního výzkumu do jednotlivých kategorií.

V první kategorii se výzkum zaměřuje na výskyt vzájemných mezipředmětových vazeb mezi anglickým jazykem a zeměpisem, tudíž zmínka jednoho předmětu v rámci toho druhého a opačně. Sledovány jsou všechny předměty zmiňované v předchozím odstavci. Obsahová analýza zahrnuje celé názvy, ale také zkratky předmětů, sleduje výskyt v rámci organizace a charakteristiky předmětu a také v rámci učebních osnov a obsahu. Při zkoumání celého dokumentu hovoříme o základním souboru, zatímco konkrétní část dokumentu, například učební osnovy zeměpisu nazýváme souborem výběrovým (Gavora, 2010).

Další kategorie obsahové analýzy se zaměřuje na společná témata, která propojují oba předměty, opět jsou sledovány všechny zmiňované předměty. Tato témata musí být zmíněna u obou učebních osnov nebo musí přímo odkazovat na mezipředmětové vazby s druhým předmětem. Následně jsou u takových témat analyzovány výstupy, učivo a průřezová témata, kde jsou hledány shody v rámci druhého předmětu. V další fázi jsou témata štěpena na konkrétní subtémata, kde je zjišťována podobnost v rámci jednotlivých dokumentů, ale také v rámci stejného dokumentu a různých učebních osnov.

Třetí kategorie sleduje témata průřezová a jejich výskyt v rámci mezipředmětových vazeb. U výskytu mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu v rámci ŠVP, jsou zjišťována průřezová témata, která tvoří souvislosti s konkrétním učivem a společnými tématy. Tato průřezová témata musí být zmíněna v obou učebních osnovách, aby mohla být následně interpretována ve finální tabulce. U průřezových témat jsou také sledována nejčastější společná témata pro získání více informací pro následnou komparaci dokumentů.

Poslední čtvrtá kategorie obsahové analýzy zkoumaných dokumentů se zabývá výskytem zajímavostí souvisejících s tématem mezipředmětových vazeb. Jedná se o pojmy zmiňované v teoretické části práce (CLIL, tandemová výuka, klíčové kompetence a projektová výuka), které samy o sobě nemohou tvořit samostatné kategorie, jelikož jejich výskyt v souvislosti s mezipředmětovými vazbami nedosahuje dostačujících hodnot. Tím pádem byly sloučeny do stejné kategorie, aby jejich výpovědní hodnota byla vyšší. Všechny zmiňované pojmy musí opět v rámci dokumentu souviset s mezipředmětovými vazbami, aby mohli být součástí interpretace výsledků obsahové analýzy a následné komparace ŠVP.

Obsahová analýza je podle Gavory (2010) velmi často používána v souvislosti se vzděláním a výchovou, a proto byla zvolena pro metodu kvalitativního výzkumu této práce v rámci komparace ŠVP vybraných gymnázií a pro následnou interpretaci výsledků pro potřebu další kapitoly.

Co se posledního segmentu praktické části práce týče, vychází z předchozích kapitol a upozorňuje na problémy, které mohou nastat při snaze o aplikaci mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu ve výuce na gymnáziích. Hlavním záměrem tvorby těchto materiálů je snaha takové problémy redukovat nebo je přímo vyvracet, a to na základě zjištěných výsledků v rámci kvalitativního výzkumu, tedy polostrukturovaných rozhovorů a komparace školních vzdělávacích programů.

Co se konkrétních vyučovacích hodin týče, pro jednotlivé přípravy byl nachystán přípravný arch. Témata byla zvolena na základě výsledků kvalitativního výzkumu. Pro potřeby výukových hodin jsou využity pouze výukové prostředky, které byly navrženy v rámci předchozích kapitol praktické části práce.

Prvním tématem je regionální geografie Afriky, Nigérie – Lagos, pro toto téma byl zvolen zdroj učebnice GCSE – geography (2016). Pro potřebu materiálů byla využita část učebnice s anglickými texty, jež slouží jako výukové materiály, právě v rámci první vyučovací hodiny. Očekávané výstupy byly zvoleny na základě RVP G, geografické cíle byly stanoveny na základě Bloomovy taxonomie. Téma kombinuje průřezová témata, rozvíjí klíčové kompetence a kombinuje cíle geografické a jazykové. Druhým tématem byla práce s videem v rámci tématu geopolitické problémy. Poslední téma je výlet kolem

světa, který je sepsaný v angličtině, protože by byl vyučován v rámci angličtiny.

Původně se měla diplomová práce zabývat v rámci výzkumu porovnáváním různých typů gymnázií, nicméně z oslovených gymnázií se nikdo neozval, tudíž nebylo možné toto porovnání provádět. Obdobná situace nastala u praktické části, kdy v původním zadání bylo zmíněno, že budou prováděny hospitace, což nakonec nevyšlo z důvodu distanční výuky a pandemie koronaviru.

5 Praktická část

Tato část práce se zaměřuje na čtyři rozdílné segmenty v rámci praxe, pramenící ze zkušeností a poznatků učitelů zeměpisu/geografie a anglického jazyka na tradičních gymnáziích, získaných v rámci řízených kvalitativních rozhovorů. Nedílnou součástí tohoto segmentu práce je také současné pojetí výuky v rámci virtuálního prostředí v souvislosti s pandemií covid-19 a právě probíhající distanční výuky. V další části se práce zabývá komparací školních vzdělávacích programů jednotlivých gymnázií, v rámci kterých probíhaly rozhovory s učiteli zeměpisu a anglického jazyka. Poslední část je věnována přiblížení tématu mezipředmětových vazeb formou pracovních listů a dalších výukových materiálů různých tematických celků zeměpisu s navrženými přípravami na vyučovací hodiny, které mohou být aplikovatelné ve výuce na gymnáziích.

5.1 Strukturované rozhovory s učiteli zeměpisu na gymnáziích

Následující kapitola pracuje s interpretací šesti kvalitativních rozhovorů. Pro přehlednější strukturu a organizaci byly stanoveny čtyři základní kategorie v rámci stěžejního jádra rozhovoru plus úvodní a závěrečný segment. Jednotlivé části jsou zpracovávány na základě selektivního protokolu, přičemž jsou opatřeny stručným shrnutím sledované kategorie. Jednotlivé kategorie se v tomto výzkumu mohou částečně překrývat, navíc co se zmiňovaných informací týče jsou zobrazeny pouze na základě provedených rozhovorů nejedná se tedy o celorepublikovou situaci, ale o shrnutí výzkumu této kvalifikační práce. Metodický postup přípravy, průběhu a vyhodnocení rozhovorů byl zvolen na základě publikace od Hendla (2016).

5.1.1 Úvod rozhovoru

Následující podkapitolu lze rozdělit do tří samostatných částí:

- Představení tématu, seznámení se s respondentem a objasnění obecných cílů práce a následně cílů kvalitativního výzkumu práce, tedy konkrétního rozhovoru). Požádání o povolení fixace dat prostřednictvím funkce audiozáznamu přímo v rámci aplikace Zoom a Google Meet, kdežto v rámci face to face rozhovoru docházelo k fixaci dat prostřednictvím simultánního přepisu na laptopu.

- Uvolnění atmosféry prostřednictvím pokládání jednoduchých otázek mimo téma týkajících se profilace školy, oborové nabídky a odlišností jednotlivých oborů.
- Počáteční otázka směřující ke zkoumanému tématu: „*Využíváte ve výuce mezipředmětové vazby anglického jazyka a zeměpisu?*“

Z úvodního segmentu rozhovoru plyne skutečnost, že učitelé vidí rozdíl mezi studenty nižších a vyšších gymnázií, a to zejména v úrovni angličtiny, avšak to nevidí jako nevýhodu pro využívání mezipředmětových vazeb. Profilace a charakteristika jednotlivých škol je velmi odlišná, nicméně v souvislosti s tématem se respondenti vyjadřovali o zvýšené dotaci anglického jazyka, volitelných předmětech prohlubujících mezipředmětové vztahy nebo přímo studijní program zaměřený na anglický jazyk. Ve vztahu k počáteční otázce se všichni respondenti vyjádřili kladně a zazněla také tato pozitivní odpověď: „*Tyto předměty si o to říkají a jsou velmi dobře propojitelné.*“ Co se výskytu mezipředmětových vazeb týče, častěji jsou zmiňovány v rámci výuky zeměpisu/geografie a jejich aplikace je velmi často spontánní na základě improvizace a propojování souvislostí. Na druhou stranu se respondenti zmiňovali o důkladné přípravě na vyučovací hodiny, o kterých předem věděli, že mají velký mezipředmětový potenciál.

5.1.2 Témata pro mezipředmětové vazby

V rozhovorech zaznívala velmi často klasická témata, jako jsou regionální zeměpis anglicky mluvících zemí, globální problémy nebo například témata spojená s ekologií. Obecně regionální zeměpis v souvislosti s propojením s anglickým jazykem může brát v úvahu například státy jako Izrael nebo ČR a tato témata učit v angličtině jako celek nebo pouze některé jejich části. Dalším často zmiňovaným tématem jsou toponyma a zeměpisné názvy a znalost jejich správného zápisu v angličtině se správným užíváním členů a precizností výslovnosti. Na druhou stranu padla zmínka také o tématech z fyzické geografie, jako jsou například: zemětřesení, všeobecná cirkulace atmosféry, koloběh vody nebo tvorba klimadiagramů.

Respondenti vyjadřovali svůj souhlas s provázaností mezipředmětových vazeb s průřezovými tématy, ale také se začleňováním klíčových kompetencí. Pro průřezová témata často volí projekty, kterými dochází k propojování více předmětů a k rozvoji klíčových kompetencí, někteří respondenti by rádi učili průřezová témata jako samostatné předměty na škole. U jednoho případu je průřezovým tématům věnována

vyučovací hodina po skončení daného tématu a při takové příležitosti se jedná o učivo s výrazným mezipředmětovým charakterem (například přírodní katastrofy → enviromentální výchova). Jeden z respondentů na otázku, jaká témata v rámci obou předmětů jsou vhodná pro mezipředmětové vazby, odpověděl takto: „*Jelikož zeměpis je všude kolem nás a angličtina je nejrozšířenější jazyk na světě, neumím si představit, které téma by nebylo vhodné pro jejich vzájemné propojování.*“ Jiný respondent reaguje, že mezipředmětové vazby nejsou založeny na volbě společného tématu, ale spíše na jeho dílčích částech, protože preferuje spontánní přesahy zeměpisu do anglického jazyka a obráceně. Jako téma, které je nejvíce oblíbené u studentů, se u poloviny rozhovorů setkáváme s tématem cestovního ruchu případně z pohledu anglického jazyka – travelling, kdy studenti například simulují mezinárodní cestovní agentury nebo plánují společné dovolené. Jako další téma s potenciálem mezipředmětových vazeb byl zmíněn GIS¹¹, jakožto nejen nástroj či aplikaci, ale jako samostatný předmět s vlastní hodinovou dotací. V jednom z rozhovorů zaznělo, že ať se v zeměpise probírá jakékoliv učivo, současně je studentům poskytován výčet stěžejních pojmů v angličtině, čemuž odpovídají také využívané zdroje a materiály. Konkrétně zaznělo také téma světových organizací přesahující do tématu akronym, jež se zaměřuje na zkratky těchto organizací v anglickém jazyce.

