

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
KATEDRA GEOGRAFIE



MOŽNOSTI INTEGRACE HUMÁNNÍ GEOGRAFIE
A HISTORICKÝCH VĚD VE VÝUCE NA GYMNÁZIÍCH
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Bc. Ondřej Romaniuk

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Olomouc 2023

Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo): Bc. Ondřej Romaniuk (R210590)

Studijní program: Učitelství geografie pro SŠ

Název práce: Možnosti integrace humánní geografie a historických věd ve výuce na gymnáziích

Title of thesis: Possibilities of human geography and historical sciences integration in upper secondary school education

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Rozsah práce: 122 stran

Abstrakt: Cílem diplomové práce je posouzení možností integrace humánní geografie a historických věd ve výuce na středních školách (gymnáziích) vzhledem k současným trendům českého školství. Tyto současné trendy jsou reprezentovány především klíčovým dokumentem Strategie 2030+ a dalšími materiály institucí jako Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního pedagogického institutu nebo České školní inspekce. Cílem této práce tedy je popsat tematické průniky zeměpisu a dějepisu, prezentovat úspěšné integrační projekty ze zahraničí a stanovit jaké benefity by z pohledu dnešních trendů tato integrace přinášela, co by její provedení vyžadovalo a jaká by tento proces měl úskalí.

Klíčová slova: integrovaná výuka, humánní geografie, historické vědy, zahraniční přístupy, vyšší gymnázia

Abstract: The aim of the thesis is to assess the possibilities of integrating human geography and historical sciences in the teaching at secondary schools (gymnasiums) in light of current trends in Czech education. These current trends are primarily represented by the key document "Strategy 2030+" and other materials from institutions such as the Ministry of Education, Youth, and Sports, the National Institute for Education, or the Czech School Inspectorate. The aim of this thesis is therefore to describe the thematic intersections of geography and history, present successful integration projects from abroad, and determine what benefits this integration would bring from the perspective of current trends, what its implementation would require, and what pitfalls this process might entail.

Keywords: Integrated teaching, human geography, historical sciences, foreign approaches, upper-secondary schools

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Ondřej ROMANIUK
Osobní číslo: R210590
Studijní program: N0114A.330001 Učitelství geografie pro střední školy
Téma práce: Možnosti integrace humánní geografie a historických věd ve výuce na gymnáziích
Zadávatel katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Cílem diplomové práce je posouzení možností integrace humánní geografie a historických věd ve výuce na středních školách (gymnáziích) vzhledem k současným trendům českého školství. Tyto současné trendy jsou reprezentovány především klíčovým dokumentem Strategie 2030+ a dalšími materiály institucí jako Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního pedagogického institutu nebo České školní inspekce. Cílem této práce tedy je popsat tematické průniky zeměpisu a dějepisu, prezentovat úspěšné integrační projekty ze zahraničí a stanovit jaké benefity by z pohledu dnešních trendů tato integrace přinesla, co by její provedení vyžadovalo a jaké by tento proces měl úskalí.

Rozsah pracovní zprávy: 20 000 – 24 000 slov
Rozsah grafických prací: Podle potřeb zadání
Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam doporučené literatury:

CREHAN, Lucy. Chytré země: tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláním na světě. Praha, 2022. ISBN 978-80-88407-31-7.
ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Praha, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
FLETCHER-WOOD, Harry. Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi. Praha, 2021. ISBN 978-80-242-7152-1.
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques. Classe terminale, enseignement de spécialité, voie générale, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. www.education.gouv.fr [online].
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. www.msmt.cz [online].
ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Praha, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.
Zadání pro NPI ČR. Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, MŠMT ČR. www.msmt.cz [online].

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 4. května 2023
Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2024

LS.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Pavel Klapka, Ph.D.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 4. května 2023

Místopřísežně prohlašuji, že jsem celou diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením RNDr. Miloše Fňukala, Ph.D. a že jsem uvedl veškerou použitou literaturu a zdroje v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 28. 12. 2023

Bc. Ondřej Romaniuk

Na tomto místě bych rád poděkoval svému vedoucímu práce, panu doktoru Fňukalovi za veškerý humor a ochotu projevéné při vedení této práce. Velmi bych chtěl poděkovat školám a všem respondentům z řad studentů a učitelů a všem těm, kteří mi s celou prací pomáhali prostřednictvím dotazníkového šetření. Speciální dík patří panu učiteli Peňázovi a celému gymnáziu Vincence Makovského za svůj významný vklad do tohoto průzkumu.

Obsah

1 Úvod	8
2 Cíle práce	9
3 Teoretická část	13
3.1 Český stát a vzdělávání	13
3.2 Integrovaná výuka	28
3.2.1 Teorie integrované výuky	28
3.2.2 Integrovaná výuka v zahraničí	29
3.2.3 Integrovaná výuka v České republice	44
3.3 Tematické průniky geografie a historie	47
4 Praktická část	56
4.1 Parametry dotazníkového šetření	56
4.2 Profily respondentů	58
4.3 Analýza odpovědí studentů	61
4.4 Analýza odpovědí učitelů	75
5 Výstupy dotazníkového šetření	87
5.1 Zeměpis z perspektivy studentů	89
5.2 Dějepis z perspektivy studentů	92
5.3 Zeměpis a dějepis z perspektivy studentů	94
5.4 Zeměpis z perspektivy učitelů	98
5.5 Dějepis z perspektivy učitelů	99
6 Závěry	102
7 Zdroje	118

1 Úvod

Hodiny zeměpisu a dějepisu mě vždycky bavily, ačkoliv jsem měl na gymnáziu spolužáky, kteří si přáli, aby tam být nemuseli, nebo aby ty předměty dokonce neexistovaly. Na univerzitě jsem díky studijní kombinaci a v zájmu svého mentálního zdraví a studijních výsledků začal poznatky z obou oborů velice brzy propojovat a využívat tam, kde se mi zrovna hodily. Kombinaci geografie a historie jsem využil dokonce i při psaní bakalářské práce. V druhém ročníku bakaláře jsem při psaní eseje do obecné didaktiky narazil na blog české učitelky působící ve Francii, která psala o tom, že právě takhle kombinovaně se tam učí všechny děti už od základní školy. To mě nadchlo a rozhodl jsem se psát seminární práci na toto téma. Dnes ty samé články z toho samého blogu využívám ve své diplomové práci. Původně jsem ji chtěl psát na téma politické geografie, ale zkušenost z učitelských praxí mě tak rozladila, že jsem už nemohl téma našeho školství a toho, jak se v něm učí, vyhnat z hlavy. Naději, že by se to celé mělo posunout k lepšímu, mi nedával ani pohled na kolegy v univerzitních posluchárnách, příběhy z praxí mých kamarádů a legendy z pedagogických fakult po celé ČR. Rozhodl jsem se tedy, že napíšu práci o učitelství, o svých oborech a tom, že je skvělé je kombinovat, a že by to mohlo bavit a být prospěšné vícero lidem. Definitivně mě postrčilo video věnované probíhajícím revizím RVP ZV, kde studenti mluvili o tom, že dějepis a zeměpis jsou zbytečné předměty, a že by se měly zrušit. Došlo mi, že z jejich pohledu se opravdu zbytečné zdát mohou, a že hodně záleží na tom, jak jim jsou předkládané jejich učiteli. Ti nemají lehkou práci hlavně v době, kdy se toho tolik mění, hodně se toho po nich žádá a nedostává se jim podpory. Protože mi přišlo, že mezi nimi a studenty panuje neporozumění o jejich potřebách, kvůli čemuž chtějí někteří zrušit mé oblíbené předměty, řekl jsem si, že svou práci upřu tímto směrem. Touto prací bych rád shrnul svoje vědění o výuce humánní geografie a historických věd a jejich integraci sesbírané za více než pět let studia, aby mohlo prospět minimálně aspoň těm, kteří mi pomohli s dotazníky v praktické části této práce. Víím, že nemáte lehkou práci, a doufám, že Vám tato analýza usnadní Vaše snažení.

2 Cíle práce

Hlavním cílem této práce je systematicky prozkoumat, jaké možnosti se naskýtají integraci humánní geografie a historických věd pro výuku na vyšších gymnáziích a kriticky je zhodnotit. Hlavní motiv, proč se tato práce zabývá možnostmi právě integrované výuky, je hypotéza, že právě ona dovede účinně řešit problémy spojené s výukou zeměpisu a dějepisu na českých školách. Mezi ně patří především nízká oblíbenost a motivace ke studiu ilustrovaná výše zmíněným videem NPI a empirickou zkušeností autora.

Slovem „možnosti“ se rozumí tyto významy: schopnost nebo šance něco udělat, potenciál nebo schopnost něco dosáhnout a dostupné prostředky nebo zdroje. Platí předpoklad, že aby jakákoliv reforma mohla adekvátně fungovat, musí být přijata zejména těmi, kteří s ní mají denně pracovat. V tomto případě to jsou učitelé a studenti. Právě na názory studentů se práce zaměřuje ve své hlavní části, jelikož ve veřejném prostoru zaznívají minimálně a žádná vědecká práce v českém prostředí se jim doposud široce nevěnovala.

Výzkumné otázky jsou tedy tyto: Je integrace těchto dvou oborů přijatelná z hlediska vzdělávací politiky státu? Zde jde zejména o to, zda stát staví svou vzdělávací politiku na stejné filozofii, a jestli má systém vůbec možnost k integraci směřovat. Existují dostatečné obsahové průniky mezi kurikuly obou předmětů? Je možné takovou změnu prosadit v současném českém školství? Tedy přijmela by ji odborná veřejnost? A jak by integrované vzdělávání působilo na studenty? Do jakého integračního stupně je integrace limitována současným stavem vzdělávacího systému? Je možné integrovat aspoň na nějakou úroveň? Jaká je zahraniční zkušenost s IV zeměpisu a dějepisu? Pro větší konkretizaci cílů budou v následujícím segmentu rozpracovány a popsány jednotlivé problémy, se kterými se ve výuce zeměpisu a dějepisu učitelé musí potýkat.

Zodpovězení výše uvedených otázek bude dosaženo prostřednictvím pěti etap výzkumné práce. První má za dílčí cíl podrobnou analýzu strategických dokumentů státu a jejich obsahu. Ten bude konfrontován s názory odborné veřejnosti a výročními zprávami České školní inspekce o stavu vzdělávání, ale také s vyjádřeními politických představitelů státu.

V druhé etapě bude charakterizována integrovaná výuka v teoretické rovině, společně s jejími kvalitami a limitacemi. Jelikož integrovaná výuka v České republice není tradiční formou výuky, bude tato práce čerpat prostřednictvím odborné literatury a dokumentů národního kurikula také poznatky z vybraných zahraničních systémů, které jsou na kompetenčním a integračním modelu založené již desítky let. Přestože je česká zkušenost s IV limitovaná, závěry domácích výzkumů na toto téma se objeví i v této práci.

Ve třetí etapě bude rozpracována obsahová analýza Rámcových vzdělávacích programů Geografie a Dějepisu s cílem nalézt průniky očekávaných výstupů a učiva a zhodnotit jejich možnou integrovatelnost.

Čtvrtou a hlavní etapou bude vlastní dotazníkové šetření. To bude mít výzkumnou ambici systematického pokrytí názorů učitelů i studentů na výuku zeměpisu a dějepisu a jejich případnou integraci. Hlavní tezí práce je, že čím více studenty něco baví, tím více jsou motivovaní, a tím lépe pracují, a tak je přidružené dotazníkové šetření orientováno zejména na jejich vnitřní motivaci. Tato teze vychází z autorovy desetileté zkušenosti instruktora a lektora, ale také z praxe zahraničních vzdělávacích systémů, které jsou v této práci zmiňovány. Centrální myšlenkou dotazníkového šetření tedy bude: *„Jak by se měla změnit výuka zeměpisu a dějepisu, aby studenty co nejvíce bavila?“* K akcentaci perspektivy studentů bude přistupováno proto, že dnes není možné na internetových stránkách státu najít žádnou zmínku o systematickém získávání zpětné vazby od studentů, a to navzdory tomu, že veškeré nové strategické dokumenty prochází veřejným posuzováním, v jehož rámci bývá nashromážděno i přes 3200 (připomínky k Hlavním směrům revize Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání) připomínek pocházejících především od pedagogů. Hledisku studentů je věnováno pouze několika minutové video na YouTube (Velké revize RVP ZV zeptali jsme se žáků od NPI), ale nejsou k němu dohledatelné žádné výstupy. Naopak, při hledání „názorů studentů“ prostřednictvím jednotného metodického portálu MŠMT, edu.cz, lze na 4. místě vyhledávání najít Příručku pro školy v době katastrofické události.

V závěrečné etapě práce budou stručně shrnuta zjištění vyplývající z analýz dokumentů státu, odborné literatury a dotazníkového šetření. Naplnění hlavního cíle bude zajištěno komparací ideálního stavu vzdělávacího systému z pohledu integrované výuky a reálných možností, kterými český vzdělávací systém disponuje. Výsledkem bude návrhová část, v níž budou popsány dostupné možnosti integrace humánní geografie a historických věd společně s konkrétními opatřeními, jež by bylo možné zavést do výuky. Jako závažné problémy výuky zeměpisu a dějepisu v českém školství bývají jmenovány tyto tři.