5.1.3 Zdroje inspirace a předepsané kurikulum

Dotazovaní učitelé se shodují, že se nesetkali s vyhovujícími českými učebnicemi zeměpisu, a proto hledají inspiraci v zahraničí, kde zmiňují:

- zahraniční učebnice z Německa (Diercke Geography for Bilingual Classes)
- zahraniční učebnice z Anglie (Geography in Secondary Schools in Diagrams, GCSE – Geography book, Earth Science – bilingual book)

Dalšími často zmiňovanými zdroji informací jsou:

- časopisy (Bridge, Geografické rozhledy, Respekt)
- periodika (Hospodářské noviny, Lidové noviny)
- online zpravodajství (BBC, Al Jazeera, the New York Times, Seznam Zprávy)
- databáze (CIA, Eurostat, ČHMÚ, ČSÚ)

¹¹ Geografické a informační systémy, například: qGIS, arcGIS)

- a další internetové zdroje (National Geographic, ambasádní weby, NASA, whc.unesco.org, sciencedaily.com, Dnešní Svět, Planeta Země 3000, Čisté nebe, Edukavka)
- mapové portály (opět NASA nebo ČHMÚ, mapy.cz, google maps)
- atlasy (atlas.mapy.cz, Modern School Atlas, Google Earth)

Důležitou kategorii zdrojů zastupují také:

- portály shromažďující videa, seriály a dokumenty (YouTube, Netflix, ČT Edu, Stream)

Dva ze šesti respondentů uvádějí, že velkou roli zde hraje znalost angličtiny, protože cizojazyčné materiály jsou na velmi dobré úrovni a poskytují ideální zdroj pro aplikaci mezipředmětových vazeb ve výuce. Učitel s dobrou úrovní angličtiny pouze přeloží cizojazyčné materiály nebo je může využívat v původním znění, což je závislé na koncipování hodiny, zda se bude zaměřovat na obsah zeměpisného učiva nebo rozvoj anglického jazyka. V rozhovorech se objevuje zmínka o zdrojích poskytovaných učiteli zeměpisu na sociálních sítích, jak na úrovni celorepublikové, tak také celosvětové, což bylo zapříčiněno pandemickou situací a následnou distanční výukou, kde se rozmohla vlna spolupráce učitelů například v rámci facebookových skupin nebo obecně v online prostředí. *„Je to poměrně nový trend, že jsme se naučili sdílet svoje materiály a know-how ve virtuálním prostředí a podle mě to je správné, protože to přispívá k dosažení lepší úrovně vzdělávání,“* dodává jeden z respondentů.

Co se ŠVP a RVP týče, respondenti se uniformně shodují na tom, že to nejsou hlavní zdroje inspirace pro přípravu, což neznamená, že je všichni ignorují, ale nejsou pro ně tolik významné. Někteří respondenti dokonce zmiňují, že tyto dokumenty nesledují, protože je nepovažují za vyhovující, čímž naznačovali určitou potřebu kvalitní revize RVP a s tím spojenou modernizaci příslušných ŠVP, které jsou v současné době dle slov jednoho z respondentů *„naddimenzované“*. V kontrastu s tím jeden respondent upozorňuje na důležitost určitých pasáží RVP, a to konkrétně pasáž o klíčových kompetencích, které považuje za jedno z nejdůležitějších témat ve vzdělávání. Dále se setkáváme s názorem, že je velmi důležité sledovat ŠVP jiných předmětů a hledat možná témata pro propojování a potenciální přesahy.

5.1.4 Metody a materiály

Respondenti se stoprocentně shodují na efektivní metodě prezentování, kdy nejen učitelé využívají prezentace pro potřeby například frontálního výkladu, který je mimochodem ve čtyřech případech popisován jako nejvíce vyhovující výuková metoda, jelikož jsou na ni studenti zvyklí z ostatních předmětů, ale také se jedná o metodu nejrychlejší, co se probírání učiva týká. Metoda prezentování je v některých případech přenášena na studenty, kdy vytvořené prezentace jsou velmi často jejich finálním výstupem v rámci aktivity, zadání nebo projektu. Prezentování jde ruku v ruce s dalšími často se vyskytujícími se metodami, a to sice práce s obrazovým materiálem, debata, zjišťování příčin a následků, argumentace pro a proti, interpretace a porovnávání výsledků, kdy je velký důraz kladen na rozvoj klíčových kompetencí (obzvláště komunikativní kompetence a kompetence k řešení problémů). Dvakrát zmiňovanou metodou je přenášení organizace výuky na studenty, kdy studenti připravují online lekce pro své spolužáky na základě zvolených videí nebo připravují kvízy, testové otázky, pracovní listy, domácí úkoly pro své spolužáky a ve všech případech kombinují zeměpis s anglickým jazykem. Zmiňovány jsou také tradiční zeměpisné metody, jako je práce s mapou či atlasem, tvorba map, grafů, diagramů a tabulek.

Obvykle zmiňovanou metodou je také CLIL, který se, v lepším případě pro mezipředmětové vazby, zaměřuje spíše na obsah výuky nežli na správnost angličtiny, tudíž se jedná o metodu výrazně podporující mezipředmětové vazby. Názory jsou odlišné, v některých případech se užívání metody CLIL setkalo s problémy s porozuměním a s následným pomalým tempem probírání učiva v rámci učebních osnov, nebo na tuto metodu nebyl dostatek prostoru z důvodu časového presu. Klasickým argumentem proti je také strach z něčeho nového a s tím spojená rizika neefektivity výuky. Nicméně CLIL přináší i velmi pozitivní ohlasy z řad studentů a zeměpis je většinou nejžádanějším předmětem, pokud mají studenti na výběr. O metodě CLIL se jeden z respondentů vyjádřil následujícím způsobem: *„Učit zeměpis v angličtině je super, vlastně nevím, proč by se nemohl učit jenom v angličtině, když vidím žáky debatovat nad skutečně těžkými tématy a u toho využívat jenom angličtinu, tak mě to opravdu moc baví.“* Na což navazuje názor jiného respondenta: *„Regionální geografii anglicky*

mluvících zemí, vyučuji zásadně v angličtině a využívám pro to výhradně anglické zdroje a materiály.“

Materiálů, které lze využívat v mezipředmětové výuce, je široká škála, nicméně na základě provedených rozhovorů se lze zaměřit na výčet těch nejzmiňovanějších a vytvořit tak jejich různorodý soubor. Mezi nejčastější a zároveň nejoblíbenější materiály i v rámci distanční výuky se řadí videa, seriály a dokumenty:

- YouTube → Vox, Geography now, National Geographic, BBC
- Netflix → Explained, Black Mirror, How to Become a Tyrant, Planeta Česko, Our Planet a další dokumenty nejen od Sira Davida Attenborougha.
- Stream → Slavné dny, Jak nás vidí svět
- ČT Edu → Anglický jazyk, Zeměpis
- DVD → v rámci zahraničních učebnic nebo vzdělávacích portálů

Mezi další často zmiňované materiály patří například text, přičemž se může jednat o články z časopisů, novin, online zdrojů, výukových portálů a zahraničních učebnic, viz kapitolu 5.1.3. Hojně využívaným prostředkem jsou také pracovní listy, které mají funkci zápisu a tvoří stěžejní dokument pro následnou fixaci učiva. Nejen pro potřeby distanční výuky se respondenti zmiňují o výukových aplikacích, které lze využívat pro efektivní propojování anglického jazyka a zeměpisu, ale také přenesení tématu do svého volného času. Jedná se o tyto aplikace:

- kvízy → Kahoot, Quizizz, Quizlet, Settera
- tvorba dokumentů (testy, pracovní listy) → MS Forms, live worksheets
- mobilní aplikace → World Geography, Geo Challenge
- další aplikace → Carbon Footprint Calculator, kiwi.com, Google Earth Stories

5.1.5 Problémy mezipředmětových vazeb v praxi

Jako častou bariéru respondenti zmiňují nedostatek času v souvislosti s plněním požadovaného učiva a s tím související sníženou hodinovou dotací zeměpisu na úkor jiných předmětů. Dále například v rámci předmětů s velkým mezipředmětovým potenciálem, jako jsou semináře, které slouží k přípravě na maturitní témata, nikoliv jako učivo nad rámec ŠVP. Jako velký problém vidí nejasnou podporu v rámci předepsaného kurikula a nedostatek tuzemských zdrojů, které by mohly být využívány

pro aplikaci mezipředmětových vazeb a jejich jasnější podobu. Ve dvou rozhovorech zaznává také problém přílišného faktografického pojetí zeměpisu a s tím spojená určitá zkosnatělost a odpor k novým výukovým metodám a trendům, což také naráží na nedostatečnou spolupráci učitelů v rámci jedné školy například pro potenciální projektovou nebo týmovou výuku. Posledním zmiňovaným problémem souvisejícím zejména s metodou CLIL je nedostatečná jazyková úroveň některých pedagogů, kteří sice mohou mít dobrý úmysl v souvislosti s propojováním předmětů, ale jejich úroveň anglického může být nižší, než je v daném případě zapotřebí.

5.1.6 Závěr rozhovoru a možná budoucnost tématu

V závěru rozhovorů byli respondenti vyzváni k jejich finálnímu komentáři shrnujícímu problematiku mezipředmětových vazeb a následně byli dotázáni k možnému řešení a zlepšení situace ve školství v rámci zkoumaného tématu, které by navrhli. Tudíž se jednalo spíše o obecné pojetí problematiky nežli konkrétní příklady, ale i tak zde zaznělo velké množství informací týkajících se přímo mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu.

Co se vizí týče, mluví se často o větší volnosti učitelů, aby byla eliminována určitá svázanost množstvím učiva nebo aby byla zvýšena hodinová dotace stěžejních předmětů, které podporují vznik mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu. Řešením může být častější projektová výuka propojující více předmětů dohromady, kdy by učitelé učili společně, nebo by naopak učili předměty mimo svoji aprobaci, a tím se učili rozvíjet klíčové kompetence a mezipředmětové vazby. Důležitou roli hraje také kurikulární reforma, která by vytvořila jasné podklady například pro mezipředmětové vazby, přičemž by takové dokumenty byly opravdovou oporou a vzorem pro stručnější ŠVP. Jeden z respondentů navrhuje častější užívání metody CLIL, kterou by pokrývali hlavně učitelé s aprobací anglického jazyka. Tím se plynule dostáváme ke kvalitnějšímu vzdělávání na vysokých školách, ale také k výběru vhodné předmětové kombinace, přičemž kombinaci anglického jazyka a zeměpisu popisuje jako „nádhernou“, jelikož poskytuje nesmírné množství potenciálních přesahů a vazeb na průřezová témata. Další respondent poukazuje na ochotu spolupracovat a inspirovat se zahraničními vzdělávacími systémy, například v severských zemích. Koneckonců takový

zdroj inspirace může přinést i vpád neziskových organizací, které se zabývají vzděláváním a jejich vyšší kompetence a respekt ze strany učitelů, veřejnosti a ostatních institucí.

5.2 Komparace ŠVP vybraných gymnázií v souvislosti s mezipředmětovými vazbami

Následující kapitola pracuje se školními vzdělávacími programy gymnázií, na kterých působí dotazovaní učitelé. Hlavním kritériem pro provádění obsahové analýzy a komparace dokumentů je stanovení základního souboru (celý ŠVP) nebo v některých případech pouze výběrového souboru (například učební osnovy). Následně jsou sesbírány významové jednotky, tedy informace, které jsou doplňovány do základních kategorií, které musí být stanoveny v rámci provádění této metody kvalitativního výzkumu. Do této komparace jsou zahrnuty všechny typy oborů na daných školách, tudíž sleduje i příslušné školní vzdělávací programy a jejich oborové zvláštnosti v souvislosti se zkoumaným tématem. Pro komparaci a obsahovou analýzu byly stanoveny tyto čtyři kategorie:

- **Mezipředmětové vazby** v rámci charakteristiky předmětů (pouze vzájemné vazby mezi anglickým jazykem a zeměpisem, které jsou sledovány i u zeměpisných a anglických seminářů a konverzace v angličtině)
- **Témata** propojující anglický jazyk a zeměpis
- **Společná průřezová témata** anglického jazyka a zeměpisu
- **A další zajímavosti** spojené s tématem práce (CLIL, projektová výuka, klíčové kompetence, tandemová výuka a speciální předměty)

Finální podoba zkoumaných kategorií je uspořádána do tabulek, které fungují jako efektivní zobrazovací prostředky kvalitativního výzkumu (Hendl, 2016). Jednotlivé tabulky jsou opatřeny stručným shrnujícím komentářem pro interpretaci klíčových výsledků, které byly zjištěny zmiňovanou obsahovou analýzou a komparací zkoumaných kurikulárních dokumentů.

Tab. 1 Komparace ŠVP vybraných gymnázií: výskyt mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu

ŠVP	Mezipředmětové vazby mezi anglickým jazykem a zeměpisem	poznámka
Gymnázium pod Svatou Horou Příbram	Pouze v rámci anglického jazyka.	Zeměpis je popisován jako předmět, který integruje poznatky jednotlivých věd a má interdisciplinární a multidisciplinární charakter. Nicméně, přímo o mezipředmětových vazbách s anglickým jazykem se nezmiňuje.
Gymnázium Praha – Postupická	Jsou zmíněny u obou předmětů.	I v rámci seminářů a anglické konverzace a následně jsou popsána i jednotlivá témata.
Gymnázium Jiřího Wolкера – Prostějov	Jsou zmíněny u obou předmětů.	Jsou zde rozlišovány přesahy z jednotlivých témat a do jednotlivých témat, přičemž je uveden ročník a téma. Zeměpis se zmiňuje o vazbách na světové jazyky již v úvodní charakteristice.
Gymnázium Praha – Voděradská	Pouze v rámci zeměpisu.	V anglickém jazyce jsou zmíněna témata, která mají tendence vázat se na zeměpis, ale v rámci přesahů mezipředmětové vazby zmíněny nejsou.
Gymnázium Polička	Jsou zmíněny u obou předmětů.	U charakteristiky předmětu anglický jazyk jsou vazby na zeměpis zmíněny pouze jako okrajové.
Wichterlovo gymnázium – Ostrava-Poruba	Nejsou zmiňovány.	Nachází se zde témata, která předměty propojují, ale zmínka o mezipředmětových vazbách chybí.

Zdroj: (vlastní tvorba + přílohy ŠVP)

Tabulka Tab. 1. nám ukazuje, že polovina zkoumaných školních vzdělávacích programů uvádí vzájemné mezipředmětové vazby u obou předmětů, dva dokumenty se o vzájemných vazbách anglického jazyka a zeměpisu zmiňují pouze u jednoho z předmětů, což poukazuje na diferenciaci v rámci jednotlivých částí ŠVP. Jeden ŠVP vzájemné vazby přímo nezmiňuje, ale při bližším zkoumání lze konstatovat, že vzájemný integrační charakter je přítomen, jak u témat obou předmětů, tak také v rámci témat průřezových. Všechny zkoumané ŠVP se o mezipředmětových vazbách zmiňují v obecném pojetí,

jenom bývají terminologicky odlišné, avšak svým obsahem jsou si velmi podobné. Hlavním důvodem odlišnosti ŠVP a jejich jednotlivých předmětových částí v souvislosti s výskytem mezipředmětových vazeb může být fakt, že každou předmětovou pasáž vytváří někdo jiný, tudíž zde vznikají podstatné rozdíly ve výskytu předmětové integrace.

Tab. 2 Komparace ŠVP vybraných gymnázií: témata kombinující anglický jazyk a zeměpis

ŠVP	Společná témata anglického jazyka a zeměpisu	poznámka
Gymnázium pod Svatou Horou Příbram	Reálie anglicky mluvících zemí a globální problémy.	Zmínka o výrazné integraci průřezových témat.
Gymnázium Praha – Postupická	Geografie anglicky mluvících zemí, ekologická problematika a psaní členů v geografických názvech a jejich výslovnost.	V rámci tématu členů se ŠVP zmiňuje o přesahu do obecného zeměpisu.
Gymnázium Jiřího Wolkerova – Prostějov	Zeměpis světadílů a regionální zeměpis, člověk na Zemi, postavení ČR na mapě Evropy a v EU, ochrana přírody, obecný fyzický zeměpis a spousta dalších témat v anglickém jazyce.	Dare, Travelling, Town and country, Animals, The wild side, Expedition, Disposable World, Countries and nationalities, Around the World, Let's go, A Perfect World, Happiness an Ecology & Lifestyle.
Gymnázium Praha – Voděradská	Psaní členů u zeměpisných názvů. Reálie UK, USA a dalších anglicky mluvících zemí.	U reálií to jsou témata jako symbols, TOP 10 British things a American way of life.
Gymnázium Polička	Zeměpisné údaje, reálie zemí mluvících studovaným jazykem a globální problémy. Vztah ČR s anglicky mluvícími zeměmi. Životní prostředí regionu a ČR.	U reálií jsou sledována tato témata: tradice, rodina, vzdělávání, zvláštnosti, kulturní a společenské aspekty, politické a ekonomické postavení ve světě a aktuální události, charakteristika ekonomiky, společnosti a kultury.
Wichterlovo gymnázium – Ostrava-Poruba	Regionální geografie USA, UK, Kanady, Irska, Austrálie a Nového Zélandu. Fauna a flora, živly, člověk, cyklus roku a práce s geografickými daty. V neposlední řadě to jsou také problémy třetího světa.	V rámci reálií jsou sledována tato témata: nástin politického a ekonomického postavení ve světě, stručná charakteristika ekonomiky, historie, systém vlády, jazyk vztahy s ČR, život a tradice a v neposlední řadě média a aktuální události.

Zdroj: (vlastní tvorba + přílohy ŠVP)

Tabulka Tab. 2 potvrzuje předpokládanou stoprocentní shodu v rámci tématu reálií anglicky mluvících zemí nebo případně regionálního zeměpisu těchto zemí. Konkrétní témata v rámci reálií si jsou obsahově velmi blízko až na některé výjimky. Polovina těchto dokumentů zmiňuje také propojení s tématem ČR a jejími vztahy s anglicky mluvícími zeměmi. U dvou zkoumaných ŠVP se setkáváme s tématem psaní členů u zeměpisných pojmů, což je navíc doplněno o správnou výslovnost geografických názvů v rámci jednoho ŠVP. Tudíž zde vzniká zajímavá mezipředmětová vazba na gramatiku anglického jazyka a na správnou výslovnost. Všechny ŠVP zmiňují společné téma anglického jazyka a zeměpisu globální problémy, kde zmiňují přesahy na průřezová témata a také do dalších vyučovacích předmětů. Hlavním rozdílem je míra detailního popisu společných témat využívajících mezipředmětové vazby anglického jazyka a zeměpisu, kdy se ve většině případů setkáváme se zmínkou průřezových témat a jejich rozvojem. Některé ŠVP se pouze zmiňují o společných tématech, ale již neuvádějí mezipředmětové vazby nebo konkrétní související témata.

Tab. 3 Komparace ŠVP vybraných gymnázií: průřezová témata kombinující angličtinu a zeměpis

ŠVP	Společná průřezová témata ¹²	poznámka
Gymnázium pod Svatou Horou Příbram	EV, MuV, MeV, VMEGS	V rámci angličtiny jsou průřezová témata realizována formou projektů.
Gymnázium Praha – Postupická	MuV, VMEGS	Vyskytuje zde také často EV, avšak není zmíněna v rámci anglického jazyka.
Gymnázium Jiřího Wolkerova – Prostějov	EV, VMEGS, MuV, MeV, OSV, VDO	Všechna průřezová témata jsou popsána i v rámci konkrétních témat.
Gymnázium Praha – Voděradská	MuV, VMEGS	Je zde častá zmínka o globálních problémech. Ostatní průřezová témata jsou zmiňována pouze samostatně u jednotlivých předmětů.
Gymnázium Polička	MuV, VMEGS, EV	Průřezová témata jsou popsána nejčastěji v rámci tématu globálních problémů.
Wichterlovo gymnázium – Ostrava-Poruba	EV, VMEGS, MuV, OSV	V souvislosti s globálními problémy a vztahem člověka s přírodou.

Zdroj: (vlastní tvorba + přílohy ŠVP)

¹² Použité zkratky průřezových témat: EV = environmentální výchova, MuV = multikulturní výchova, MeV = mediální výchova, VMEGS = výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, OSV = osobnostní a sociální výchova, VDO = výchova demokratického občana.

Výskyt průřezových témat, jak nám ukazuje tabulka Tab. 3, se potvrzuje u všech zkoumaných dokumentů, kdy zde vznikají přesahy na mezipředmětové vazby. Multikulturní výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se vyskytuje u všech šesti dokumentů, což je způsobeno přesahem v rámci tématu globálních problémů. Na druhou stranu je zvláštní, že tuto shodu nesledujeme také u environmentální výchovy, která úzce souvisí s globálními problémy, a to, protože u dvou ŠVP je zmiňována pouze u jednoho z vyučovacích předmětů. Mediální výchova má třetinové zastoupení, kdy je schopna propojovat mezipředmětové vazby s projektovou výukou. Stejný výsledek zaznamenala také výchova osobnostní a sociální, u které jsou také akcentovány klíčové kompetence a afektivní cíle. Co se výchovy demokratického občana týče, vyskytuje se pouze u jednoho ŠVP, a to v rámci témat spojených s Evropskou unií. Tato analýza pouze potvrzuje výskyt průřezových témat u mezipředmětových vazeb a ukazuje na potenciál takových témat, jež vytváří ideální podmínky pro mezipředmětové vazby.