Prvním problémem je to, že škola má už dnes vybavit studenty znalostmi a schopnostmi, které budou potřebovat za 20 let, a to nejen v osobním životě, ale i z pohledu státu. Má-li stát např. zájem v oblasti vzdělávání, musí už v ZŠ a SŠ kurikulu počítat s prostorem pro takový obsah, který bude připravovat dospívající generaci, která onen dlouho připravovaný strategický cíl naplní. V ČR to může být z hlediska zeměpisu a dějepisu např. potřeba přijmout euro, stání se čistými plátcí do unijního rozpočtu, rozšiřování EU o státy Balkánu nebo další ozbrojené střety ve východní Evropě či na Blízkém Východě a s nimi související migrací. To vše jsou témata, u kterých se dá předpokládat, že náš stát bude v horizontu dalších dvou dekad

řešit, tudíž dnešní patnáctiletí ve svém aktivním věku a době zakládání rodin se budou muset s těmito komplexními problémy setkávat a nějak je řešit i na základě svých znalostí a dovedností získaných ve škole.

Druhý problém je studentská otázka: „K čemu nám to bude v praktickém životě?“ Čeští učitelé stále více bojují s tím, jak své studenty v hodinách zaujmout. Svůj podíl na tom má dennodenní přesycenost atraktivním digitálním obsahem, ale ještě problematičtější je zbytečnost a prázdnota vštěpované látky. Co je tou otázkou myšleno? Látka je nepoužitelná pro řešení těžkých životních situací, které nás v našich životech čekají. Vědomosti bez kontextu nám nepomůžou pochopit složitý globální svět, ve kterém žijeme. Nechápeme, proč se máme učit něco, čemu se nebudeme v budoucnu věnovat. Nemáme čas věnovat se něčemu, v čem nebudeme úspěšní. My totiž potřebujeme uspět, abychom se měli v budoucnosti dobře. Chci se věnovat něčemu, co mě opravdu zajímá nebo trápí, a ne tu ztrácet čas.

„Tohle je moc důležitá látka, je důležité to vědět.“ Proč? Protože dostanu pětku? Na známky se nikdo neptá. Protože to bude v přijímačkách? Já nebudu dělat testy z fyziky. Protože na to navazuje další látka? Mě nezajímá ani ta. Protože mám mít všeobecné vzdělání? Vždyť se polovina potřebných věcí neučí. Protože bez toho nebudu mít dobrou práci? Pro dobré zaměstnání dnes škola není potřeba. Chápu, že je to látka důležitá pro VÁS, ale proč je to důležité pro MĚ?

Třetí problém se dotýká specificky zeměpisu a dějepisu. V ještě složitější situaci jsou totiž ty předměty nebo témata, která nesouvisí s dnešním světem a jeho problémy, o které se přirozeně lidé zajímají nejvíce. No a těch je dějepis nebo zeměpis plný. Nikdo sám od sebe nechápe důležitost sdělení, že někdo dávno mrtvý byl opravdu důležitý, nebo že je potřeba vědět, co leží na druhé straně planety. Podobně trpí třeba i biologická taxonomie hmyzu (K čemu brouci?) nebo jednotlivé definice fyzikálních zákonů (Koho to zajímá?). A třeba v ZSV je sice vcelku dobře srozumitelné k čemu je dobré rozumět své psychice, ale je snadné mít pochybnosti o praktičnosti Kantovy filozofie. Zkrátka je těžké zaujmout někoho obsahem, který dotyčnému přijde zbytečný. A protože je ten člověk donucen věnovat pozornost vašemu zbytečnému obsahu a předstírat zájem pod hrozbou trestu ve formě špatné známky, vy jako učitel se nestáváte někým, koho by měl váš student rád a chtěl by s vámi s nadšením trávit svůj čas/život.

Tyto pochybnosti se začínají projevovat s příslovečnou pubertální drzostí, až na vyšším gymnáziu vyspějí v adolescentní zájem o sebe sama, své hodnoty, svoje směřování a svůj život a svým způsobem zdravou rebelii. Tím autor práce nechce tvrdit, že by všechny stížnosti studentů byly oprávněné, že by se měly všechny zmiňované předměty rušit, nebo že by se už neměly učit fakta a vědomosti. A už vůbec by nechtěl tvrdit, že by se měla škola zrušit, z čehož

ho s úsměvem podezíral vedoucí této práce. Smyslem tohoto výčtu je sdělení, že pochybnosti studentů mají pevný nepopiratelný základ v realitě a nelze je jen tak přejít, protože na jejich základě smýšlejí o výuce, což způsobuje potíže učitelům v jejich práci. Přispět k tomu, aby obě strany došly hlubšího porozumění, má ambici i autor této práce.

3 Teoretická část

3.1 Český stát a vzdělávání

Na přelomu let 2001/2002 Česká republika představila tzv. *Bílou knihu*, jak se nazýval tehdejší Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Z principů Bílé knihy vychází Rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou ukotveny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (MŠMT 2001, Edu.cz s.a.). Od roku 2014 byla platná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014), která byla následně nahrazena nejnovějším dokumentem s názvem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (neboli Strategie 2030+) (MŠMT, 2020).

Strategii 2030+ vypracovalo MŠMT za účelem rozvoje školství pro období let 2020–2030. V ní je představena reformovaná podoba školství, jak by mělo vypadat po roce 2030. Tato strategie je vypracována na základě osmičlenné expertní skupiny vedené prof. Arnoštem Veselým. Expertní skupina připravila výchozí dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ sestavený na základě reportů ČŠI nebo OECD, domácích vzdělávacích iniciativ (EDUin, Eduzměna) a také z české a zahraniční odborné literatury (MŠMT, 2022). Na základě tohoto dokumentu, konference o něm a veřejném připomínkování, které bylo debatováno s odbornou veřejností, vznikla Strategie 2030+. Nejnovějšími ústředními dokumenty jsou Hlavní směry Revize Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání a Zadání pro NPI (MŠMT, s.a.).

Na své desetileté období si Strategie 2030+ stanovuje dva hlavní strategické cíle – 1) zaměření vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a 2) snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Cesty k těmto cílům jsou rozpracovány do 5 *Strategických linií* (dále SL), které konkretizují podcíle, jejichž realizací se má dosáhnout reformy.

SL 1 se věnuje změně obsahu, způsobu a hodnocení ve výuce, SL 2 zdůrazňuje rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, SL 3 cílí na podporu pedagogických pracovníků, SL 4 na zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a SL 5 se věnuje financování (MŠMT, 2020)

SL 1 zahrnuje nejdůležitější změnu, a tou je ještě větší důraz na kompetence, které mají být přesněji definovány, a které by žáci a studenti měli získávat. Podstatnou roli mají hrát inovace v přístupu k učení, mají probíhat pedagogické experimenty, mají být sdíleny příklady z dobré praxe a docházet k vzájemné spolupráci pedagogického sboru.

Změnou má projít i hodnocení, které má od své současné sumativní podoby přejít ve větší míře k té formativní. Má se přestat s učením pro zkoušky, ale začít s učením pro sebe a

svůj rozvoj, který by měl být ověřován kontinuálním ověřováním pokroku a probírán na konzultacích s rodiči (model podobný tripartitám ve Scio školách). Vzniknout mají i uzlové body kontroly ve 3. a 7. třídě a předělány mají být i přijímací a maturitní zkoušky (ČŠI, 2021b).

Pomoci v rozvoji kompetencí má redukce učiva a vytvoření tzv. učiva jádrového a rozvíjejícího. Má dojít k větší individualizaci učení a vyšší diferenciaci uvnitř základních škol a omezení víceletých gymnázií. Prostřednictvím skupinového učení má být dosaženo pozitivního efektu nadanějších žáků na ty méně nadané (MŠMT 2020, s. 19,45-46). Důležité má být naplňování potenciálu každého žáka, čímž MŠMT reaguje na reporty ČŠI o velice špatné diagnostice nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků. Podpora těchto žáků je totiž všeobecně velice zanedbávána, jelikož jen několik procent učitelů v posledních letech absolvovalo nějaký kurz se zaměřením na rozvoj těchto žáků. Bez podpory systému tak tyto děti závisejí na svém sociokulturním prostředí a jejich potenciál často přichází vniveč. Velmi málo ZŠ na této problematice spolupracuje s externími organizacemi (např. s NPI pouze 10 % škol) a potenciál svých nadaných žáků využívá maximálně na školních olympiádách, čímž ale nedochází k dalšímu rozvoji (ČŠI 2022b, s. 8). Svě místo má mít i občanský rozvoj dětí a nastolování bezpečného prostředí s rozvinutou participací a širokou autonomií škol. Má být zdůrazněn well-being všech aktérů, participace na zodpovědnosti za vzdělávání, osobnostní rozvoj a zapojení žáků do chodu školy. Důležitou se má stát i prevence a školské rady o stávající atmosféře školy a jejím chodu jakožto komunitní instituce. Konečně má dojít k řešení narůstajících sociálních problémů spojených se školstvím jako např. raná selektivita úspěšných a neúspěšných a nedostatečná podpora pedagogů a podpůrných pracovníků, kteří na podobné problémy narážejí každý den (MŠMT 2020, s. 25-38).

Speciální pozornost je ve Strategii 2030+ věnována Karlovarskému a Ústeckému kraji, kde se vyskytují značné rozdíly mezi školami, dochází k etnické segregaci, nedochází k dostatečné profesionalizaci pedagogů a je nedostatek podpůrných profesí a metodické podpory.

Zvláštní kategorií ve Strategické linii 2 je case-management a resortní spolupráce věnující se prevenci neúspěšnosti, komunikaci s rodinami a externími institucemi sociální oblasti (MŠMT 2020, s. 43-47). Podpůrní pracovníci jako sociální pedagog se mají stát běžnou záležitostí v systému komplexní profesní přípravy a podpory pedagogické práce škol. Důraz má být podle SL 3 kladen na motivované učitele systémovou podporou, profesionalizací, well-being a teambuilding. Poradenství, supervize a psychohygienu s funkčním dalším vzděláváním má být samozřejmost. Takový systém ale nemůže fungovat bez důvěry a snížení nepedagogické zátěže škol, kterým se věnuje SL 4. Dle SL 5 podpůrní pracovníci a opatření rozvíjející školy mají být také financovány ve větší míře a stabilnějším způsobem, takže dojde

k vysvobození těchto pracovníků z nejistoty financování tzv. Šablonami (periodické projektové výzvy MŠMT, ze kterých bývá financována činnost například sociálních pedagogů) (MŠMT 2020 s. 43-47, Pospíchalová 2022).

V souladu se Strategií 2030+ vyhlásilo MŠMT tzv. *Revizi Rámcových vzdělávacích programů*. Bylo rozhodnuto, že jako první na řadu přijde revize základního vzdělávání, na kterou má navázat gymnaziální a další střední vzdělávání. Původní harmonogram dnes již nelze na webu edu.cz nebo jiných stránkách revizí dohledat, ale byl předpoklad, že na jaře 2023 budou Revize RVP ZV hotovy a v září je schválí MŠMT k výuce ve školách od září 2025. Revize RVP G měly být hotovy v létě 2023 a zavedeny do škol někdy na přelomu let 2025/2026. V říjnu 2023 se rozhodlo o odložení schválení Revizí RVP ZV o rok oproti původnímu plánu (ČTK, 2023). Dnes (prosinec 2023) jsou naplánovány tak, že v lednu 2024 má být vše připraveno ke konzultaci s MŠMT, v březnu má dojít k veřejnému připomínkování a v září 2024 má vše projít schvalovacím procesem ministerstva. Od září 2025 mají mít možnost dobrovolně učit podle nových RVP 1. až 6. ročníky základních škol s tím, že k nim nebude poskytnuta žádná nebo minimální metodická podpora. Ta má být připravena v mezičase, do září 2027, kdy budou tyto ročníky mít výuku podle nových RVP povinnou. Od září 2029 má být povinná výuka podle nových RVP ZV pro všechny ročníky ZŠ a reforma RVP pro gymnázia, která byla původně plánována přibližně na polovinu dekády zmizela z veškerých webů a je v nedohlednu (NPI, s.a.). Celá situace je dosti absurdní, vezmeme-li v potaz příčinu částečného selhání poslední reformy, kterou bylo zavádění RVP. RVP totiž dodnes velká část učitelů nepřijala, protože nevěděli, jak s nimi pracovat právě kvůli nedostatečné metodické podpoře od MŠMT. Že si to systém uvědomuje, vyplývá z Hlavních směrů Revize ZV (MŠMT 2022, s. 5), kde je to popsáno ve dvou odstavcích Rizik (MŠMT 2022, s. 85) („*Nepřijetí reformy z důvodu špatné komunikace/vysvětlování smyslu.*“ „*Nepodaří se včas vytvořit nové učební materiály / učebnice reflektující revidovaný RVP ZV.*“), připomínek k nim a nepřímou i Strategie2030+ (MŠMT 2022, s. 26). Ostatně kvůli tomu mají vzniknout i modelové ŠVP (viz konec této kapitoly). Je zřejmé, že se reforma podle Strategie 2030+ dostala už dnes do značného skluzu, nicméně připravované materiály pro ZV mohou dát tušit, čím budou jednou navazovat RVP G, až budou hotové.

MŠMT totiž nechalo rozpracovat cíle Strategie 2030+ do dokumentů *Hlavních směrů Revize RVP ZV* a *Zadání pro NPI*. V nich jsou podrobně rozepsána konkrétní opatření v ZV, kterým mají být naplněny Strategické linie Strategie 2030+. V celém vzdělávacím systému má především dojít k posílení kompetenčního a gramotnostního modelu, jehož redukovaný vzdělávací obsah se má dělit na tzv. jádrový a rozvíjející.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké

životu a na praktické jednání, (...) Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (MŠMT 2022, s. 13).

Co jsou klíčové kompetence a gramotnosti a jakou mají roli je v *Hlavních směrech revize RVP Základního vzdělávání* rozpracováno takto: *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT 2022, s. 26).*

Z toho plyne, že gramotnosti, tedy konkrétní poznatky, které se žáci učí, jsou prostředek, ne cíl. Cílem jsou kompetence, které jsou nadoborové a celoživotně rozvíjející.

„Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činností zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“ (MŠMT 2022, s. 33).

Pro posilování kompetenčního modelu argumentují Hlavní směry Revize ZV takto: *„Je pravdou, že část učitelů kompetence nikdy plně nepřijala a že se s nimi často pracuje jen formálně. Je také pravdou, že zapojení kompetencí do reálné výuky se v řadě zemí ukázalo jako složité a došlo k odklonu od (naivního) pojetí kompetencí z počátku milénia (Dvořák a kol., 2018). Na straně druhé, pro zachování kompetencí existuje několik silných argumentů:*

- *základní argumenty pro využívání konceptu kompetencí ve výuce zůstaly nezměněny (dynamické změny ve společnosti, proměny trhu práce, příprava na různé životní situace, důležitost nadoborového přístupu atd.) a v mnohém byly ještě posíleny;*
- *řada škol s kompetencemi úspěšně pracuje, nejde tedy o čistě abstraktní a nedosažitelný ideál;*
- *řada zahraničních vzdělávacích systémů nějaký systém kompetencí obsahuje;*
- *v rámci přípravy Hlavních směrů se ukázala velká shoda na důležitosti zachování kompetencí v RVP;*
- *kompetenční přístup je obsažen ve Strategii 2030+.“ (MŠMT 2022, s. 30).*

Tvorba Školního vzdělávacího programu má být společným projektem všech pedagogů s cílem rozvíjet osobnostně i kompetenčně všechny třídy s konkrétně stanovovanými cíli. Má být vytvořena *„kultura vzdělávání zaměřená na žáka, v níž budou učitelé a vedoucí pracovníci na všech stupních lépe rozumět dokladům o učení žáků v kognitivní i socioemoční oblasti a*

pracovat s nimi. Stejně tak bude věnována pozornost zdraví a pohodě žáků.“ (MŠMT 2022, s. 44).

Formované mají být i „Postoje žáků ke škole, tj. vzdělávání i ke konkrétním oborům a jejich tématům, selepší mj. tím, že s oborovými obsahy se žáci budou seznamovat prostřednictvím odpovídajících badatelských metod.“

V souhrnu je důležitý následující odstavec: *„Stručně řečeno, žakovská otázka „k čemu mi to bude“ nesmí být chápána jako provokace nebo útok na učitele, ale jako integrální součást každého vzdělávacího obsahu již na úrovni RVP nebo ŠVP (v rovině osobní i v rovině profesní; nepůjde tedy o paušální odkaz „to bývá v přijímacích zkouškách“).*“

Cílem je, aby každý mohl uspět v nějaké oblasti, na kterou má v rámci svých možností nadání a naplnil tak svůj potenciál. *„Vhodné formy diferenciací a individualizace budou standardem aplikovaným ve všech školách. Rozdělení na jádrový a rozvíjející obsah může snížit nerovnosti právě tak, že každý dostane možnost a šanci prohloubit dovednosti (a znalosti, samozřejmě) v oblastech, pro které má nadání a o které má zájem. Výsledkem bude, že každý bude moci rozvíjet svůj vzdělávací potenciál na odpovídající úrovni.“* To ovšem může narazit na problém popsany v Rizicích Hlavních směrů Revize ZV (MŠMT 2022, s. 84): *„U žáků z málo podnětného prostředí bude deficit znalostí překážkou dosažení funkční úrovně gramotností a kompetencí, jednostranná orientace na kompetence by dále posilovala nerovnosti ve vzdělávání.“*

Kromě důrazu na kompetence a gramotnosti, získávané pomocí badatelské výuky, má být zavedeno i hodnocení formativní anebo hodnocení žakovských portfolií či průběžné testování v uzlových bodech ve 3. a 7. třídě. Součástí rozvoje kompetencí je i práce s průřezovými tématy a také integrace předmětů: *„V RVP ZV je třeba více akcentovat možnost tvořit z jednoho vzdělávacího oboru jeden nebo více vyučovacích předmětů, případně vznik vyučovacích předmětů integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět), možnost tvořit předměty seskupením či kombinací vzdělávacích obsahů i napříč/mezi vzdělávacími oblastmi.“* (MŠMT 2022, s. 18).

Předem vypracované modelové ŠVP mají pomoci školám i pedagogům zavádět inovativní přístupy ke vzdělávacímu obsahu, což jim usnadní i možnost části těchto modelových ŠVP přebírat (MŠMT 2022, s. 81).

V Zadání pro NPI mají Modelové Školní vzdělávací programy tato kritéria:

„A. Při vytváření modelových školních vzdělávacích programů (MŠVP) bude:

- *alespoň jeden MŠVP odpovídat dosavadní organizaci výuky většiny škol (předměty odpovídají vzdělávacím oborům),*
- *alespoň jeden MŠVP pracovat s integrací předmětů (oborů) a*

- alespoň jeden MŠVP postaven na tématech (nahlížených z různých oborů).

B. MŠVP obsahují různé příklady zacházení s disponibilní časovou dotací, která je primárně určena pro individuální rozvoj vzdělávacího potenciálu, nadání a zájmů jednotlivých žáků.

Například:

- *co do forem – volitelné předměty, volitelné bloky, volitelná tematická výuka, volitelné projekty jednotlivých žáků či skupin žáků, účast na neformálním vzdělávání mimo školu,*
- *co do možného obsahu – od nadstavby oborů či oblastí, přes hlubší rozvoj KK, měkkých dovedností, zájmového vzdělávání apod.,*
- *co do povinností, volitelnosti ze strany žáka.*

C. Všechny MŠVP obsahují strategie rozvoje KK.“ (MŠMT s.a., s. 6)

Integrované MŠVP zmiňují v podkapitole i Hlavní směry Revize (MŠMT 2022, s. 80).

Strategie 2030+ na další dekádu zavazuje ČR pokračovat v zavádění a prohlubování kompetenčního modelu vzdělávání, který zde funguje od roku 2004 (viz Bílá kniha), kdy byly opuštěny osnovy a představena soustava Rámcových vzdělávacích programů. Celá tato vzdělávací politika je dosti ambiciózním plánem, který má ale dost problémů ať už obsahových nebo implementačních a podstatnou částí odborné veřejnosti není přijímán.

Například není jasné, co přesně jsou klíčové kompetence a co všechno mají obsáhnout. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT 2022, s. 28).

Tato “definice“ implikuje oxymóronní, ale opodstatněnou otázku. Co přesně jsou hodnoty obecně přijímané ve společnosti a obecně sdílené představy? Není ani jasné, co znamená posilování funkcí občanské společnosti, na které jsou navázány kompetence občanská a sociální. Má učitel vychovávat studenta v dobrého občana, který je uvědomělý a chová se ke svému okolí respektujícím způsobem? A kde jeho zodpovědnost končí a starat se o rozvoj svého potomka mají už jeho rodiče? Strategie 2030+ má podkapitolu věnovanou občanskému vzdělávání, která má odstavce *Zodpovědný život v demokratické společnosti, Vzdělávání pro udržitelný rozvoj, Well-being a Participace a zodpovědnost*. Takové názvy implikují Social justice aktivismus, který je v současnosti tématem v USA, kde je konzervativní polovinou společnosti velmi kritizován. Znamenají tyto názvy, že i v českých školách se budou řešit podobné problémy za pět nebo 10 let? Hned navazující odstavec je *Osobnostní rozvoj*, což vyzdvihuje otázku, co se stane, pokud daný student nebo jeho rodiče budou chtít, aby se dítě rozvíjelo

jinak než směrem Social justice aktivismu? „*Události poslední doby vyžadují akcentovat problematiku wellbeingu žáků, klimatických změn, ale také nových ohrožení demokracie a svobody.*“ (MŠMT 2022, s. 41). V ČR, která momentálně stojí v zápasu kulturních válek spíše na konzervativní straně (počítáme-li ANO jako catch-all party s levicově konzervativní rétorikou), taková snaha vzdělávat může velmi narazit na odpor veřejnosti. Dalo by se tvrdit, že vlastně o nic nejde a do takového stavu nemusí české školství dospět, ovšem chce-li systém takové občanské vzdělávání realizovat, musí pro něj stanovit i cíle a výstupy, kterých se má dosáhnout, a ty mohou být problematické. To je v přímém rozporu s *obecným přijímáním a sdílením*.

Dle Hlavních směrů Revize RVP ZV chybí i ukotvení základních gramotností, přestože jsou čím dál tím častěji diskutovány nejen v odborných kruzích, ale i širokou veřejností, mj. na pozadí výsledků testování PISA. Hlavní směry uvádí, že i podle ČŠI se s kompetencemi pracuje pouze formálně a řada učitelů ho nepřijala, a to dokonce i na pilotních školách, na kterých byly RVP testovány, a které měly svého času nadstandartní metodickou podporu. (MŠMT 2022, s. 26-29). „*Zásadním problémem celé struktury je tak neexistující faktické propojení a návaznost mezi jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy celého systému.*“ (MŠMT 2022, s. 9). Problém s nesrozumitelností vymezení pojmů, absence jejich vymezení, anebo jejich neprovázanost a zmatenost jejich vztahů vede k celkové nečitelnosti systému, a tudíž mohou školy a učitelé jen těžko vědět, co se po nich chce, což vede k odmítání RVP a rozmachu formalismu.

Hlavní směry Revize RVP ZV citují Kofroňovou (2020, s. 27):

- klíčové kompetence nejsou vnímány jako integrovaná součást výuky, v RVP stojí samostatně vedle očekávaných výstupů, kterých mají žáci dosáhnout v jednotlivých vzdělávacích oblastech;
- metodické materiály zpracované pro ZV a G podřazují klíčové kompetence očekávaným výstupům v jednotlivých vzdělávacích oblastech (i když by tomu mělo být naopak);
- integrace klíčových kompetencí do výuky jednotlivých předmětů je ponechána na školách a učitelích, aniž by jim RVP poskytovalo dostatečnou oporu;
- není stanovena zodpovědnost za rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí ve výuce, všichni učitelé mají rozvíjet všechny relevantní klíčové kompetence ve svých předmětech a zodpovědnost všech za všechno zpravidla nefunguje.

Nejasností pojmů v kurikulu a doprovodnými problémy formalismu se v ČR zabývá prof. Tomáš Janík z PED Masarykovy univerzity (Janík, 2011), který patří i mezi kritiky kompetenčního modelu vzdělávání. Jednak kritizuje odklon od znalostí a obsahu: „*Všimněte si, mluví se o kompetenci k učení a neříká se čemu, mluví se o kompetenci k řešení problémů a*

neříká se jakých a podobně. Kromě toho, s kompetencemi jde ruku v ruce instrumentální orientace – vše, čemu se učíme, má být využitelné k nějakému konkrétnímu účelu.“ Instrumentalismus, technokratizace a ekonomizace vzdělávání čili posun ke konkurenceschopnosti a diktátu povinné inovace vždy a všude, jsou hlavními předměty Janíkovy kritiky, protože dle něj má se vzděláváním pramálo společného. „Tehdy [dříve] se jednalo více o neměřitelné kvality a o přesah – za vzdělaného byl považován ten, kdo se uměl dobře chovat, věděl, jak má vystupovat, co má kdy říci, aby to bylo přiměřené situaci; současně bylo vzdělání chápáno jako opak jednostrannosti – za vzdělaného nebyl považován úzce specializovaný expert ve svém oboru, ale spíše ten, kdo měl širší přehled o mnoha souvislostech z mnoha oborů.“ (Maňák et al. 2017, s. 72-73).

Kniha Sedm mýtů o vzdělávání (2022) od britské autorky Daisy Christodoulou, kterou v ČR vydala v roce 2022 Edukační Laboratoř, se celá věnuje tomu, jak *obecně přijímané a sdílené představy* o vzdělávání mohou být zavádějící a vzdělávání škodlivé. Tato kniha je pro ČR více než ilustrativní, protože filozofie britského kurikula je téměř totožná s filozofií kurikula českého (Christodoulou 2022, s. 36). Některé popisované mýty se objevují už v názvech kapitol: *Fakta brání porozumění, Jednadvacáté století vše zásadně mění, Vše se dá jednoduše vyhledat, Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory* nebo *Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepším způsobem, jak se učit*. Dle Christodoulou došlo v roce 2007 právě k posílení výuky dovedností (kompetencí) na úkor obsahu (znalostí). Nabízí se tu paralela s českým prostředím: „Tento krok byl někdy chápán tak, že kurikulum uvolnilo učitelům ruce, aby učili to, co se jim líbí.“ (4) V Británii došlo k velmi výraznému potlačení výuky znalostí, protože by dítě „nemělo pouze pasivně přijímat“, což je jednak „neefektivní“ a jednak „nemorální“. V této souvislosti je citován Freire a jeho Pedagogika utlačovaných (1970, s. 52): „Učitel vykládá látku, která je žákům naprosto cizí. Jeho úkolem je „nalít“ do žáků obsah svého vyprávění – obsah, který je odtržen od reality, odpojen od celku, který ho stvořil a mohl by mu dát plnohodnotným význam.“ V českém prostředí se hovoří o přístupu vysílač (učitel) – přijímač (student). Řešením tohoto stavu měla být maximalizace výuky dovedností. Studenti už se neměli učit, co je v dokumentu, ale jak ho zanalyzovat. Christodoulou píše, že nelze přeskočit znalosti rovnou k dovednostem čili nelze analyzovat bez dostatečně bohatých vstupních informací. Zde zapojuje neurovědu: „Když chceme vyřešit nějaký problém, držíme všechny informace týkající se tohoto problému v krátkodobé paměti. Bohužel je krátkodobá paměť značně omezená, (...) některé z nejnovějších výzkumů naznačují, že může být omezena na pouhé tři nebo čtyři položky, to znamená, že v jednom okamžiku můžeme v krátkodobé paměti udržet pouze tři nebo čtyři nové informace.“ „Přestože je krátkodobá paměť omezená, je možná i obelstít. Naše dlouhodobá paměť nemá stejné omezení jako krátkodobá, je schopna uchovávat tisíce

informací. Můžeme vyvolat informace z dlouhodobé paměti do krátkodobé, aniž bychom si tím způsobili kognitivní zátěž.“ Následně uvádí důkazní příklad o síle vstupních znalostí (background knowledge):

„Pokud vám předložím 16 číslic, na které se musíte pět sekund dívat a pak se je pokusit vyjmenovat, pravděpodobně se vám to nepodaří:

4871947503858604

Pokud vám však na pět vteřin předložím následujících 16 písmen pravděpodobně dokážete všechny přesně zopakovat:

Kočka je na rohožce.“ (Christodoulou 2022, s. 8-9)

Daří se nám to proto, že máme v dlouhodobé paměti uložena písmena, slabiky, jednotlivá slova jejich význam a dokážeme tak pochopit i význam celé fráze.