Tab. 4 Komparace ŠVP vybraných gymnázií: zajímavosti spojené se zkoumaným tématem

ŠVP	Zajímavosti spojené se zkoumaným tématem	poznámka
Gymnázium pod Svatou Horou Příbram	Výuka zeměpisu metodou CLIL. Projektová výuka průřezových témat.	Jedná se o jednu hodinu týdně ve 3. ročníku na vyšším stupni gymnázia.
Gymnázium Praha – Postupická	Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. Důraz na mezipředmětové vazby je také kladen v rámci charakteristiky školy.	Obě zmiňované kompetence kladou důraz na mezipředmětové vazby.
Gymnázium Jiřího Wolkerova – Prostějov	Výuka některých zeměpisných témat probíhá v angličtině (CLIL).	Metoda CLIL je využívána i u dalších předmětů.
Gymnázium Praha – Voděradská	Zmínka o mezipředmětových vazbách v rámci klíčových kompetencí.	Klíčové kompetence k učení.
Gymnázium Polička	Projektová výuka v souvislosti s mezipředmětovými vazbami.	Miniprojekt na téma humanitární pomoc → globální problémy.
Wichterlovo gymnázium – Ostrava-Poruba	Kompetence k učení klade důraz na mezipředmětové vazby. Speciální předmět: angličtina a svět kolem nás. Volba volitelných pololetních nebo celoročních projektů.	Samostatný předmět nabízí neomezené možnosti pro propojování anglického jazyka a zeměpisu.

Zdroj: (vlastní tvorba + přílohy ŠVP)

Zajímavé zastoupení v rámci ŠVP má metoda CLIL, která je zmiňována ve dvou dokumentech, kdy se v jednom případě využívá v rámci různých témat, zatímco v případě druhém jí je věnována hodina týdně ve třetím ročníku. S projektovou výukou v rámci mezipředmětových vazeb se setkáváme v polovině zkoumaných dokumentů, kdy je zde patrná návaznost na témata průřezová. Mezipředmětové vazby, konkrétně jejich rozvoj je zmiňován v jednom případě i v rámci charakteristiky školy a dále také v rámci popisu klíčových kompetencí, přičemž zde má 50% zastoupení. Jeden zkoumaný dokument dokonce zmiňuje samostatný předmět s názvem „Angličtina a svět kolem nás“, což lze považovat za dobrý příklad integrace anglického jazyka a zeměpisu. Z tabulky Tab. 4 tedy vyplývá, že se ŠVP zmiňují o metodě CLIL, klíčových kompetencích a projektové výuce v souvislosti s mezipředmětovými vazbami, ale nejedná se o tak četný výskyt jako například u průřezových témat. Co se tandemové nebo týmové výuky týče, ve zkoumaných školních vzdělávacích programech s nimi nesetkáváme.

Výsledná obsahová analýza a komparace ŠVP vybraných gymnázií poukazuje na velké rozdíly, které jsou pravděpodobně zapříčiněny odlišnou perspektivou osob, které se na tvorbě těchto dokumentů podílí, a mají tudíž jinou představu o tématu mezipředmětových vazeb. Taková skutečnost se zjevně objevuje i u komparace jednotlivých předmětových částí téhož dokumentu, což může způsobovat problémy pro správné načasování a následnou efektivní aplikaci mezipředmětových vazeb. Dalším nedostatkem může být až příliš obecná rovina příslušných RVP, které nechávají veškerou iniciativu na školách samotných, kdy může docházet k obsahovým rozdílům v rámci jejich ŠVP. Nicméně je nezbytné zmínit, že finální podoba ŠVP se nemusí shodovat s konkrétními metodami a přístupy ve výuce samotné.

5.3 Integrace mezipředmětových vazeb zeměpisu a anglického jazyka v kontextu virtuálním

Využívání moderních technologií ve výuce je jednou ze základních strategií vzdělávání v ČR, s čímž souvisí také rozvoj digitálních kompetencí žáků a obecně digitální gramotnosti (strategie 2030+; RVP ZV a RVP G). Tato kapitola se zabývá virtuálním prostředím jako fenoménem ve výuce, který umožňuje využívat inovativní metody a alternativní organizační formy výuky. Odvětví digitalizace, nejen ve školství, si získalo velkou pozornost odborné, ale také široké veřejnosti, a to zejména v návaznosti na

pandemii covid-19, jež zapříčinila nástup distanční výuky. Rozvoj digitalizace lze sledovat také v pracovním životě, kdy zaměstnanci byli nuceni pracovat z domova (*home office*). Přestože tato podoba výkonu práce v České republice byla možná již v období před pandemií, právě situace způsobená onemocněním covid-19 zapříčinila masivní nárůst jejího využití a oblíbenosti u zaměstnanců i zaměstnavatelů. Následující text popisuje takovou situaci na základě provedených polostrukturovaných rozhovorů a navrhuje možná řešení, jak případnou online výuku koncipovat a jaké lze využívat zdroje, metody nebo organizační formy výuky.

Co se mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu týče, oba předměty mají velmi flexibilní charakter a často využívají digitální sféru, ať už jakožto zdroj informací, videí, map, grafů, obrázků, aplikací atd. nebo pro využívání inovativních digitálních metod a technologií ve výuce nebo například jako zdroj zábavy ve volném čase. V souvislosti s mezipředmětovými vazbami se oba předměty prezentují obdobně, poněvadž vytváří dostatek prostoru a podmínek pro jejich vzájemné propojování, stejně tak jako v prezenční výuce. Z čehož vyplývá, že různé výukové metody, materiály a organizační formy výuky, které se uskutečňují v distanční výuce a vytváří vhodné prostředí pro aplikování mezipředmětových vazeb, mohou být velmi často využity také v běžné prezenční výuce. Takovou metodou může být například CLIL, jejíž efektivita v online prostředí může být výrazným způsobem limitována (kvalita zvuku, mimika, gestikulace atd.), ale za dobrých podmínek a precizní přípravy může vytvářet ideální prostředí pro výuku se zapojením mezipředmětových vazeb.

Jedním ze základních činitelů každé vyučovací hodiny je vytvoření vhodného prostředí, tak aby studenti byli v kontaktu mezi sebou a s učitelem. Toto tvrzení platí o to víc ve výuce distanční, tím pádem je nezbytné z pozice učitele zajistit vhodné prostředí, ve kterém bude hodina probíhat, zde je poměrně široký výběr z několika různých komunikačních platforem. (*Zoom, Google Meet, MS Teams, Discord, Google Classroom, Skype, Whatsapp...*). Výběr vhodného online prostředí může být závislý na škole, která si zvolí danou platformu, kterou budou využívat všichni učitelé a žáci. V souvislosti s celoplošnou distanční výukou se respondenti shodovali na tom, že není dobré využívat více různých platforem pro stejnou třídu, protože by mohlo docházet k roztříštěnosti pravidel a funkcí jednotlivých platforem. Na druhou stranu se může učitel sám

rozhodnout jakou platformu si zvolí, v takovém případě, kdy již probíhá prezenční výuka a tuto platformu bude využívat pouze pro potřeby svých vyučovacích hodin. Kvalitní znalost dané komunikační platformy poskytuje učiteli důležitou oporu, díky čemuž může ušetřit spoustu času a vytvářet sofistikovanější aktivity v takovém prostředí. Role učitele nekončí u pochopení a automatizace využívání vybrané platformy, jelikož by učitel měl cílit také na zdokonalení dovedností studentů pracovat v takovém prostředí, což opět umožňuje využívat komplexnější metody a formy výuky.

Mezi konkrétní funkce komunikačních platforem patří například sdílení obrazovky (prezentace učiva, video, mapy, grafy atd.), které může fungovat i jako nástroj pro studenty prezentující například svůj domácí úkol nebo projekt. Další funkcí komunikačních platforem je nahrávání hodin, které lze využít pro i další účely jako výukový materiál, pro poskytnutí zpětné vazby nebo pro zadávání domácích úkolů. Často využívanou funkcí je také vytvoření oddělených místností, do kterých jsou přiřazováni studenti, kteří zde mohou zpracovávat úkoly ve skupinách a následně o nich vést debaty. Co se týče výukových metod, výukových materiálů a aplikací, zdrojů informací a volby vhodných témat v souvislosti s distanční výukou, tak tyto jsou zmiňovány v kapitole 5.1.

Závěrem se sluší poznamenat, že distanční výuka ve své prvotní fázi neměla zrovna nejlepší ohlas mezi učiteli a také ve společnosti, a proto byla označována za neefektivní, velmi časově a také fyzicky náročnou. Z toho důvodu byl například zeměpis rozdělen na jednu online hodinu a jednu „off-line“ hodinu, ve které učitel pouze zaslal materiály k vypracování, aby nedocházelo k přetěžování studentů. Učitelé v rozhovorech popisovali markantní rozdíl mezi distanční výukou ve svých počátcích na jaře v roce 2020 a distanční výukou v roce 2021, kdy se jejich pohled změnil během nabývání nových zkušeností a také díky větší podpoře ze strany vedení školy, neziskových organizací, učitelských platforem, ale také veřejnosti.

5.4 Návrh aplikace mezipředmětových vazeb ve výuce

Následující kapitola sestává ze tří dílčích částí, které souvisejí s předešlým výzkumným šetřením. V první řadě se zaměřuje na návrh vhodného propojování anglického jazyka a zeměpisu, jak z hlediska časového, tak také z hlediska tematického. K tomuto návrhu využívá dosažených výsledků v předešlých kapitolách praktické části kvalifikační práce v kombinaci s částí teoretickou. Druhá část této kapitoly popisuje hlavní důvody, proč

mezipředmětové vazby zahrnovat do výuky anglického jazyka i zeměpisu a zároveň odpovídá na zjištěné problémy, které se můžou objevovat v návaznosti na využívání mezipředmětových vazeb ve výuce na gymnáziích. Poslední část pracuje se třemi odlišnými tématy zeměpisu a anglického jazyka a zpracovává přípravy na vyučovací jednotky s využitím potřebných vyučovacích prostředků.