Výrok: „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“ (MŠMT 2022, s. 33) je podle Christodoulou také potenciálně problematický. Popisuje, že schopnosti jako analýza, kritické myšlení nebo dovednost se učit, jsou značně vázané na obory a naše vstupní znalosti o nich. Potvrzuje, že je žádoucí, aby žáci uměli aplikovat to, co umí na nové situace, ale tvrdí, že výše uvedené dovednosti nejsou tak snadno přenositelné. Např. analýza matematického problému nebo historického dokumentu je stále analýza, ale těžko může matematik číst kurent z 19. století stejně, jako řeší rovnice. Mozek není kalkulačka, na které by stejná funkce šla použít u dvou různých datových souborů. Dovednosti a znalosti nelze oddělit: „Když se naučíme kriticky přemýšlet například o začátku druhé světové války, neznamená to, že dokážeme kriticky přemýšlet i o šachové partii nebo o současné situaci na Blízkém Východě, či dokonce o začátku americké války za nezávislost. Procesy kritického myšlení jsou vázány na vstupní znalosti. Závěr z této práce v oblasti kognitivních věd je přímočarý – musíme zajistit, aby si žáci osvojovali vstupní znalosti souběžně s nácvikem schopnosti kritického myšlení.“ (Christodoulou 2022, s. 59)

Podobný postoj vyjadřuje i Janík (Maňák et al. 2017, s. 74): „Idea interdisciplinarity je samozřejmě žádoucí, ale nešla by se dostávat do hry až poté, co jsou u žáků stabilizovány základy v jednotlivých oborech, (...) reformátoři školství význam základů nedoceňují a rovnou přistupují ke stavbám výškových budov v podobě všech těch nadoborových kompetencí k řešení problémů, k učení a podobně.“

V implementační rovině Strategie 2030+ naráží zejména na problém financování, protože zvýšení platů učitelů, zřízení středního článku, vybavení škol, zlepšení pedagogické přípravy na VŠ atd. atd. vyžaduje značné množství peněžních prostředků. To měla řešit

Strategická linie 5, jenže celý dokument byl napsán před válkou na Ukrajině, která aspoň podle rétoriky vlády Petra Fialy dost věcí ohledně dodržování finančních závazků změnila. Kromě války na Ukrajině do financí států promlouvají i četné další mezinárodní krize a problémy. Z domácích faktorů se jedná zejména o seškrtnání rozpočtu školství, o což vedl ministr Bek několik sporů s ministrem Stanjurou. Nepomáhá ani neschopnost státu pohnout s reformami nebo zeštíhlit svůj aparát a mandatorní a quasi-mandatorní výdaje, které dnes podle předsedy Národní rozpočtové rady, Mojžíra Hampla, tvoří cca 3/4 rozpočtu, což omezuje manévrovací prostor státu. (Půr et al. 2023) Velmi problematickým uvnitř rozpočtu MŠMT se stalo špatně nastavené financování platů učitelů, kteří mají dle zákona č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, nárok na mzdu podle koeficientu, který funguje tak, „aby celková výše finančních prostředků určených na platy učitelů rozepisovaných podle odstavce 3 odpovídala v měsíčním průměru na 1 úvazek učitele nejméně 130 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy na přepočtené počty zaměstnanců v národním hospodářství.“ (Česká republika, 2023).

Úprava zákona zavádějící výše uvedený odstavec byla senátem schválena v červnu 2023 a vzápětí ho podepsal i prezident. Na podzim ale byly ministrem financí ohlášeny škrty, které se měly školství dotknout a hýbaly celou vládní koalicí. V reakci na tyto problémy s financováním Mikuláš Bek hovoří o potřebě efektivity ve vzdělávání, kterou přímo spojuje s kvalitou. Jeho slovy: „*fit for purpose*“ (EDUin, 2023). Školství má podle něj přinášet výsledky a nemá se plýtvat vlastními silami a prostředky na něco, co není tak důležité. K tomu uvádí souvislost, že se za posledních 5 let zvýšily počty pedagogických pracovníků o 30-40 000, což současně se slíbenými 130 % vytváří na rozpočet MŠMT velmi silný tlak. (Hauser, 2023) Dle ministra „*ekonomická situace neumožňuje sledovat neomezený počet cílů a priorit*“ s „*není snadné usilovat o zvyšování platů učitelů, současně zvyšovat výrazně počty učitelů (...) a současně řešit problémy chybějící infrastruktury. (...) Snažíme se současně dělat hodně věcí a budeme si možná muset více klást otázku, jestli v tomto čase, v tomto roce, v příštím roce, můžeme v plné míře dělat to všechno anebo si budeme muset vybrat nějaký mix, který bude preferovat to, co je nejdůležitější.*“ (EDUin, 2023). To jsou vlastně konzistentní postoje, které ministr zaujímal i v případě problémů přetlaku uchazečů o studium na středních školách v Praze a okolí, nebo financování vysokých škol, zejména filozofických fakult. Jinými slovy dostupné peníze MŠMT vyčerpalo, další stát neposkytne a teď se očekává, jaké výsledky dosavadní zvyšování množství finančních prostředků přinese. To je ale provedeno tak nešikovně, že jeho výsledky pravděpodobně nebudou valné.

Plošné zvyšování mezd je nevhodné, protože se plat zvýší ať už daný pedagog svou práci dělá dobře nebo ne. Navíc jsou platy pedagogických pracovníků řešeny tabulkami, které

nereflektují kvalitu člověka, ale jeho ochotu setrvat v systému. V důsledku toho mají nejvyšší plat nejstarší učitelé, kteří neprošli nejnovějším pedagogickým výcvikem a lze se domnívat, že učí „postaru“, čili tak, jak systém nechce. Dalo by se namítat, že aby mohl učitel v klidu pracovat, měl by mít absolutní důvěru systému a nebýt pod neustálou kontrolou. Na druhou stranu konstantnímu hodnocení učitelů podléhají jejich žáci a studenti 13 let docházky na ZŠ a SŠ, což je bráno jako zcela přirozené. Zkrátka chybí pozitivní motivace zlepšovat svoji práci.

Mylná je i představa, že nepodmiňovaný přítok peněz sám o sobě problémy odstraní a celý proces fungování selepší. Jestliže má systém na začátku pouze 20% účinnost, a bezcílně se do něj vloží čtyřnásobek peněz, výsledkem bude pouze to, že se čtyřnásobek prostředků mine účinkem a dříve v rozpočtu dojdou. Navíc je takové prostředky třeba někde vzít a lze se domnívat, že jich pak bude nedostatek v jiných sektorech. Výsledkem je přetrvání původního problému, vznik čtyřnásobně neefektivního systému, ztráta prostředků, vznik problémů s financováním v jiných sektorech a v případě ČR další mandatorní výdaj, s nímž musí stát počítat. To není pro české finance obecně příznivý výhled, protože čtyři největší položky rozpočtu (penze, obrana, školství a zdravotnictví) budou automaticky valorizované a prakticky nebude politická síla, která by byla ochotna takový stav zrušit z obavy o přízeň voličů (skoro každý rok jsou aspoň jedny volby) (Půr et al. 2023).

Skokové zvýšení platů pedagogických pracovníků dává smysl jen ve dvou případech: Další šikovní a didakticky schopní lidé z praxe budou tímto navýšením motivováni vstoupit do vzdělávání, protože to pro ně bude výhodnější. To ale od systému vyžaduje otevření se lidem bez pedagogického vzdělání nebo poskytnutí možnosti ho snadno získat, což neplatí.

Druhý případ je, že si díky příslibu dobré kariéry velmi nadaní studenti místo odborně zaměřené VŠ zvolí fakultu s pedagogickou přípravou. Jenže, na rozdíl třeba od Finska, české fakulty pro budoucí učitele nejsou elitními institucemi s přetlakem uchazečů, které si mohou vybírat, koho přijmou nebo ne, na základě náročných testů a pohovorů o vnitřní motivaci (Crehan, 2022).

Že plošné zvýšení platů a ukotvení v zákoně byla chyba, si teď vláda uvědomuje aspoň podle vyjádření ministra. Na Bekem skloňovanou efektivitu a kvalitu původně nikdo nepamatoval, a tak teď stát jen platí víc lidí, za práci o stejné kvalitě, nic na tom nezískává, naopak ztrácí a vládu to stojí politické body, protože provedení je tak nešikovné, že peníze musí shánět na platech nepedagogických zaměstnanců nebo plánovaném slučování menších škol (EDUin, 2023), a tím si proti sobě stejně většinu škol poštvá.

O tom, jak implementace Strategie 2030+ nepostupuje, poskytují svědectví Výroční zprávy od ČŠI za poslední tři roky. V prosinci 2021 vydala ČŠI Výroční zprávu o Kvalitě vzdělávání v ČR. Dokument popisuje trendy vývoje jako zvětšený důraz státu na kvalitu a

navyšování financování, rozvoj komunikace škol a zákonných zástupců po vlnách covidu, ale taky třeba s častější komunikací spojené problémy mezi všemi aktéry. Závěrem dokumentu jsou popsána doporučení pro školy, zřizovatele i celý systém (ČŠI 2021a, s. 70-75).

Z doporučení pro školy:

- organizačních forem a metod, které vedou k aktivnímu přístupu žáků ke vzdělávání. práce s chybou, používáním názorných pomůcek, respektem k tempu žáků, zřejmostí cíle pro žáky a ověřováním pochopení učiva, zařazování badatelsky a prakticky orientovaných výzev a podnětů do výuky.
- formativní hodnocení, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Poskytovat žákům průběžné individualizované zpětné vazby, systematickém sledování dosahovaných vzdělávacích výsledků
- Využít zkušenosti z distančního vzdělávání k vhodné redukci obsahu učiva ve školních vzdělávacích programech s cílem efektivněji naplnit vyučovací hodiny a vytvořit prostor pro aktivní zapojování žáků do výuky
- Poskytovat efektivní podporu a pomoc začínajícím či novým pedagogům pro úspěšné zvládnutí adaptačního procesu. Nepřetěžovat je příliš brzy přidáním různých funkcí (např. třídnictví, odpovědnost za projektové aktivity apod.).

Z doporučení pro systém:

- Provést modernizaci rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání s reflexí výzev, které by měli absolventi středního vzdělávání v 21. století naplňovat.
- Upravit podobu, obsah a formu maturitní zkoušky v souvislosti s modernizací rámcových vzdělávacích programů.
- Zajistit odpovídající podporu školám ve vyloučených lokalitách, s převahou žáků s nízkým socioekonomickým statusem, s nedostatkem odborně kvalifikovaných pedagogů.

Výroční zpráva z prosince 2022 navazuje na tu z přecházejícího roku, ačkoliv se už více zaměřuje na didaktickou stránku vzdělávání s ohledem na SL1. „Školní rok 2021/2022 probíhal ve znamení návratu ke standardnímu provozu ve školách. Důležitým úkolem (...) bylo zjistit rozsah ztrát způsobených distanční výukou a přijmout adekvátní opatření k jejich odstranění. (...) rozhodnutí MŠMT směřovala ke zmírnění negativních dopadů na vzdělání v důsledku

pandemie covidu-19. Kromě finanční podpory se jednalo např. o opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, které umožňuje ve školních letech 2021/2022 až 2023/2024 vzdělávat žáky vybraných ročníků středních škol podle upravených vzdělávacích programů (vypuštění učiva zbytečného pro profil absolventa) a upravené hodinové dotace.“ (ČŠI 2022a, s. 96)

Závěrem i této práce jsou vypsána pozitivní zjištění, negativa i doporučení. Nutno podotknout, že na 5 pozitiv připadá 15 negativ. Z pozitiv stojí za zmínku zlepšování stavu finančních zdrojů škol a na ně navazující větší vybavenost vzdělávacích zařízení. Dalším pozitivem je zužitkování zkušeností z distanční výuky, zejména pak dovedností práce s elektronickými výukovými prostředky typu Teams.

Z negativ toho je třeba jmenovat více:

- Učitelé nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu ke své práci.
- Pedagogové nedostatečně spolupracují na svém profesním rozvoji. Chybí sdílení zkušeností.
- Většina učitelů stále upřednostňuje rozsah vzdělávacího obsahu před komplexním rozvojem kompetencí a nevyužívá široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií.
- Nedaří se doporučení z přechozího roku a chybí odpovídající podpůrná opatření, a to i ke snížení školní neúspěšnosti.
- Nedostatky v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků spočívající např. v nízké orientaci na individualizaci výuky, pedagogickou diagnostiku, poradenství, rozvoj gramotností a klíčových kompetencí.
- Nedostatečné vyhledávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a chybějící následná systémová podpora.
- Metodické orgány se zaměřují na řešení organizačních záležitostí a méně se věnují zavádění inovativních výukových metod, hledání příčin neúspěchu žáků a vyhodnocování efektivity přijímaných opatření.

Doporučení pro školy:

- V rámci úprav školních vzdělávacích programů přistoupit k vhodné redukci učiva s cílem vytvořit ve vyučovacích hodinách prostor pro rozvíjení klíčových kompetencí, jako je komunikace, týmová spolupráce a zvládání konfliktů, efektivní plánování, znalost a uplatňování povinností a práv, zpracovávání informací s využitím kritického myšlení, ovládání potřebných technologií.

- Opakující se doporučení o práci s chybou a badatelskou výukou, sociálních a komunikačních kompetencích, formativním hodnocení a sebehodnocení.
- Opakuje se i vnitřní diferenciací výuky a podpora nadaných a mimořádně nadaných.
- Opět nutnost podporovat „sdílení zkušeností pedagogů, zpětné vazby, inspiraci příklady dobré praxe a inovativními metodami výuky“. Vše mají zařídit metodické orgány (označení pro předmětové komise), které mají „klást důraz na přijímání účinných opatření ke zlepšování výsledků vzdělávání a podpory žákům“. Stejně je i doporučení o podpoře začínajících pedagogů, kteří nemají být přetěžováni.

U doporučení pro systém jsou nejdůležitější následující dva body:

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Pokračovat v metodické podpoře škol ve všem, v čem selhávají.

Výroční zpráva pro rok 2022/2023 z 13. prosince 2023 nepřináší oproti předchozím dvěma letům mnoho nového. I zde je vypsán seznam pozitivních zjištění v posunu školství, které se ale mnohdy dějí spíše (ne)činnosti ministerstva navzdory. Např. rozvoj digitálních kompetencí žáků, zapojení rodilých mluvčích do výuky, snaha škol a učitelů spolupracovat s VŠ a vědeckými středisky nebo zapojení rodičů a studentů do chodu školy jsou věci, nad kterými se v druhé dekádě 21. století nemá tleskat, ale mají být samozřejmostí. Navíc všechny aktivity vycházejí z popudu škol nebo učitelů, ne z podpůrné činnosti systému. Zajímavým postřehem je rozšiřování „nabídky volitelných“, která „napomáhá specializaci žáků s ohledem na jejich další studijní a profesní směřování, zvláště na gymnáziích“. (ČŠI 2023a, s. 121)

V negativech se opakuje přílišná administrativní zátěž škol, nedostatečné využívání inovativních metod ve výuce, formativního hodnocení atd. K tomu se přidává vysoký podíl neaprobovaných pedagogů ve výuce, což snižuje kvalitu vzdělávání. (ČŠI 2023, s. 122)

V doporučeních pro školy se opakují stejné věci ze let přechozích, z nichž se ani jedna nepodařila uspokojivě zapojit do vzdělávacího procesu, a na které školám chybí metodická podpora nebo personální zajištění (např. individualizace a diferenciací výuky, rozvoj gramotností a kompetencí před obsahem, metodická podpora začínajících pedagogů). A doporučení pro systém je seznam toho, co má systém dělat, ale nedělá, a současně výčet opatření, bez kterých nemůžou naplno uspět ani školy (např. snižování administrativní zátěže, úprava RVP „ve prospěch rozvoje kompetencí a gramotností na úkor memorování velkého množství informací (...) ve prospěch rozvoje kompetencí a gramotností na úkor memorování velkého množství informací“) (ČŠI 2023, s. 123).

Audit vzdělávání nevládní organizace EDUin z počátku roku 2024 také popisuje stagnaci implementace Strategie 2030+. Slovy programového ředitele je z první třetiny implementačních období splněna pouze čtvrtina. To znamená, že celá Strategie byla doposud naplněna pouze z 8 % (Brzybohatá, 2024). Kvůli tomu, že MŠMT zveřejnilo své politické zadání, (Hlavní směry) až na jaře 2022, probíhaly prvotní práce na kurikulární změně bez vyjasněného a schváleného zadání (Hřebecký, 2024). Za předpokladu, že tedy oněch 8 % bylo zvládnuto mezi lety 2022 a 2024, a bude-li udrženo toto stávající tempo implementace, v roce 2030 bude zavedeno pouze 32 % vytyčených cílů. Současně ale audit EDUinu uvádí, že práce přinejlepším stagnují, což je patrné i z analýzy výročních zpráv ČŠI.

Základním dokumentem, na němž současné změny ve školství staví, je Strategie2030+. Ta dále prohlubuje kompetenční model vzdělávání, který ČR přijala před 20 lety, a chce to udělat zejména prostřednictvím redukce obsahu, proměny forem a metodik výuky, načež výsledkem má být větší integrace vzdělávacích obsahů. Zprostředkovávajícím nástrojem mají být modelové ŠVP z nichž má jedno být integrační. Vzdělávání v ČR je nahlíženo státem jako neadekvátní pro 21. století, co do obsahu, formy i organizace. Zároveň má ale reforma četné problémy v rovině obsahové a implementační. Obsah stávajícího kurikula i toho připravovaného je značně nejasný a některým částem S2030+ je oprávněně vyčítána chybovost. Některé součásti připravovaného kurikula jsou kromě nejasnosti (kompetence, gramotnosti) také nefunkční v praxi (průřezová témata) a základy samotného systému RVP obsahují závažné nesouvislosti (schéma zobrazující systém RVP neobsahuje ukotvení dvojjazyčných gymnázií, ačkoliv jsou uvedena v legendě) (MŠMT 2022, s. 59-60, 7-13, 26). Kvůli tomu reformu doposud nepřijala významná část vědců z pole pedagogiky a didaktiky, nepanuje shoda ani mezi samotnými učiteli. Současně jsou některé body připravovaných změn sporné a potenciálně napadnutelné částí populace z ideových důvodů. Druhým výrazným problémem je otázka financování, kterou i sami připravovatelé Revize RVP ZV předpovídali jako možné Riziko: *„Revize a její implementace budou podfinancovány, např. v důsledku nutnosti úspor kvůli vysokému deficitu státního rozpočtu v příštích letech.“* (MŠMT 2022, s. 84) Problematická he u příprava budoucích učitelů na fakultách. Zásek v celkovém postupu reformy ilustrují stále se opakující problémy popisovány ve Výročních zprávách ČŠI za poslední 3 roky, odložení termínů finalizace Revizí a shánění dalších finančních prostředků, protože ty původní byly využity neefektivně a necíleně. Celkové shrnutí obsahuje i Audit organizace EDUin. Odsun vzdělávání na vedlejší kolej vládou i premiérem dle slov poslance ODS, Marka Bendy, předznamenává, že Strategie svých cílů ve vymezeném období určitě nedosáhne. Přesto je celkový trend jasný, a tím je posilování kompetenčního modelu, který vede k integrované výuce.

3.2 Integrovaná výuka

3.2.1 Teorie integrované výuky

Co znamená „integrovaná výuka“ je popisováno různě. R. Fogarty (1991) navrhuje celkem 10 stupňů integrace kurikula od těch nejnižších stupňů jako mezipředmětové vztahy, přes integrovanou výuku až po ten nejvyšší, Síťový model (Networked): *„Síťový model integrace chápe učební plán jako prizma, které vytváří několik rovin a směrů zaměření. Obdobně jako konference s třemi nebo čtyřmi účastníky nabízí tento model různé cesty k prozkoumávání a vysvětlování. V tomto modelu sami studenti řídí proces integrace. Jen oni sami, s povědomím o nuancích a rozměrech svého zájmového oboru, jsou schopni zaměřit potřebné zdroje, aby se rozvíjeli ve svých oblastech specializace.“*

Ten se už odehrává pouze uvnitř samotného studujícího bez vnějších zásahů. A. Rakoušová (2008) popisuje integraci předmětů takto: *„Zatímco separované předměty sledují izolovaně své cíle, integrované předměty v sobě zahrnují několik předmětů jednotlivých věd a tyto předměty zahrnují všechny jejich cíle najednou. Zároveň se formuje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku. Tím se liší integrace od mezipředmětových vztahů, kdy k průnikům cílů nedochází.“*

Přednosti výuky prostřednictvím integrovaných (přírodovědných) předmětů vysvětluje Šíba (2013): *„Integrovaná výuka přírodovědných předmětů se snaží podat studentům ucelený pohled na svět, pohled, který není omezen hranicemi jednotlivých vědních oborů. Žáci se ve svém vlastním životě obvykle nesetkávají se samostatnými dílčími poznatky, svět kolem nich není diferencován na chemickou, biologickou nebo zeměpisnou oblast, ale vytváří celek, ve kterém je potřeba se orientovat.“*

„Můžeme říci, že integrace využívá tzv. synergického efektu. V pedagogice to znamená, že větším přínosem pro žáka je, pokud mu vzdělávací obsah předložíme v celé jeho komplexnosti, umožníme žákům hledat a nalézat všechny spojitosti. Důvodem je, že integrovaný obsah vyučování má blíže ke skutečnému životu než učivo uspořádané podle izolovaných oborů. Žáci tak mnohem lépe vnímají souvislosti. Integrovaná výuka má mnoho forem a ve vyučování ji lze využít mnoha způsoby.“ (Šnoblová, 2014)

V zahraničních vzdělávacích systémech má integrovaná výuka silnější tradici než u nás. *„Souhrnně se dá říci, že všechny vyspělé země mají ve svých kurikulech základního vzdělávání určité integrované předměty. Kurikulární obsahy školní edukace nemohou setrvat na principu monodisciplinárnosti vyučovacích předmětů, podle něhož každá z věd má svůj odpovídající předmět, tedy např. geografie → zeměpis (...). Počet vyučovacích předmětů (nelze) stále zvyšovat. Proto vznikají integrované předměty (a v důsledku toho také integrované poznání), i*

když jejich vytváření a realizace jsou velmi obtížné.“ (Průcha 1997, s. 266–267). Někdy je přistupováno k integrované výuce kvůli možnosti eliminovat zdvojení vzdělávacího obsahu, nebo jako ke způsobu, jak efektivněji využít časovou dotaci.

Vedle výše uvedených výhod má ale integrace výuky i své problémy. Jedním z nich je připravenost pedagogů na takovou změnu organizace a vedení vzdělávání. Obory na VŠ na se vyučují v kombinaci, ale většinou se studují odděleně. Málokdo měl příležitost setkat se s integrovanou výukou během pregraduálního vzdělávání. Další vzdělávání k této tematice nebývá nabízeno téměř vůbec. Vedle toho integrovaná výuka klade větší nároky na přípravu ze strany pedagoga, přičemž existuje minimum vhodných učebnic a učebních pomůcek, nebo metodických materiálů. V neposlední řadě taková výuka většinou vyžaduje aprobovanost praktikujícího pedagoga na oba předměty. Problematickým může být i přechod žáka nebo studenta z jedné školy na druhou, či absolvování přijímacích zkoušek, které nejspíše nebudou koncipovány integračně. Obavy panují i ohledně přílišné povrchnosti takové výuky, kde je zapotřebí nestále vyrovnávat mezi kvantitou a kvalitou, což na praktikující učitele klade ještě větší nároky (Hesová, 2011).

Z popisu integrované výuky vyplývá, že se jedná o formu vystupňovaného kompetenčního modelu. S omezeným časem nelze probrat všechnu dostupnou látku, a tak se musí počítat s tematickou výukou, ne všeobecnou. Ta zas, aby měla smysl, předpokládá důraz na souvislosti mezi vybranými tématy než na separované oborové poznatky, což vytváří prostor k rozvoji kompetencí, např. badatelskou výukou. Problematické je, pokud se badatelská výuka stane hlavní metodou. Je to proto, že badatelská výuka vyžaduje rozvinuté dovednosti (např. analyzovat), to ale nelze dobře provádět bez bohatých vstupních znalostí, a stane-li se badatelská výuka hlavní metodou, bude chybět nějaká, která by ony vstupní znalosti poskytovala a žáci by se museli učit doma. To by zas posilovalo disparity mezi žáky na základě jejich socioekonomického zázemí a vytvářelo nerovnosti ve vzdělávání. (Christodoulou 2022, s. 75-78)

3.2.2 Integrovaná výuka v zahraničí

Pro ukázkou vzdělávacích systémů, v nichž funguje větší nebo menší integrace zeměpisu nebo dějepisu byly vybrány tři státy: Francie, Finsko a Kanada. Výběr Finska a Kanady byl inspirován knihou Chytrzemě (2022) od britské pedagožky a mezinárodní poradkyně v oblasti vzdělávání, Lucy Crehan, která popisuje nejlepší vzdělávací systémy současnosti. Hlavním, ale ne rozhodujícím, je jejich vysoké umístění na žebříčku výsledků výzkumu PISA, který poprvé od roku 2000 každé 3 roky pořádá OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). V případě Finska se přidává

jeho inspirativní role pro české strategické dokumenty. (MŠMT 2022, s. 59) Francie má zase více než staletou tradici integrování zeměpisu a dějepisu. A Kanada má silně propracovaný kompetenční model vzdělávání, což je způsob, kterému se chce ve podle svých strategií blížit i Česká republika.