5.4.1 Návrh vhodného propojení mezipředmětových vazeb

Na základě absolvování kvalitativních rozhovorů a obsahové analýzy a následné komparace školních vzdělávacích programů bylo zjištěno několik důležitých informací v souvislosti s vhodnou aplikací mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu. Z tematického hlediska výzkum navrhuje spoustu možných témat, jež lze považovat za ideální, a to zejména regionální zeměpis anglicky mluvících zemí, témata zabývající se globálními problémy a ekologií, tím pádem mohou být jednoznačně popsána jako témata vhodná s vysokým mezipředmětovým potenciálem. Dochází zde k propojování výukových obsahů jak zeměpisu, tak také anglického jazyka, tudíž základní předpoklad je splněn a dále může být podpořen využitím metody CLIL, anglických zdrojů a cizojazyčných výukových prostředků. Na druhou stranu metodu CLIL, zahraniční zdroje a cizojazyčné výukové prostředky můžeme využívat u všech zeměpisných témat, z čehož vyplývá, že jakékoliv téma, může propojovat zeměpis a anglický jazyk. Jedinou odlišností, je obsahová rozdílnost, kdy určitá témata mají k sobě blíže, tudíž jsou logicky považována za typická témata pro tvorbu mezipředmětových vazeb anglického jazyka a zeměpisu. Mezipředmětové vazby by rozhodně neměly zůstat pouze u obsahového prolínání, ale kombinovat různé vyučovací prostředky, průřezová témata a zapojovat rozvoj klíčových kompetencí.

Propojování předmětů z hlediska časového se odvíjí od charakteristiky a profilace školy, což znamená, že činitelem dobrého načasování témat využívajících mezipředmětové vazby je hlavně škola. Protože právě škola si vytváří svůj školní vzdělávací program, který rozhoduje o uspořádání učiva, časové dotaci jednotlivých předmětů a o míře mezipředmětového potenciálu. V nejlepším případě, by mezipředmětové vazby měly probíhat v obou předmětech ve stejnou dobu, přičemž obdobnou návaznost by měly mít také na ostatní předměty. Další otázka zní, kdy s mezipředmětovými vazbami začít? Taková situace je velmi individuální, jelikož je důležité brát v potaz možné přehlcení

studentů nebo instituci samotnou. Zde neexistuje jasná odpověď, z výzkumu nicméně plyne, že by se mělo propojovat v každém tématu, ale na druhou stranu by se měl studentům nechávat také dostatečný prostor pro odpočinek. Zajímavou myšlenku sdělil jeden z respondentů, a to takovou, že mezipředmětovou výuku můžeme začleňovat na konci každého tématu a na základě reflexe se rozhodnout, zda chceme postupně přidávat více prostoru pro metodu CLIL, nebo naopak uvidíme u studentů určitou dávku odporu.

5.4.2 Důvody pro začlenění mezipředmětových vazeb do výuky

Je nezbytné si vysvětlit, proč využívat mezipředmětové vazby ve výuce, v čem jsou jiné než ostatní vzdělávací trendy, jak dosáhnout toho, aby takové hodiny byly co nejpřínosnější pro studenty, ale zároveň, aby naplňovaly očekávané výstupy. Na této cestě leží spousta překážek a problémů, které je zapotřebí vyřešit a následně zredukovat. Jedním z hlavních důvodů, proč nejsou mezipředmětové vazby realizovány, byl uváděn nedostatek času a příliš velké množství učiva. Nicméně, právě díky mezipředmětovým vazbám jsme schopni propojovat dva předměty, čímž učíme studenty spojovat si různá fakta a znalosti do souvislostí. Například čtyřmi vyučovacími jednotkami v tématu regionálního zeměpisu Spojeného království jsme schopni prostřednictvím mezipředmětové výuky pokrýt čtyři vyučovací jednotky v rámci anglického jazyku v tématu UK nebo reálií Spojeného království. Přičemž nám takový krok může ušetřit až čtyři vyučovací jednotky, a navíc to bude zajímavější z hlediska učení se v souvislostech. Dalším zmiňovaným problémem je nedostatek tuzemských zdrojů, což je sice pravda, ale můžeme využívat zdroje zahraniční, které budou v rámci přípravy mnohem efektivnější, jelikož mají v sobě přirozeně obsáhlou složku anglického jazyka, a navíc nám přináší odpověď na další významný problém zeměpisu, a to nadměrnou faktografii, jelikož zahraniční zdroje jsou koncipovány úplně jiným způsobem a zaměřují se zejména na řešení problémů a rozvoj soft skills. Jako další problém je uváděna nedostatečná podpora a nejasná koncepce problematiky ze strany předepsaného kurikula, což je silný argument, ale hlavním dokumentem bude spíše ŠVP než RVP, tudíž si za to škola může částečně sama. Co se úrovně angličtiny a spolupráce učitelů týče, zde je za potřebí se spoléhat na probíhající vzdělávací revoluci a s ní spojenou lepší přípravu a ochotu spolupracovat u budoucích učitelů.

5.4.3 Přípravy na vyučovací jednotky

Pro naplnění cílů práce a na základě vyhodnocení kvalitativního výzkumu byla zvolena tři odlišná témata. V rámci těchto témat jsou zpracovány přípravy na hodinu s podrobným popisem jejího průběhu a s příslušnými materiály. Jedná se o témata z regionální geografie, následuje téma geopolitických problémů a na závěr cestování z úhlu pohledu anglického jazyka.

Prvním tématem je Nigérie spadající do regionální geografie Afriky, jedná se o netradiční téma, které je velmi často opomíjené, nicméně do popisu na základě výsledků kvalitativního výzkumu sedí, jelikož se jedná o anglicky hovořící zemi. Příprava se zaměřuje na město Lagos, největší nigerijské město a zároveň největší město Afriky, přičemž celá metropolitní oblast má přes 20 mil. obyvatel a počet obyvatel prudce roste. V následující hodině budou žáci pracovat ve skupinkách s textem a postupně zjišťovat, proč je město Lagos důležité pro Nigérii a zda má toto město nějaké problémy, pokud ano, jak takové problémy můžeme řešit?

Tab.5 Příprava na hodinu: Regionální geografie Afriky, Nigérie – Lagos

Tematický okruh-téma: Regionální geografie Afriky: Nigérie – Lagos	Ročník: 2. (sexta) Předmět: geografie
Průřezová témata: enviromentální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	Mezipředmětové vztahy: anglický jazyk (global problems, the environment)
Očekávaný výstup: zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na Zemi, geografické, demografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva	
Cíle vyučovací hodiny: Žák popíše příčiny rychlého růstu počtu obyvatel v Lagosu a pokusí se navrhnout možná řešení pro stabilizaci situace. Žák porovná vztah mezi Lagosem a Abujou a následně vybere podobný příklad měst ze světa.	
geografické cíle: Žák popíše hlavní rozdíly mezi městy Abuja a Lagos. Poté vysvětlí, čím je město Lagos významné pro Nigérii. Žák charakterizuje hlavní příčiny rapidního růstu počtu obyvatel v Nigérii a v Lagosu. Žák porovná město Lagos s 5 přímořskými městy (počet obyvatel, postavení v rámci státu, HDI, HDP a turismus).	
jazykové cíle: Reading: porozumění textu, práce se slovníkem	
klíčové kompetence: Žák diskutuje v cizím jazyce. (komunikativní) Žák je schopen navrhnout možná řešení nebo opatření fungující jako prevence chudoby. (k řešení problémů)	
Obsah: Regionální geografie Afriky	

Učivo: Nigérie – Lagos, počet obyvatel, migrace, urbanizace, ropa, push/pull faktory
Výuková metoda: brainstorming, práce s anglickým textem, práce s obrazem, diskuze
Organizační forma výuky: skupinová práce
Učební pomůcky, didaktická technika: tabule, pracovní listy, projektor (vizualizace pracovního listu na plátne)
Scénář hodiny
<p>I. Úvod</p> <p>1. učitel popíše strukturu hodiny a seznámí studenty s jejími cíli (2 min)</p> <p>2. aktivita brainstorming: Co víte o Nigérii? (předchozí učivo) → tvorba mentální mapy (5 min)</p> <p>II. Hlavní část</p> <p>3. Žáci dostanou listy (202-205) a rozdělí se do skupin po 4 (2 min)</p> <p>4. Žáci spolupracují na pochopení textu (Obr. 2) → následně proběhne krátká debata s učitelem v angličtině o tom jaké je Lagos město (všechny důležité informace jsou zapsány do nové mentální mapy zachycující informace o Lagosu) (5 min)</p> <p>5. Žáci pracují na další straně 203, Obr.3 (vypracovávají úkoly „activities“, debatují pouze anglicky. Učitel prochází mezi skupinkami a kontroluje jejich práci. Následně se společně pobaví o 4. úkolu. Všechny stěžejní informace jsou zapsány do mentální mapy „Lagos“, žáci sami rozhodují, které informace považují za důležité. (10 min)</p> <p>6. Žáci mají 2 minuty na přečtení textu na straně 204 (Obr.4), následuje shrnutí textu společně s učitelem, žáci přemýšlí, které další státy zažily „oil boom“ jako Nigérie. (5 min)</p> <p>7. Žáci sami pracují ve skupinách na straně 205 (Obr.5), jsou zastaveni, když zbývá 5 minut do konce (8 min)</p> <p>III. Závěr:</p> <p>8. Žáci mají za domácí úkol ve skupinách nachystat kvíz pro své spolužáky, což poslouží jako opakování z této hodiny. Dobrovolný úkol: Zhlédněte video na YouTube (Geography now Nigeria), uveďte, které informace probíraná v této hodině zazněly také ve videu. Lagos je největším městem Nigérie, zkuste ho porovnat s jinými přímořskými městy (turismus, HDP, HDI, postavení v rámci státu).</p> <p>9. Zbývající čas je využít na reflexy hodiny pomocí Job kartiček v angličtině. http://jobiblog.cz/jak-na-reflexi-v-cizich-jazycich/</p> <p>(Zdroj: vlastní tvorba + GCSE – geography, 2016)</p>

KEY LEARNING

- ▶ How Lagos compares with your image of Africa
- ▶ Where Lagos is located
- ▶ The importance of Lagos to Nigeria and Africa

Welcome to Lagos

What is Lagos like?

Lagos is Africa's biggest city and one of the fastest-growing cities in the world. In this chapter you will get to know it well. You will discover an exciting, vibrant, crowded, enterprising megacity – sometimes shocking, but never boring!

From above, Lagos could be any modern city. The city centre is dominated by modern, high-rise offices, surrounded by miles of sprawling suburbs, linked by busy roads (Figure 14.1). But, get down to street level and the noise around you will be unlike anything you have heard before.

In the background is the constant drone of generators that power the city (Lagos does not have a reliable electricity supply). Even louder is the roar of traffic. Gangs of motorcycles, fleets of yellow minibus taxis and old trucks belching smoke from their exhaust are gridlocked with cars, all honking their horns in a cacophony of noise. Above it all rises the chorus of street vendors selling their wares on every corner, loudspeakers blaring a mixture of traditional Nigerian music and modern afrobeat, and the wailing call to prayer from the city's mosques. Welcome to Lagos!



▲ Figure 14.1 Lagos, Nigeria.

Where is Lagos located?

Lagos is the largest city in Nigeria, itself the most populous country in Africa. It lies in the southwest of the country, on the coast of the Gulf of Guinea, close to the border with Benin (Figure 14.2).

Until the fifteenth century it was a small fishing village on an island. In 1472, Portuguese settlers gave it the name 'Lagos' (or 'lakes' in Portuguese) after the water that surrounds it. In the early twentieth century, by then under British rule, Lagos was made the capital of Nigeria. It remained the capital after independence from Britain in 1960.