Francie

Francouzské školství je svým způsobem unikátním případem, protože cíleně integruje předměty zeměpisu a dějepisu a našich základů společenských věd/občanské nauky do tzv. *histoire-géographie*. Tato kombinace má ve Francii tradici již od 19. století.

Stejně jako v ČR, i ve Francii existují gymnázia (*lycée*), ovšem pouze tříletá (stupně nesou názvy *seconde générale, première générale a terminal générale*). Název *générale* napovídá všeobecnost vzdělání, ovšem na konci prvního ročníku si student vybírá ze tří vyučovacích větví lišících se vyučovanými předměty i podobou závěrečné zkoušky. Tyto větve jsou dělené na *Série Littéraire* (literatura, jazyky, filozofie, umění a humanitní vědy), *Série Scientifique* (matematiku, přírodní vědy (fyzika, chemie, biologie a informatika), *Série Économique et Sociale* (ekonomie, sociologie, matematika a jazyky). (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, s.a.) Historie-geografie je vyučována ve všech třech sériích, protože je z tohoto předmětu maturita povinná z dějin od roku 1945 po současnost. (Loubet del Bayle, 2011a).

Proč je výuka zeměpisu a dějepisu organizována právě takto popisují dokumenty (*Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de terminale générale, Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale*) vytvořené *Conseil supérieur des programmes* (Vrchní rady pro vzdělávací programy) takto: „Výuka specializace dějepis-geografie, geopolitika a politické vědy poskytuje studentům klíče k porozumění světu minulému i současnému v oblasti sociálních, politických, ekonomických a kulturních vztahů. Tato specializace, která konvergentně přistupuje k historickým a geografickým aspektům situací, událostí a kontextů, je zároveň otevřením k objektům, které jsou ve školním vzdělávání studentů málo zkoumány, a prohloubením společného vyučování dějepis-geografie ve třídách prvního a druhého ročníku. Výuka navíc nabízí politický přístup k velkým otázkám s historickým rozměrem na národní a mezinárodní úrovni. V tomto smyslu se flexibilně a koherentně spojuje s programem specializovaného vyučování v oblasti ekonomických a sociálních věd. Analýza politických otázek vždy spojená s jejich pozorováním na území, zájem o mezinárodní vztahy, studium historie a charakteristik supranacionálních institucí, jako jsou Evropská unie nebo OSN, dává geopolitice ústřední pozici v tomto programu.“ (Le bulletin officiel de l'éducation nationale, dokument A a dokument B)

Geopolitika je ve francouzském pojetí finálním výsledkem spojení geografie a historie se společenskými vědami:

- *„Dějepis zachycuje každou otázku v její časové hloubce. Používání dlouhodobého pohledu, začleňování událostí a kontextů patřících k různým obdobím, upozorňuje na kontinuitu a zlomy, rozdíly a podobnosti. Dějepis osvětluje a kontextualizuje roli aktérů.*
- *Geografie zde umožňuje identifikovat a porozumět logice organizace prostoru a vlivu aktérů na území. Praktikováním pravidelné změny měřítka, tvorbou a analýzou map, zájmem o blízká nebo vzdálená území umožňuje srovnávání a kritické uvažování.*
- *Politické vědy zkoumají fenomény ve své politické specifičnosti. Jsou zde přístupné z hlediska svých hlavních oblastí: studium mezinárodních vztahů, konceptů, režimů a politických aktérů (včetně mezinárodních organizací) v komparativním přístupu.*
- *Geopolitika zkoumá soutěže a mocenské otázky mezi územími považovanými za historicky hluboká a podle přidružených reprezentací.“*

„Zvolený tematický přístup umožňuje prohloubit základní poznatky na pomezí tří disciplín a rozlišit sociální, politické, ekonomické, kulturní, diplomatické a strategické otázky, pro něž studium minulosti a daných území umožňuje lépe porozumět současnosti.

V zájmu udržení příznivého vývoje je první ročník (seconde générale) převážně věnován získávání klíčových pojmů každé z reprezentovaných disciplín pro studium společných objektů. Ve třetím ročníku jsou pojmy studované v prvním ročníku prohlubovány k zdokonalení analytických schopností a ovládání znalostí a dovedností nezbytných pro úspěch ve vyšším vzdělávání. Je rovněž cílem se zabývat otázkami stále složitějšími a s vícestrannými výzvami.“
(Le bulletin officiel de l'education nationale, dokument A)

Neznamená to, že by se ve francouzském zeměpisu environmentální témata neprobírala vůbec, akorát jsou aspoň v *histoire-géographie* probírána v kontextu lidské společnosti, např. vzhledem k bývalým koloniálním vztahům nebo v rámci geografického Severu a Jihu (Loubet del Bayle, 2010a).

Ve Francii není výuka organizována chronologicky nebo regionálně, nýbrž tematicky, přičemž se v tříletých cyklech témata obměňují (Loubet del Bayle, 2010b):

„Každý rok vzdělávání zahrnuje vybraná témata tak, aby umožnilo studentům:

- *pochopit zásadní otázky současného světa;*
- *odstoupit a studovat stejný objekt z různých kontextů a různých přístupů;*
- *prohloubit analýzy;*
- *rozdíjet svou vlastní práci angažováním se do projektů;*

- *potvrdit a posílit svůj výběr dalšího studia.*

Každé téma má trojitý cíl, jak ukazuje jeho struktura. Jedná se o:

- *vytužit otázky tématu kritickým pozorováním současné situace;*
- *poté studovat téma podle dvou os, které upřesňují a rozšiřují jeho přístup, v čase a prostoru, ve své politické specifičnosti a geopolitických rozměrech; tyto dvě osy jsou předmětem problematizace na křižovatce disciplinárních oblastí;*
- *nakonec aplikovat, na závěrečný pracovní objekt zabývající se současnou situací nebo geografickým územím, znalosti a metody získané předchozím studiem.“ (Le bulletin officiel de l'education nationale, dokument A)*

Smyslem výuky dějepisu ve Francii totiž není zapamatovat si faktografický výčet sletu událostí, ale objasnit smysl dějin. U studentů se nepodporuje posilování fotografické paměti, ale porozumění látce, schopnost ji analyzovat, komparovat, propojovat a na základě získaných znalostí a dovedností vytvářet své závěry. (Loubet del Bayle, 2011b, 2010c).

Toho je ze strany pedagoga dosahováno tím, že vysvětluje smysl toho, co se žáci učí a látku zasazuje do současnosti: *„V první části kapitoly má učitel za úkol vysvětlit sídelní strukturu ve Francii. Ukázala jsem tedy mapu sídel a vyzvala žáky, aby ji popsali. Francie jako centralizovaný stát se vyznačuje obrovskou převahou hlavního města: v pařížské aglomeraci žije přes 12 milionů obyvatel, zatímco ve druhé největší aglomeraci v zemi, Lyonu, žijí pouze 2 miliony, tedy poměr 6:1. Začala jsem vysvětlovat důvody této převahy, ale z nechápavých pohledů žáků jsem cítila, že ve vzduchu visí nějaká nevyslovená otázka, která jim brání v tom, aby jim „to docvaklo“. Nakonec se jeden z nich odvážil: „Madame, c'est grave?“ („Paní učitelko, a vadí to?“) V té chvíli mi došlo, že žákům chybělo k pochopení to nejdůležitější: smysl toho, proč se mají tuto informaci naučit. Ještě než se dozvědí proč to tak je potřebují pochopit, co z toho plyne. So what?“*

Na to berou zřetel i francouzští školní inspektoři: *„Problematika a zasazení do kontextu. Problematika je otázka, kterou učitel musí položit na začátku každé hodiny a na konci musí odpovědět. Každý historický pramen musí být zasazen do kontextu a propojen se současností – viz. vysvětlení v předchozím příspěvku, proč Napoleon opět zavedl tradici triumfálních oblouků.“ (Loubet del Bayle, 2012a).*

Aby učitelé byli schopni vyučovat dostatečně odborně nová a nová témata, uměli vysvětlovat jejich smysl a spojovat je se současností, dostává se jim štědré metodické podpory státu ve formě vysoce kvalitních učebnic (na dějepisnou kapitolu o islámu s časovou dotací čtyř hodin, mají učitelé v jedné učebnici k dispozici 60 pramenů, navíc má každý hned několik

různých učebnic) a také doškolovací studium na univerzitách, kde je učí nejlepší odborníci na dané téma (Loubet del Bayle 2010c, 2011c).

Češka vyučující ve Francii, Zuzana Loubet Bayle na svém RVP blogu popisuje, jak francouzský systém naplno koresponduje s konstruktivistickou výukou a kompetenčním modelem. Zmiňuje schopnost samostatně analyzovat dokumenty, prameny, statistiky, vytvářet vlastní závěry a podávat je zbytku třídy (dokonce i u maturity) (Loubet del Bayle, 2012a, 2011d, 2011e), ale také si všímá, byť nevědomky, problémů kompetenčního modelu v praxi francouzského školství. „V úterý jsem dávala jiné třídě podobnou písemku a trochu mi přijde, že se to studenti snaží „okecat“ na úkor přesných znalostí, na to je třeba dávat pozor. To je trochu problém francouzské metody – pokud člověk zvládnul metodu a umí rozebírat dokumenty, je to důležitější než samotné znalosti. Což možná zas tak nevádí, protože přesná data člověk hned většinou zapomene a když je potřebuje, tak si je pomocí internetu může během pár vteřin najít.“ (Loubet del Bayle 2010a). To jsou přesně pojmenované nedostatky ve vzdělávání založeném na kompetencích, které popisuje Christodoulou. V některých svých příspěvcích Loubet del Bayle popisuje, jak by v dějepise měli žáci být v hodinách „malými historiky“ zkoumajícími prameny (Loubet del Bayle, 2011e, 2012a). Na to ale Christodoulou v kapitole o problematice projektové výuky. V té popisuje nemožnost pracovat žáka úplně samostatně jako „malého historika“, protože není historikem: „Rozdíl mezi experty a nováčky spočívá v tom, že experti mají v dlouhodobé paměti uložené nepřeborné množství vstupních znalostí a postupů a strávili velké množství času jejich praktickým používáním.“ (Christodoulou 2022, s. 75) Navazuje: „I když nemusíte být odborník, abyste vyřešili problém reálného světa, stále potřebujete znalosti a zkušenosti. (...) ...v procesu výuky projektů je hluboká nerovnováha. Takové projekty totiž vyžadují vstupní znalosti, ale nijak je nevyučují.“ (Christodoulou 2022, s. 79) Studenti jsou samozřejmě schopni vyřešit „reálný problém“ prostřednictvím projektu, ale Christodoulou poukazuje na to, že čím složitější problém, tím více vstupních znalostí je k jeho řešení potřeba.

Navzdory těmto problémům není francouzský systém v úplném protikladu k postřehům britské autorky. Běžně se učí frontálně (Loubet del Bayle 2011c) a mnohé metody vyžadují znalosti a až pak schopnosti, např. písemná forma zvaná disertace, kde musí žáci čerpat pouze ze svých znalostí a reagovat na otevřenou otázku, přičemž test může trvat i 3 hodiny (Loubet del Bayle 2011f, 2011a). Dokonce i na neprestížnější francouzské škole se oproti zbytku země upřednostňuje frontální výuka. Na této škole Loubet del Bayle sama vyučovala a uvádí následující postřeh: „Jak potom vypadají písemky – faktografické znalosti nebo přemýšlení? Moji kolegové dávají přepadové písemky na znalosti – 5 otázek a 10 minut, většinou definice odborných termínů. Na konci kapitoly pak je velká písemka s rozborem

dokumentů a otázkami, nad kterými žák musí přemýšlet. Je to tedy ideální kombinace obou přístupů. Problém je ale v tom, že to chce nadané a motivované žáky... V každém případě si myslím, že tak by měla vypadat i dobrá učebnice – hodně textu, který je doplněn dokumenty s přemýšlečnými otázkami. Co říkáte na tento kompromis?“ (Loubet del Bayle 2011g).

Finsko

Tříleté všeobecné školy podobné gymnáziím fungují i ve Finsku. Na rozdíl od Francie zde ale nefunguje žádný systém sérií a vzdělání je skutečně všeobecné s tím, že studenti nejsou po složení maturity predisponováni k vykonávání žádného konkrétního povolání (Ministerstvo školství a kultury Finska, dokument A). Na druhou stranu ale ve Finsku mají kreditový systém, přičemž za tři roky studia musí student získat 150 kreditů. „Studenti mají právo na výuku a vedení studia. Výuka je poskytována v průměru 14 hodin a 15 minut na kredit. (...) Studium zahrnuje určité množství samostatné práce, která je považována za nezbytnou k dosažení cílů a poskytnutí obsahu studia a považuje se za rozumnou pro studenta.“ Také platí doba studia 3+1.

„Plán studia pro mladé lidi obsahuje 18 povinných předmětů. Plán studia může zahrnovat také tematická studia, která rozvíjejí širokou kompetenci, a sady studijních jednotek, které poskytují důkaz o speciální kompetenci a volnočasové aktivity ve skupinách předmětů nebo samotných předmětech. Pro podporu svého pokroku ve všeobecném středním školství a přechodu na další studium a pracovní život musí studenti vypracovat osobní studijní plán, který zahrnuje plán studia, plán maturitní zkoušky, plán dalších studií a kariérní plán. Studenti vypracovávají plán za podpory vyučujícího personálu.“ (Ministerstvo školství a kultury Finska, dokument B).