▲ Figure 14.2 Lagos' location in Nigeria

What is the importance of Lagos?

In 1991, the Nigerian government moved to Abuja, which became the new capital of Nigeria, though Lagos retained its importance as the country's centre of trade and commerce. About 80 per cent of Nigeria's industry is based in and around Lagos and it is now the main financial centre in West Africa. The city also has a major international airport and a busy seaport. The population of Lagos continues to grow (Figure 14.3).

Key facts

Population: 15 million (2015 estimate)
 Population growth rate: 600,000 per year
 Area: 1,000 km²
 Average earnings: £670 per year (2012)
 Gross domestic product: £18 billion per year (total value of goods and services)
 Waste: 10,000 tonnes per day
 Reported murders: 1 per cent of households have reported the murder of a family member
 Religion: 68 per cent describe themselves as Christian. There is a large Muslim minority

▲ Figure 14.3 Lagos fact file

→ Activities

- Close your eyes for a minute. What images of Africa come into your mind? Write a list.
- Look at Figure 14.1.
 - Describe Lagos from above. Mention its size, the buildings (their age and height), the roads and its surroundings.
 - Compare the photo with your images of Africa. What differences do you see?
- Look at the maps in Figures 14.1 and 14.2. Describe the location of Lagos (a) within Africa and (b) Nigeria. Mention the Equator, the Atlantic Ocean, the Gulf of Guinea and Benin.
- Look at Figure 14.2.
 - Why do you think Abuja was chosen as the new capital of Nigeria?
 - Was this a good decision for Lagos? Give reasons for your answer.
- Study Figure 14.3. What does the data tell you about:
 - the population of Lagos?
 - the wealth of Lagos?
 - life in Lagos?
- Compare Lagos with a city you know in the UK. Mention at least three similarities and three differences.

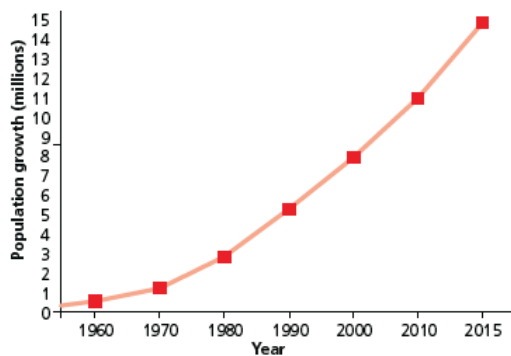
★ KEY LEARNING

- ▶ How fast Lagos is growing
- ▶ Causes of population growth in Lagos
- ▶ How push and pull factors lead to rural-urban migration

Growing Lagos

How fast is Lagos growing?

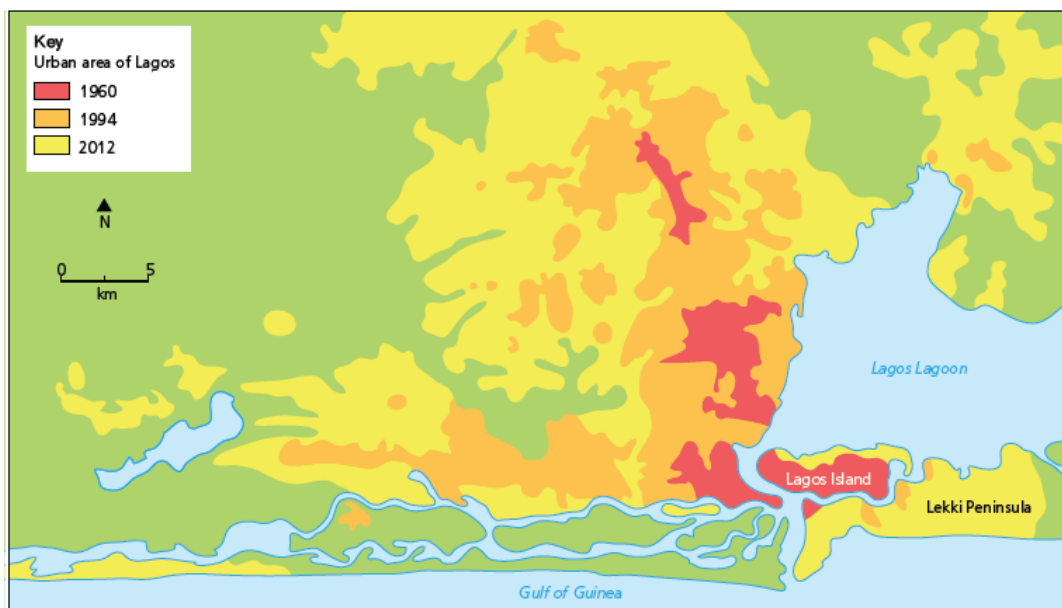
Lagos is growing so fast that no one can agree what its population really is! In 1960, the city still had a population of less than a million people, but this grew to about four million by 1990 and about fifteen million by 2015 (Figure 14.4). Some estimates are higher than this and, if you include the surrounding area, the population is over twenty million.



As Lagos' population has grown, so has the area of the city (Figure 14.5). The original site was on Lagos Island, surrounded by Lagos Lagoon. By 1960 the city had expanded northwards onto the mainland, following the line of the main railway.

Lagos' expansion really took off during the oil boom in Nigeria in the 1970s, which drew thousands of people to the city for work. The city continued to grow despite a fall in living standards during the 1980s and 1990s. It has expanded around the Lagoon to the north and west, and eastwards on the Lekki Peninsula.

▲ Figure 14.4 Population growth in Lagos



▲ Figure 14.5 The growth of Lagos

What causes population growth in Lagos?

The main driver of growth in Lagos over the past 50 years has been rural–urban migration. People are encouraged to leave the countryside by **push factors** such as the lack of job opportunities and low wages (Figure 14.6). They are brought to the city by pull factors such as the prospect of well-paid work and the attraction of an urban lifestyle.

Another reason for Lagos' population growth is the high rate of natural increase in the city's population. This is due to the city's youthful population, since most migrants to the city are young.

Nigeria is becoming an increasingly urbanised country. By 2015, just over half the population was still living in rural areas, but as rural–urban migration continues, the majority will be urban within the next few years.

How do push and pull factors lead to rural–urban migration?



▲ Figure 14.6 Push factors that lead to rural–urban migration in Nigeria

→ Activities

- Look at Figure 14.4. Describe how Lagos' population has grown since 1960. Use data from the graph in your description.
- Look at Figure 14.6. Read the list of push factors for rural–urban migration in Nigeria. Write an equivalent list of pull factors that would attract people to Lagos, such as more job opportunities (you might get more ideas in Section 14.3). Draw a table like this to list the push and pull factors for Lagos.

Push factors for Nigeria	Pull factors for Lagos
Few job opportunities	More job opportunities


- Imagine you are one of the people in the photo in Figure 14.6. Send a text message to your cousin in Lagos to explain why you want to move there. (Keep a copy of your message until Section 14.8, so you can see how your expectations of Lagos might have changed after you have lived there for a year.)

Geographical skills

- Look at Figure 14.5.
 - Describe how Lagos has grown in size since 1960. Use the scale on the map to give a rough idea of its size.
 - Explain how the growth of the city has been affected by its location and physical geography.

Následující příprava na hodinu se zaměřuje na téma geopolitických problémů. Jedná se o aktuální téma v Bělorusku, které je spojené s migrací. V této hodině je využito video jakožto zdroj informací, žáci obdrží pracovní list a na závěr hodiny vytváří prezentaci.

Tab. 6 Příprava na hodinu – geopolitika Evropy

<p>Tematický okruh-téma: Kulturní a politické prostředí – Bělorusko-Polská hranice</p>	<p>Ročník: 3. (septima) Předmět: geografie</p>
<p>Průřezová témata: výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova</p>	<p>Mezipředmětové vztahy: anglický jazyk (global problems, the media)</p>
<p>Očekávaný výstup: Lokalizuje na politické mapě Evropy hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji</p> <p>Cíle vyučovací hodiny: Žák lokalizuje geopolitický problém v Evropě, takový problém popíše, umí si vyhledat informace za používání důvěryhodných zdrojů.</p> <p>geografické cíle: Žák vysvětlí, kde všude vzniká problém mezi EU a Běloruskem. A následně uvede největší hrozby pro EU. Žák vytvoří prezentaci, kterou bude připraven prezentovat před svými spolužáky.</p> <p>jazykové cíle: listening + pupil is able to describe the crises concerning the video</p> <p>klíčové kompetence: Žák diskutuje v cizím jazyce. (komunikativní) Žák je schopen navrhnout možná řešení v rámci „běloruské migrační krize“. (k řešení problémů)</p>	
<p>Obsah: Kulturní a politické prostředí Učivo: migrace, EU, volby, diktatura</p>	
<p>Výuková metoda: video, pracovní list, diskuze, tvorba prezentace</p>	
<p>Organizační forma výuky: práce ve dvojicích</p>	
<p>Učební pomůcky, didaktická technika: tablety/počítače/mobily projektor video (youtube – Why the Belarus migrant crisis is different) pracovní list – QR code</p>	
<p style="text-align: center;">Scénář hodiny</p> <p>I. Úvod 1) Učitel sdělí cíle hodiny a vybízí žáky, aby napsali na tabuli, co se jim představí, když se řekne: „geopolitické problémy“. Jednotlivé pojmy si následně společně okomentují. (5-10 min)</p> <p>II. Hlavní část 2) Na mapě světa se snaží lokalizovat geopolitické problémy, kdyby nikdo neukázal na Bělorusko, učitel napoví, ať zmíní, co nejbližší konflikt. (1-5 min) 3) Učitel rozdá QR kódy a vysvětlí, že si můžou prohlédnout věty, ale nesmí během videa doplňovat, budou</p>	

doplňovat až společně. (10-13 min)

4) Poté vypracují otázky a učitel se bude doptávat na bližší informace. (5-10 min)

III. Závěr:

5) Žáci mají za úkol vytvořit prezentaci shrnující informace, které se dozvěděli z videa. (budou mít čas do tří minut před zvoněním. Prezentace je jejich domácí úkol.

6) Na závěr si udělají reflexi hodiny pomocí metody řady. (reflektuje se porozumění video)

(Zdroj: vlastní tvorba)

Poslední třetí téma bude z pohledu anglického jazyka a bude to travelling (cestování). Žáci mají za úkol vybírat si z osmi měst, jakmile si jedno město vyberou, musí najít způsob, jak se tam dostat letadlem, pokud to nejde, tak si generují nové město. Během této aktivity si zapisují města a cenu letenky, kterou si musí jít vyzvednout k učiteli a zeptat se anglicky.

Tab.7 Třetí příprava na hodinu – Trip around the world

Tematický okruh-téma: Travelling – trip around the world (past simple)	Ročník: 2. (sekunda) Předmět: anglický jazyk
Průřezová témata: multikulturní výchova	Mezipředmětové vztahy: zeměpis (světadílů)
Očekávaný výstup: Pupil can speak about his/her flight and order a ticket.	
Cíle vyučovací hodiny: Pupil can use past perfect to talk about his trip around the world.	
geografické cíle: Žák je schopen zařadit státy do jednotlivých světadílů a zaznamenává si cestu do mapy. Žák pracuje s leteckým portálem kiwi.com	
jazykové cíle: speaking + writing	
klíčové kompetence: Žák diskutuje v cizím jazyce. (komunikativní)	
Obsah: Travelling Učivo: a trip around the world	
Výuková metoda: dialogue + speaking up, zakreslování do mapy	
Organizační forma výuky: práce ve dvojicích	
Učební pomůcky, didaktická technika: QR Code = City generator Blank map of the world + tablet or smartphone Kiwi.com	



Scénář hodiny

I. Úvod

1) Teacher explains the objectives (1 min)

2) Warm-up – pupils need to find somebody who... teacher shout's the rule (Who was in Poland last year). = revision of countries + to be in past simple (5 min)

3) Students are given tablets or they can use their smartphones. (2 min)

II. Hlavní část

4) Students are given QR codes and they can start the game... They need to make notes, where they fly and how much is the ticket. Their task is to spend as much money as they can. They've been using kiwi.com to find possible ways. Everybody starts in Brno. (30 min)

III. Závěr:

5) Homework → write a story (At first I flew to New York, then I was in Barcelona, then I slept in Madrid, etc.) (2 min)

6) Reflection of the activity: "How did you feel about your trip, what was the best destination you visited?"

(Zdroj: vlastní tvorba)

6 Závěr

Mezipředmětové vazby skýtají obrovský potenciál a jsou neodmyslitelnou součástí moderního pojetí výuky. Takového pojetí, které dává smysl a má před sebou světlou budoucnost, vytváří totiž pokrokové prostředí pro vzdělávání. Díky jejich aplikaci mají žáci možnost nahlédnout na dané téma z různých úhlů pohledu, což jim umožňuje zamyslet se nad problémem ve dvou odlišných rovinách. A nejsou to jenom žáci, kteří se zdokonalují prostřednictvím využíváním mezipředmětových vazeb, ale také učitelé, kteří si tím zdokonalují svoje znalosti a dovednosti. Na základě této kvalifikační práce se potvrdilo, že distanční výuka nemusí být překážkou pro efektivní aplikaci mezipředmětových vazeb.

Terminologické nejasnosti byly objasněny, což umožňuje průchod jednoduchým definicím v souvislosti s tématem. Z čehož vyplívá fakt, že ať už je využíváno mezipředmětových vazeb, interdisciplinárních vztahů, předmětových přesahů nebo integrace jednotlivých předmětů vždy bude dosaženo obdobného cíle. Takovým cílem je zefektivnění výukového procesu, který umožňuje rozvoj klíčových kompetencí a podporuje propojování souvislostí různých tematických celků. Silnou zbraní mezipředmětových vazeb je také jejich souvislost s průřezovými tématy a také s projektovou výukou. Doufejme, že s nástupem nové Strategie budou tyto silné vlastnosti ještě více podpořeny a dojde například k určité redukci učiva, která prospěje zejména mezipředmětovým vazbám.

Práce upozorňuje na nedostatečnou úroveň zmiňovaní mezipředmětových vazeb v českých učebnicích a v dokumentech předepsaného kurikula. Situaci nikterak nepomáhá ani nová Strategie 2030+. Nezbyvá jenom doufat, že se s mezipředmětovými vazbami do budoucna počítá, protože si bezpochyby zaslouží svoje místo v rámci nejen kurikulární reformy, ale také reformy vzdělávání. Předložená práce akcentuje provázanost anglického jazyka a zeměpisu, a to i díky výzkumné části, kdy výsledky jasně zdůrazňují obrovský potenciál obou předmětů, jež samy o sobě jsou vybaveny flexibilními vlastnostmi v souladu s tématem.

Finální podoba výzkumné části shrnula současnou situaci v rámci zkoumaných gymnázií z pohledu předepsaného kurikula, ale také z pohledu jedinců, kteří se vyučovacím

procesu účastní a jsou schopni efektivně pracovat s mezipředmětovými vazbami anglického jazyka a zeměpisu. Rozhovory popsaly jednotlivé zkoumané kategorie, tudíž byly definovány nedostatky, které mohou být následně odstraněny. Oproti tomu bylo zjištěno také velké množství inspirativních výukových prostředků, které může pomoci učitelům majícím zájem o toto téma a jeho aplikování do výuky. Školní vzdělávací programy se o mezipředmětových vazbách zmiňovaly, nicméně by potřebovali jednotnou podobu, abychom byli schopni propojovat dané předměty z obou směrů. Jakmile školy zrevidují svoje ŠVP, budou moci tyto dokumenty považovat za kvalitní zdroje, které budou podporovat spolehlivý výukový proces.

Výsledná podoba práce také vyzdvihuje důležitost kvalitního načasování, promyšlené přípravy, vzájemné spolupráce a vhodného tematického ukotvení problematiky mezipředmětových vazeb. Po splnění těchto předpokladů se ze zkoumaného tématu stává spolehlivý výukový prostředek, který usnadní, ale zároveň zefektivní učení se složitým tématům. Jak zeměpis, tak anglický jazyk skýtají obrovský potenciál, který je podpořen jejich vzájemným progresivním charakterem, tím pádem se zdá být téměř nutným tyto dva předměty propojovat.

Na základě výsledků práce lze konstatovat potřebu propojovat, překrývat a podporovat oba předměty. Nabídka vhodných témat je velmi široká, a navíc při správném využívání výukových prostředků, jsme schopni je zkombinovat v jakémkoliv tématu. Jako hmotný důkaz slouží konkrétní návrhy témat, která se objevila v závěrečném segmentu předložené práce.

Je nezbytné poznamenat, že pro budoucí zkoumání tohoto tématu by bylo vhodné zakomponovat také hospitační, ale i vyučovací činnost, pro přesnější a důvěryhodnější feedback. Navzdory nízkému zájmu ze strany oslovených učitelů, lze považovat za úspěch každý z rozhovorů, poněvadž představily reálnou situaci a jednotliví učitelé byli velmi inspirativní. Avšak jistější výsledky by byly podpořeny vyšším počtem respondentů, zapojením žáků například prostřednictvím dotazníkového šetření, ale také účastí odborníků ze státních institucí nebo také z neziskového sektoru.

7 Summary

Cross-curricular teaching has got a crucial impact on future education systems. The topic suggests plenty of ways to connect the content of various subjects. However, English and geography, both being extremely progressive subjects, get each other's back since they combine similar aspects. Cross-curricular teaching is rather not a brand-new topical issue concerning educational trends, nevertheless, it has been a reliable option for some time. There are several factors of potential improvement of their effective way of essential inclusion. Those are the teachers who need to be motivated all around the world to bring success and joy at the same time. The next important factor is the state level; therefore frameworks, strategies, trends, and modernization are pretty necessary for making the progress. Last but not least is the factor of research and expertise of this topic.

As for the qualitative research part of this thesis, it consists of two different methods. At first, there were six semi-structured interviews with the teachers of English and geography. They were interviewed online because of the pandemic restrictions and one was held in presence. The interview was divided into four main categories: frequent topics for cross-curricular links between English and geography focusing on both frequent and rare ones as well. Another category deals with resources for teachers concerning the topic. The third category includes a list of several apps, methods, and materials. The last category is about the obstacles you might approach while trying to reach the top of the topic, the problems were defined to get overcome with the final part of this thesis. The second method of qualitative research was a comparison of school education programs focusing on the cross-curricular links inside those documents. The last part of the research was the suggestion of pre-teaching preparation and the composition of designed materials and teaching aids for future teachers or for anyone who would be interested in this topic.

On top of that, the results are pretty clear. Teachers avoid using cross-curricular links because they feel they haven't got enough time or they might have been demotivated by somebody from their school or there isn't enough materials or sources for a more thorough inspection. The case study connected to the school educational programs

resulted in a very individual manner since the people working on those documents do not cooperate as they should resulting in an ineffective document that slows down the general progress. The topic choice is very simple because almost any topic of English or geography can be combined since we can use the CLIL method or we can use English teaching aid, methods, resources to support the level cross-curricular links. The most common topics are regional geography of English-speaking countries, then topics dealing with the global problem and the environment.

To sum it up, cross-curricular links are extremely crucial and underestimated at the same time. Based on this research, it could be believed that a positive way of including cross-curricular links at school can most likely help pupils with problem-solving tasks due to the two different perspectives you unlock after a while. This topic deserves way more attention since it has got a huge educational potential or it could have been researched at least.

8 Zdroje

8.1 Literatura

- ADLER, M. *Tandemová výuka. Co, proč, jak?* [online] Publikováno 21. 3. 2021. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.
- BALL, P., TEJKALOVÁ, L., ŠMÍDOVÁ, T. et al. *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků gymnázií*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-92-3.
- BEALES, M. *Top 10 tips for cross curricular links in English lessons* [online]. Publikováno 21. 5. 2019. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/us/education/blog/2019/05/21/top-10-tips-cross-curricular-links-english-lessons/>.
- COOK, L. *Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics*. Institute of Education Sciences [online]. Publikováno 29. 4. 2004. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GERSMEHL, P. *Teaching geography*. New York, 2014, ISBN 9781462516414.
- GRAY, S. Leaton, D. SCOTT a P. MEHISTO. *Curriculum reform in the European schools: towards a 21st century vision*. Cham, 2018. ISBN 978-3-319-71463-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HERINK, J. a kol. Týmové mezipředmětové vyučování (Team teaching, kolegium vyučujících). *Metodický portál: Články* [online]. Publikováno 12. 3. 2014. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18501/TYMOVE-MEZIPREDMETOVE-VYUCOVANI-TEAM-TEACHING-KOLEGIUM-VYUCUJICICH.html>.
- HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií* [online]. Publikováno v roce 2004. Dostupné z: <www.msmt.cz/file/9647_1_1/>
- JIŘENOVÁ, M. *Hry ve výuce zeměpisu na 2. stupni základní školy*. Diplomová práce. Liberec, 2020. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/158211/DP%2C_Jirenova.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- KASPER, T. a KASPEROVÁ D. *Dějiny pedagogiky*. Prah, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KAŠPAROVÁ, J., K. STARÝ a G. ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

KOVAŘÍKOVÁ, L. *Integrované kurikulum. Metodický portál: Spomocník* [online]. Publikováno dne 28. 5. 2020. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22511/INTEGROVANE-KURIKULUM.html>.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUČEROVÁ, S., KOPP, J., ČECHUROVÁ, M., KULHÁNEK, M. Mezipředmětové vazby geografie/zeměpisu. *Geografické rozhledy*, č. 22, 4, s. 18–19, rok 2013.

KÜHNLOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. Praha, 1997. ISBN 80-7184-376-8.