Ústředním motivem finského školství je silná vnitřní motivace jak učitelů, tak studentů. Bez ní není podle Finů možno dosahovat excelence. Dle psychologů Richarda Ryana a Edwarda Deci a Daniela Pinka k silné vnitřní motivaci přispívají tyto faktory:

- kompetentnost – touha se ve své činnosti pořád zlepšovat
- sounáležitost – touha mít dobré vztahy s ostatními
- autonomie – touha regulovat činnost podle svého
- smysluplnost – potřeba být součástí něčeho, co nás přesahuje (Crehan 2022, s. 62)

V duchu přesvědčení, že „nás je málo, nemůžeme nikoho hodit přes palubu“, a že drahé školství je stále levnější než řešení sociálních problémů v důsledku špatného vzdělávání, poskytují finské školy svým studentům širokou podporu. (Crehan 2022, s. 47-49) Existují několikrát úrovně programy podpory znevýhodněných žáků, spolupráce mezi jednotlivými školami a na každé z nich působí také tým školního psychologa a speciálního a sociálního

pedagoga, kteří periodicky hodnotí situaci každého jednotlivce a možnosti, jak ho podpořit ve studiu. (Crehan 2022, s. 43-45, 67)

Práce učitelů se ve Finsku z historicko-kulturních důvodů těší skutečně velké váženosti, ačkoliv jejich plat nepatří mezi ty nejvyšší, co se týče kategorie státních zaměstnanců. Přesto je to dost na to, aby učitelství motivovalo takové množství uchazečů, že si může hrstka elitních univerzit s výukou pedagogiky vybírat (v Helsinkách je poměr uchazečů a přijatých 10:1). Nejenže studium patří mezi ty nejtěžší, ale už přijímací řízení obnáší náročné úkony: „*Ti, kdo chtějí studovat pedagogiku musí projít dvěma koly písemných i praktických zkoušek. Nejdřív musí přečíst řadu článků týkajících se vzdělávání a na jejich základě napsat esej. Potom absolvují praktickou zkoušku učitelských předpokladů a pohovor, při kterém se mimo jiné zkoumá jejich zájem o profesi, čímž dochází k výběru těch, kdo potřebu smysluplnosti už mají.*“ (Crehan 2022, s. 64, 71). Učitelé jsou ve své práci podporováni nejenom státem, ale mají k dispozici velmi kvalitní učebnice s četnými metodickými přílohami, které vznikají na místním vysoce konkurenčním trhu. Učitelé se ve Finsku těší takové důvěře, že zde dokonce ani neexistuje školní inspekce. (Crehan 2002, s. 72)

Na středních všeobecných školách bývá geografie vyučována také integrovaně, nicméně ne s dějepisem, ale s biologií, a také to není vždy pravidlem. V každém případě je biologie společně s geografii v jedné sekci dokumentu popisujícího předmětovou organizaci finského vzdělávání. Také smysl výuky geografie je popsán způsobem, který je přikloněn spíše environmentálním tématům než geopolitice: „*Výuka geografie podněcuje studenty, aby zaujali postoj k změnám ve svém vlastním prostředí, regionu i v globálním měřítku a aktivně pracovali ve prospěch well-beingu přírody a lidí. Geografie vede studenty k uvědomění si vzájemného vztahu mezi přírodou a lidskou činností a k vidění světa jako neustále se měnícího a kulturně rozmanitého živého prostředí. Používání geoinformačních technologií a diskuse o aktuálních událostech rozvíjí u studenta schopnosti participace, ovlivňovat své okolí a kriticky myslet. K tomu jsou studenti podporováni při budování udržitelné budoucnosti.*“ (Ministerstvo školství a kultury Finska, dokument B). Ačkoliv není dle kapitoly Obecné cíle výuky zeměpisu v Národním jádrovém kurikulu pro střední školy 2019 humánní geografie zcela potlačena a je dáván prostor i vztahu fyzické a humánní g., poměr očekávaných výstupů je 80:20 ve prospěch fyzické, environmentální složky (Opetushallitus, 2020). Že je humánní geografie spojována hlavně ve vztahu s využíváním jejích poznatků ve prospěch ochrany životního prostředí naznačují hlavní cíle výuky zeměpisu: „*Ve výuce geografie se studenti učí všimnout si faktorů ovlivňujících změny ve světě; formulovat dobře podložené perspektivy; zaujímat postoje ke změnám v jejich prostředí v sousedním okolí, ale i v celém světě; a zastávat aktivní roli ve zlepšování lidského blahobytu a zachovávání přírodního světa. Vzdělávání a učení poskytuje studentům možnosti*

cvičit své dovednosti v participaci a angažování se, a podporuje studenty v budování udržitelné budoucnosti. Skrze výuku geografie se studenti stávají uvědomělými ve vztahu k interakcím mezi přírodními a lidskými aktivitami a učí se vidět svět jako proměňující se a kulturní rozmanité životní prostředí.“ (Opetushallitus 2020, s. 241-242).

Finská geografka Sirpa Tani (2017) si všímá odlišného postavení finského zeměpisu oproti tomu americkému spojenému se společenskými vědami: *„Ve Finsku je situace odlišná: kvůli některým historickým důvodům jsou téměř všechny pozice učitelů geografie spojeny s biologií, což znamená, že většina studentů, kteří studují učitelství geografie, studuje jak geografii, tak biologii ve svých studijních programech (Tani 2014). Většina z nich má biologii jako svůj hlavní předmět, zatímco geografie je studována pouze jako vedlejší předmět (na bakalářské úrovni). To znamená, že znalosti učitelů jsou v geografii často omezenější než znalosti v biologii. Znamená to také, že pro mnoho učitelů mohou být témata fyzické geografie zajímavější, protože jsou snáze propojitelná s přírodně vědeckým myšlením, zatímco lidské a sociální stránky této disciplíny jsou často považovány za obtížnější nebo, jak si někteří učitelé a studenti myslí, dokonce za příliš nudné k výuce.“*

„V novém školním programu má geografie pouze jeden povinný kurz a tři dobrovolné kurzy. Povinný kurz s názvem "Měníci se svět" je navržen tak, aby studentům pomohl se seznámit se zkoumáním měnícího se světa a jeho regionálních problémů. Sledují se aktuální zprávy z různých částí světa, a zkoumají se zranitelné regiony v souvislosti s přírodními a environmentálními nebezpečími a riziky pro lidstvo. Kurz se nezaměřuje pouze na rizika, ale také na pozitivní vývoj a příležitosti, které jsou potřebné pro kontrolu, přípravu, předvídání a přizpůsobení se rizikům. Za klíčová hlediska geografického vzdělávání jsou považovány "ekosociální udržitelnost", "cyklická ekonomika" a "globální rozvojové otázky".“ (Tani 2017).

"Výuka geografie musí podporovat rozvoj žáků jako aktivních občanů angažovaných v udržitelném životním stylu. Studenti by měli vědět, jak každý občan ve Finsku může ovlivnit plánování a rozvoj svého vlastního životního prostředí, a měli by kriticky chápat a hodnotit informace o takových otázkách jako jsou globální environmentální a rozvojové otázky a naučit se jednat v souladu s principy udržitelného rozvoje." (Tani 2017)

Tani integraci finské geografie s biologií a environmentálními studii popisuje i následující tabulkou. V té se popisují návaznosti mezi prvním, druhým stupněm základního školství a středním stupněm vzdělávání. Současně se věnuje vzdělávacímu obsahu v podobě jednotlivých kurzů a jejich (ne)povinnosti. Tabulka je také členěna na podobu kurikula před a po roce 2015:

Tab. 1 Proměny finského kurikula - Geografie

Grade	Name of the school subject in curricula (Finnish National Board of Education 2003, 2004)	Name of the school subject in curricula (Finnish National Board of Education 2014, 2015)
1–4	Environmental and Natural Studies	Environmental Studies
5–6	Biology and Geography	
7–9	Geography	Geography
Upper secondary school	Geography <ul style="list-style-type: none"> • 2 mandatory courses ('Blue Planet' & 'Our Common World') • 2 optional courses ('World of Risks' & 'Regional Studies') • schools can organise some extra courses 	Geography <ul style="list-style-type: none"> • 1 mandatory course ('The Changing World') • 3 optional courses ('Blue Planet', 'Our Common World', 'Geomedia: Study, Participate, Influence') • schools can organise some extra courses

zdroj: (Tani, 2017)

Poslední velká úprava kurikula probíhala ve Finsku v roce 2019 a platí do současnosti. V této nejnovější verzi se pojetí geografie coby silně environmentálně zaměřeného předmětu neliší, a to včetně jednotlivých kurzů. Ty se nazývají podobně jako v kurikulu z roku 2015: 1) Svět v proměnách (*The World in Change*), 2) Modrá planeta (*The Blue Planet*), 3) Společný svět (*The Common World*) a 4) Geomédia – výzkum, participace a angažovanost (*Geomedia – research, participation, and involvement*). Všechny kurzy jsou po splnění hodnoceny dvěma kredity a povinný je pouze Svět v proměnách.

Ve Světě v proměnách se studenti zabývají „světovými proměnami ve vztahu k přírodě, životnímu prostředí a lidstvu“. Očekávané výstupy (celkem 8) stanovují, že student mimo jiné:

- analyzuje příčiny environmentálních změn a ohodnocuje jejich dopady v různých regionech
- zná metody mitigace dopadů environmentálních změn v různých regionech a dovede navrhnout řešení, která toho mohou dosáhnout
- analyzuje důvody environmentálních změn zakořeněné v lidstvu a hodnotí důsledky těchto změn pro lidstvo
- zná metody ovlivňování změn způsobených lidskou činností v různých regionech a je schopen je hodnotit
- zná závazky vůči udržitelnému rozvoji a dovede je použít jako základ pro etická zdůvodňování

Jádrové učivo se dělí do tří oblastí:

- Geografie jako vědní disciplína
 - Sledování přírodního prostředí a světa z geografické perspektivy
 - Využití geografie ve světě práce a každodenního života
 - Současné regionální dění
- Environmentální změny a jejich řešení
 - Mechanismy klimatických změn
 - Důvody pro, a dopady, současných klimatických změn
 - Sucha, desertifikace, bouře a povodně
 - Adaptace na environmentální změny a zadržování změn
- Změny v lidstvu
 - Globální environmentální dopady způsobené růstem populace a růstem bohatství
 - Nedostatek pitné vody, hladomor
 - Rozdělení majetku, chudoba
 - Uprchlíci
 - Závazky vůči udržitelnému rozvoji

(Opetushallitus 2020, s. 245)

Modrá planeta zahrnuje témata planetární geografie a fyzické geografie jako je atmosféra, hydrosféra, litosféra nebo pedosféra. Společný svět se věnuje humánní geografii, tedy demografii, sídlům, migraci, diverzitě kultur, regionálním identitám a prosazování lidských práv „jako např. prosazování práv domorodých obyvatel“. Zahrnuje též prvky urbanismu spojené s ekospočnosťmi (ecosocieties) nebo zemědělství, těžbu a průmyslu a cirkulární ekonomiku. Vedle energetiky se zabývá turismem a globalizací. Geomédia obsahují témata spojená s geografickým bádáním, využitím GIS a statistiky, regionálním plánováním a participací a zahrnuje i geografickou esej nebo projekt vztažen k angažovanosti a participaci (Opetushallitus 2020, s. 245-248).

Historie je ve Finsku vyučována společně se společenskými vědami a stejně jako ve Francii je jejím cílem pomoci studentům rozvíjet schopnosti a znalosti, které jim umožní „pochopit svět své doby a procesy stojící za jeho změnami“. Společenské vědy zase mají u studentů „rozvíjet porozumění společnosti kolem nich a poskytnout jim takové schopnosti, aby vyrostli v aktivní a angažované občany se zájmem o sociální otázky.“ (Finnish National Agency for Education, s.a.).

Finsku se dlouho důraz na elitní a vysoce schopné učitele a školy se širokou autonomií ve výuce (podobná volnost jako v českých RVP) v kombinaci s kompetenčním modelem

vyplácel. Podíl na tom měla prioritizace vzdělávání ve finské společnosti, její náklonnost k učitelské profesi, náročná příprava aspirantů na univerzitách a silná metodická podpora. (Crehan 2022, s. 69). Jenže už v roce 2018 se podle testů PISA, začali finské děti v získaných kompetencích zhoršovat. Dnes se Finsko pohybuje v průměru, ale ještě nedávno patřilo mezi jediný západní systém schopný konkurovat těm asijským (Crehan 2022, s. 75). Je to kvůli početné „migraci a velkým změnám vzdělávacích osnov. Ty dlouhá léta stály na prvcích jako jsou rovnost, neformální vzdělávání, debatování a aktivní zapojování se do výuky. Postupně ale ze školních osnov žáků vymizely klasické předměty. Studenti (...) se tak místo běžných předmětů všichni učí (...) praktické dovednosti pro život.“ Což je čistá paralela k Life Skills z české Strategie2030+. „V hodinách se snaží přijít na to, jak by přežili bez vody nebo elektřiny, štípou dřevo, kácí stromy a vyrábějí věci z papíru. To vše na úkor klasických předmětů jako je matematika, finský jazyk nebo třeba fyzika.“ Finsko už není tou nejvzdělanější zemí na světě, její mladí lidé nejsou ti nejchytřejší. (Havránková, 2023)

Kanada

Kanada nemá jednotný školský systém, jelikož sestává z 10 provincií a tří řídců osídlených teritorií. Každý územní celek má kompetenci řešit svůj vzdělávací systém po svém, a tak jich je v Kanadě místo jednoho jednotného 13 samostatných. Nicméně mají stejný základní přístup ke vzdělávání, podobné učebnice a stejný model vzdělávání učitelů a skoro stejný způsob hodnocení. Lucy Crehan se zaměřovala především na systém Britské Kolumbie, kterému je věnován prostor i zde.