MARADA, M., ŘEZNIČKOVÁ D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFMANN, E., SVATOŇOVÁ H. a KNECH, P. *Koncepce geografického vzdělávání: certifikovaná metodika*: www.eGeografie.cz. Praha, 2017. Dostupné z: <https://geography.upol.cz/soubory/lide/hercik/DIG1/Koncepce%20geografickeho%20vzdelavani.pdf>.

MAŠKOVÁ, B. *Anglické pojetí geografického vzdělávání a jeho využití ve výuce zeměpisného učiva na 1. stupni ZŠ v Česku*. Bakalářská práce. Brno, 2016. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/wl60c/DP_Finalni.pdf.

MICHAELSEN S., A. *WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN INTERDISCIPLINARY AND TRANSDISCIPLINARY EDUCATION*. Publikováno dne 31. 1. 2020. Dostupný z: <https://annmichaelsen.com/2020/01/31/what-is-the-difference-between-interdisciplinary-and-transdisciplinary-education/>.

MÍSAŘOVÁ, D., J. HERCIK. *Kapitoly z didaktiky geografie 1* [online]. Publikováno v roce 2013. Dostupné z: <https://geography.upol.cz/soubory/studium/e-ucebnice/978-80-244-3850-4.pdf>.

MORKES, F. *Mezipředmětové vztahy v historii výuky* [online]. Publikováno v roce 2004. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lrz0Paa01WAJ:https://www.msmt.cz/file/37904_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* [online]. Publikováno v roce 2001. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf?fbclid=IwAR1pVJ_4JdZ2rqaFhCTys_JyU9wG8CbEn3SuZLVOEud6BK_9CPixnlbrvq4.

NERADOVÁ, J. *Výuka regionální geografie Spojeného království Velké Británie a Severního Irska jako prostředek pro rozvoj mezipředmětových vazeb vzdělávacích oborů zeměpis a anglický jazyk na 2. stupni ZŠ*. Bakalářská práce. České Budějovice, 2018. Dostupné z: https://theses.cz/id/o9a63b/BP_Neradov.pdf.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2013.

RUSEK, M., STARÝ, K. *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole: Metodický materiál pro učitele* [online]. Publikováno v roce 2019. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj_mezipredmetovych_vztahu_.pdf

ŘEZNÍČKOVÁ, D. *Didaktika geografie*. Publikováno v roce 2016. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/Ze2RC_DSK5/um/Reznickova_hist.pdf.

SISLIAN, R. a kol. *Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives*. Publikováno v roce 2015. Dostupné z: <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/08.sislian.pdf>.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STEVENS, D. *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school-- English: the centrality of language in learning*. New York, 2011. ISBN 9780415565042.

TILBURY, D., WILLIAMS, M. *Teaching and Learning Geography*, 1997 ISBN 0-415-14244-X.

TIMMERMAN, V. et al. *Cross-curricular teaching: Reference framework, common competences for cross-curricular teaching in Europe (CrossCut)*. Publikováno v roce 2019. Dostupné z: https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hy_globalimpact.pdf.

TUPÝ, J. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. Brno, 2018. ISBN 978-80-210-8997-6.

VANDROVCOVÁ, J. *Mezipředmětové vztahy matematiky a geografie ve výuce na gymnáziu na úrovni zamýšleného kurikula*. Bakalářská práce. Praha, 2017. Dostupné z: <https://docplayer.cz/67969612-Mezipredmetove-vztahy-matematiky-a-zemepisu-ve-vyuce-na-gymnaziu-na-urovni-zamysleneho-kurikula.html>.

VANDROVCOVÁ, J. (2019): *Mezipředmětové vztahy matematiky a geografie ve výuce na gymnáziu na úrovni realizovaného kurikula*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/110287/120339317.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WIDDOWSON, J. et al. (2016). *GCSE-geography AQA*. Dostupné z: <http://www.sjhsc.co.uk/data/0700f850-ea55-43f6-9394-0ef924ad88b0/AQA%20GCSE%20textbook.pdf>

8.2 Webové stránky
<http://www.nuv.cz/t/rvp>

Strategie 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

RVP G, (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Dostupné z:
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf.

RVP DG, (2015). Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia. Dostupné z:
http://www.NÚV.cz/uploads/RVP_DG_31_8_2015_final.pdf.

RVP ZV, (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/file/4983/>.

RVP GA, (2020). Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools) – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia v angličtině. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_G-anj.pdf.

<https://www.eduin.cz/>

<https://meet.google.com/>

<https://zoom.us/>

8.3 Interní předpisy jednotlivých škol

8.3.1 Gymnázium pod Svatou Horou Příbram

KKOV 79-41-K/61. Školní vzdělávací program: Brána k vysoké škole. Příbram: Gymnázium pod Svatou Horou, Příbram II, Balbínova 328, 2020. Dokument je dostupný v kanceláři školy.

KKOV-79-41-k/41. Školní vzdělávací program: Živé jazyky. Příbram: Gymnázium pod Svatou Horou, Příbram II, Balbínova 328, 2020. Dokument je dostupný v kanceláři školy.

8.3.2 Gymnázium Jiřího Wolкера Prostějov

RVP G 8leté gymnázium. Školní vzdělávací program English For the Future [online]. Prostějov: Gymnázium Jiřího Wolкера, Prostějov, Kollárova 3, 2016. Dostupné z <<https://www.gjwprostejov.cz/?id=1726&blank=1&cast=Soubor>>.

RVP pro gymnázia se sportovní přípravou. Školní vzdělávací program Gymnázium se sportovní přípravou [online]. Prostějov: Gymnázium Jiřího Wolкера, Prostějov, Kollárova 3, 2015. Dostupné z <<https://www.gjwprostejov.cz/?id=1366&blank=1&cast=Soubor>>.

8.3.3 Gymnázium Praha – Postupická

RVP GV. Školní vzdělávací program Čtyřleté gymnázium [online]. Praha: Gymnázium, Praha 4, Postupická 3150, 2021. Dostupné z <https://www.postupicka.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_Postupicka_4_2021-2022.pdf>.

RVP GV. Školní vzdělávací program Šestileté gymnázium [online]. Praha: Gymnázium, Praha 4, Postupická 3150, 2021. Dostupné z <https://www.postupicka.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_Postupicka_6_2021-2022.pdf>.

8.3.4 Gymnázium Praha – Voděradská

RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia. Školní vzdělávací program pro gymnázium. Osmiletý vzdělávací program, Šestiletý vzdělávací program, Čtyřletý vzdělávací program [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3551>>.

Přílohy ke školnímu vzdělávacímu programu Gymnázia Voděradská:

Příloha 8leté gymnázium nižší stupeň [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3552>>.

Příloha 8leté gymnázium vyšší stupeň [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3857>>.

Příloha 6leté gymnázium nižší stupeň [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3858>>.

Příloha 6leté gymnázium vyšší stupeň [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3859>>.

Příloha 4leté gymnázium [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3860>>.

Příloha – volitelné semináře [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3861>>.

Příloha 4leté gymnázium (platný pro 4. ročník) [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3862>>.

Příloha 6leté gymnázium vyšší stupeň (platný pro oktávy) [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3863>>.

Příloha 8leté gymnázium vyšší stupeň (platný pro oktávy) [online]. Praha: Gymnázium, Praha 10, Voděradská 2, 2009. Dostupné z < <https://www.gymvod.cz/soubor/3864>>.

8.3.5 Gymnázium Polička

RVP ZV. Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, Gymnázia, Polička, nábřeží Svobody 306, č. j. 738/2015 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2015. Dostupné z < https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_gv_2015.pdf>.

Přílohy ŠVP k č. j. 738/2015 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2015. Dostupné z < https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_gv_2015_priloha.pdf>.

RVP ZV. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Gymnázia, Polička, nábřeží Svobody 306, č. j. 739/2015 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2015. Dostupné z < https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_zv_2015.pdf>.

RVP pro gymnázia. Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, Gymnázia, Polička, nábřeží Svobody 306, č. j. 782/2017 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2017. Dostupné z

<https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_gv_2017.pdf>.

Přílohy ŠVP k č. j. 782/2017 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2017. Dostupné z

<https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_gv_2017_priloha.pdf>.

Dodatek č. 3 k ŠVP č. j. 782/2017 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2019. Dostupné z

<https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/dodatek_c_3_a_4_svp_gym.pdf>.

RVP ZV. Školní vzdělávací program „TRÁM“ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Gymnázia, Polička, nábřeží Svobody 306, č. j. G-623/2018 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2018. Dostupné z

<https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/svp_zv_tram_2018.pdf>.

Dodatek č. 2 k ŠVP č. j. G-623/2018 [online]. Polička: Gymnázium Polička, nábřeží Svobody 306, 2019. Dostupné z

<https://www.gympolicka.cz/sites/default/files/users/10/svp/dodatek_2_tram.pdf>.

8.3.5.1 Wichterlovo gymnázium – Ostrava-Poruba

RVP ZV. Školní vzdělávací program pro víceleté gymnázium (prima-kvarta) Mluvíme anglicky [online]. Ostrava: Wichterlovo gymnázium, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace, 2015. Dostupné z <http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_AJ_prima-kvarta_2011_aktualizace_2020.pdf>.

<[http://wigym.cz/wp-](http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_AJ_prima-kvarta_2011_aktualizace_2020.pdf)

[content/uploads/2021/09/SVP_AJ_prima-kvarta_2011_aktualizace_2020.pdf](http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_AJ_prima-kvarta_2011_aktualizace_2020.pdf)>.

RVP ZV. Školní vzdělávací program pro víceleté gymnázium (prima-kvarta) Matematika a příroda [online]. Ostrava: Wichterlovo gymnázium, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace, 2015. Dostupné z <

<[http://wigym.cz/wp-](http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_M_prima-kvarta_2015_aktualizace_2020.pdf)

[content/uploads/2021/09/SVP_M_prima-kvarta_2015_aktualizace_2020.pdf](http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP_M_prima-kvarta_2015_aktualizace_2020.pdf)>.

RVP G. Školní vzdělávací program Wichterlova gymnázia [online]. Ostrava: Wichterlovo gymnázium, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace, 2011. Dostupné z <

http://wigym.cz/wp-content/uploads/2021/09/SVP-Wigym2011_2020_IVT_Ze_2.pdf>.

RVP G. Školní vzdělávací program Wichterlova gymnázia [online]. Ostrava: Wichterlovo gymnázium, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace, 2011. Dostupné z <

<[https://wigym.cz/wp-content/uploads/2018/04/ŠVP-](https://wigym.cz/wp-content/uploads/2018/04/ŠVP-Wigym2011_aktualizace_1_9_2017.pdf)

[Wigym2011_aktualizace_1_9_2017.pdf](https://wigym.cz/wp-content/uploads/2018/04/ŠVP-Wigym2011_aktualizace_1_9_2017.pdf)>.

9 Seznam příloh

Příloha 1: Vybraná gymnázia ČR pro účely výzkumu

Vybraná gymnázia ČR pro účely výzkumu