Stejně jako u Francie a Finska mají místní vyšší sekundární školy (gymnázia) mají tři ročníky (Grade 10, Grade 11 a Grade 12), a i zde funguje kreditový systém s širokou škálou volitelnosti předmětů. V podstatě se jedná o malé vysoké školy s nabídkou stovky hodně konkrétních předmětů, včetně volnočasovějších aktivit typu frisbee, ragby, debatování, spolupráce s Amnesty International. (Crehan 2022, s. 195; British Columbia Ministry of Education, s.a.). Systém v celé Kanadě je zvláštní tím, že neodděluje odborné a akademické střední školství, takže ekvivalenty našim gymnáziím a učilištím zde nenajdeme. „Ve všech provinciích je zásadním prvkem sekundárního vzdělávání snaha podporovat u žáků flexibilitu; mají tak dost času zjistit co jim jde a v čem jsou dobří, než se musí vydat na určitou dráhu.“ (Crehan 2022, s. 197) Studenti v Britské Kolumbii si mohou vybírat předměty z 11 oborových kategorií, ve kterých je vždy několik předmětů v nabídce. Počet se může výrazně lišit v závislosti na ročníku (poslední Grade 12 má zpravidla největší výběr). Crehan se ve své knize věnovala i třem vzdělávacím systémům Asie, kde je kulturně podmíněno silné zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí i mimo školu. Naproti tomu v Kanadě takové společenské normy nejsou, a tak zde učitelé musí více pracovat s vnitřní motivací studentů, což je ústředním

bodem jejich smýšlení o hodinách. Na druhou stranu si Britka všímá negativních dopadů, pokud je tento přístup veden do extrému. Uvádí příklad učitelky, která omlouvá studenta nemajícího úkol kvůli tomu, že prý byl líný. Na to se mu dostalo odpovědi, že to nevádí, že zbytek třídy počká a ona [učitelka] se mu bude speciálně věnovat. Crehan tuto příhodu popisuje v podkapitole „Limits individualismu“ s tím, že někdy by se přece jen měli studenti přizpůsobovat okolí a ne naopak. (Crehan 2022, s. 194, 198, 201)

Geografie v podobě, jakou známe z ČR, v kurikulu Britské Kolumbie neexistuje, v Grade 12 je ovšem možnost vybrat si předmět *Human Geography* nebo *Physical Geography* (viz obrázky 1 a 2). Tyto dva předměty jsou vedeny v kategorii *Social Science*, ale jsou doplněny předměty z dalších kategorií. Například v kategorii *Science* je předmět *Earth Sciences* (Grade 11), který zahrnuje témata fyzické geografie. Dále jsou v této kategorii *Geology* (Grade 12) či *Environmental Sciences* (Grade 12). V *Applied Design, Skills, and Technologies* jsou pak k nalezení příbuzné předměty jako *Economics*, *Tourism* nebo předměty zabývající se digitálními dovednostmi (British Columbia Ministry of Education, s.a.). Samotné *Social Sciences* vedle geografie nabízejí v posledním ročníku např. *Urban Studies*, *Political Studies*, *Comparative World Religions*, *Philosophy*, *Asian Studies*, *20th Century World History*, ale taky zvláštnosti jako *Social Justice* nebo *Genocide Studies* (British Columbia Ministry of Education, s.a.).

Všechny předměty jsou silně orientovány na kompetenční model, který má tři pilíře. Ty se jmenují *Big Ideas*, *Content* a *Competency*. Každý předmět musí mít jasně stanoveno, jaké obecně pojaté koncepty si v něm student osvojí, jaké kompetence v něm získá a na základě jakých vědomostí to má udělat (viz obrázek 3).

BIG IDEAS

Incorporating data from a variety of sources allows us to better understand our globally connected world.

Natural processes have an impact on the landscape and human settlement.

Interactions between human activities and the atmosphere affect local and global weather and climate.

Learning Standards

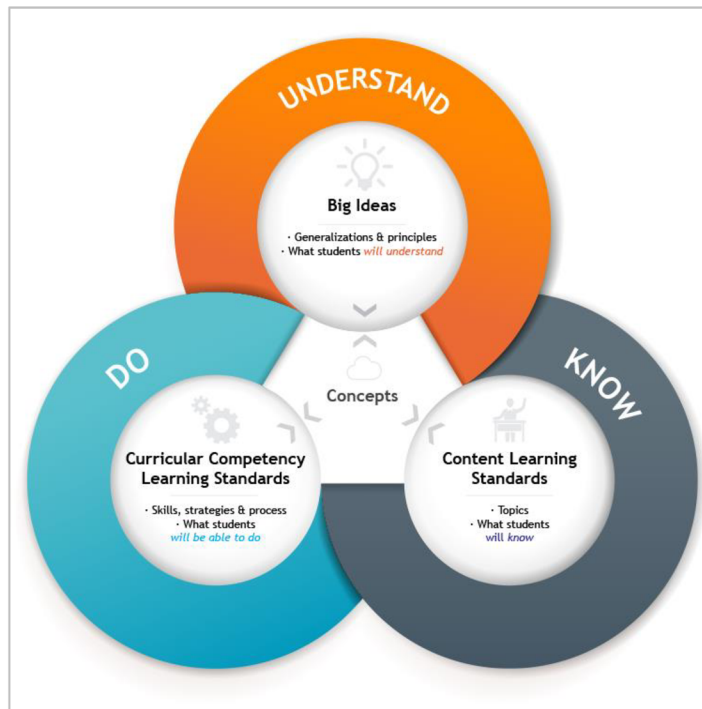
Curricular Competencies	Content
<p><i>Students are expected to be able to do the following:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Use geographic inquiry processes and geographic literacy skills to ask questions; gather, interpret, and analyze data and ideas from a variety of sources and spatial/temporal scales; and communicate findings and decisions (evidence and interpretation) • Assess the significance of places by identifying the physical and/or human features that characterize them (sense of place) • Assess the interpretations of geographic evidence after investigating points of contention, reliability of sources, and adequacy of evidence (evidence and interpretation) • Draw conclusions about the variation and distribution of geographic phenomena over time and space (patterns and trends) • Evaluate how particular geographic actions or events affect human practices or outcomes (geographical value judgments) • Evaluate features or aspects of geographic phenomena or locations to explain what makes them worthy of attention or recognition (geographical importance) • Identify and assess how human and environmental factors and events influence each other (interactions and associations) • Make reasoned ethical judgments about controversial actions in the past and/or present, and determine whether we have a responsibility to respond (geographical value judgments) 	<p><i>Students are expected to know the following:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • structure of, feedback within, and equilibrium of natural systems • distinguishing features of the atmosphere, hydrosphere, cryosphere, lithosphere, biosphere, and anthroposphere • connections and interactions between the spheres • features and processes of plate tectonics and their effects on human and natural systems • features and processes of gradation and their effects on human and natural systems • natural disasters and their effects on human and natural systems • features and processes of Sun–Earth interactions and resulting patterns of climate, landscapes, and ecosystems • climate, weather, and interactions between humans and the atmosphere • characteristics of global biomes, including climate, soil, and vegetation • features and processes of the anthroposphere and their effects on natural systems. • natural resources and sustainability

BIG IDEAS

Analyzing data from a variety of sources allows us to better understand our globally connected world.	Demographic patterns and population distribution are influenced by physical features and natural resources.	Human activities alter landscapes in a variety of ways.	A geographic region can encompass a variety of physical features and/or human interactions.
---	---	---	---

Learning Standards

Curricular Competencies	Content
<p><i>Students are expected to be able to do the following:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Use geographic inquiry processes and skills to ask questions; gather, interpret, and analyze data and ideas; and communicate findings and decisions • Assess the significance of places by identifying the physical and/or human features that characterize them (sense of place) • Assess a variety of interpretations of geographic evidence after investigating different perspectives, reliability of sources, and adequacy of evidence (evidence and interpretation) • Draw conclusions about the variation and distribution of geographic phenomena over time and space (patterns and trends) • Evaluate how particular geographic actions or events influence human practices or outcomes (geographical value judgments) • Evaluate features or aspects of geographic phenomena or locations to explain what makes them worthy of attention or recognition (geographical importance) • Identify and assess how human and environmental factors and events influence each other (interactions and associations) • Make reasoned ethical judgments about controversial actions in the past or present, and determine whether we have a responsibility to respond (geographical value judgments) 	<p><i>Students are expected to know the following:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • demographic patterns of growth, decline, and movement • relationships between cultural traits, use of physical space, and impacts on the environment • relationship between First Peoples and the environment • global agricultural practices • industrialization, trade, and natural resource demands • factors behind increased urbanization and its influence on societies and environments • relationships between natural resources and patterns of population settlement and economic development • political organization of geographic regions



Obr. 3 Koncept vzdělávání v Britské Kolumbii, Big Ideas

Tyto vědomosti jsou členěny do víceúrovňového systému: 1) Ještě nesplňuje nároky, 2) Splňuje nároky (minimální úroveň), 3) Zcela splňuje nároky, 4) Přesahuje nároky. Členění do vícero úrovní bylo zavedeno ze dvou důvodů. Prvním je pomoci slabším žákům za účinné podpory pedagogů a doučování dosáhnout aspoň minimální úrovně vzdělání a druhým bylo poskytnutí možnosti těm nadaným naplnit svůj potenciál v pokročilých třídách (Advanced Placement). AP jsou třídy složené ze studentů různého věku, kteří zde mají prostor k samostudiu, řešení problémů a další profilace za asistence pedagoga, který při své práci těží z menšího počtu dětí. Vedle toho mu s vedením k excelenci mladších studentů pomáhají ti starší. AP jsou brány jako příprava na VŠ, ty známky ze zkoušek z AP berou v potaz při přijímacím řízení (University of British Columbia s.a., Drinkwater et al. 2018) Celý systém je postaven na předepsaných výstupech za ročník, které by měli všichni studenti zvládnout. V případě, že větší množství z nich nesplní minimální požadovanou úroveň v pravidelném provinciálním testování, místní obdoba středního článku poskytne dané škole i pedagogům metodickou, didaktickou a jinou podporu, aby se postupně výsledky zlepšily. Střední článek vede tzv. superintendant, který spolupracuje s jednotkami škol a jejich ředitelů. Většinou se jedná o lidi, kteří sami původně pracovali jako ředitelé a byli vybráni do středního článku, protože se jim na jejich vlastní škole dařilo. Jejich úkolem je mimo jiné společně se svým týmem provádět inspekce a poskytovat zpětnou vazbu, a také propojovat jim svěřené školy za účelem sdílení zkušeností a dobré praxe. (Crehan 2022, s. 209–216)

V důsledku velkého množství předmětů a jejich multidisciplinárnosti se hranice mezi jednotlivými předměty stírají, studenti nejsou zaškatení a stejně jako ve Finsku mohou i zde pracovat se svým individuálním studijním plánem. V tom je významnou posilou právě široký výběr předmětů, který obsahuje humanitní, přírodovědné, ale i technické (například základy robotiky nebo inženýrství) a sportovní nebo umělecké možnosti realizace ve zvoleném směru. Integrace tu tedy nemá povahu integrovaných předmětů, ale zasíťovaného modelu popsaném Fogarty. Tím se vylučuje kritika Christodoulou, protože v Britské Kolumbii sice dochází k integraci oborů a rozvoji dovedností, ale děje se to na základě osobního výběru studenta, který si tím volí svou specializaci, a který je motivován zajímat se o kvanta znalostí ve svém zvoleném směru, což ho kvalifikuje k náročnějším výkonům. V předmětech, které pro něj nejsou důležité, plní jen minimální požadovanou úroveň, ve které problémy popisované Christodoulou nehrozí.

Nicméně v minulosti podobné problémy Kanada měla a souvisely právě s rozmachem badatelské/problémové výuky. Tyto problémy ale byly do velké míry reflektovány, a i dnes se o nich v Kanadě vede debata (matematici Robert Craigen a Anna Stokke). „*Problémové vyučování může mít příznivý vliv na hlubší poznání a pochopení, „když už žáci mají povrchní znalosti“, Poté, co si žáci při výuce už osvojili základní obsah, lze metodu založenou na problémech využít tím, že příslušný obsah použijí k prohloubení znalostí. Chyba je snažit se prostřednictvím problémů děti naučit novou látku. Omezuje to jejich pochopení samotných základů, takže se vůbec nedostanou na úroveň, kdy by mohli řešení problémů využít v konkrétní oblasti.*“ (Crehan 2022, s. 225) Sama Crehan považuje systém v BC v tomto ohledu za vyvážený.

3.2.3 Integrovaná výuka v České republice

Prvky integrace vykazovalo československé školství už v době První republiky (předmět přírodopis – fyzika a chemie). Vedle integrace předmětů Definitivní učební osnovy pro obecné školy z roku 1933 zaváděly prvky tzv. činné školy a operovala s takovými pedagogickými úvahami, které měly za cíl vzdělávání co nejvíce přibližovat žité praxi. Tento přístup se i přes nacistický ideologický nátlak udržel po celou 2. světovou válku. Nástup komunistického režimu ale znamenal zásadní odklon od integračních prvků a školství se stejně jako zbytek státu utvářelo podle svého sovětského vzoru. Ten byl orientován zejména na maximální přenos vědeckých poznatků do vzdělávacího systému bez většího zájmu o hledání didaktické cesty, jak tento přenos zajistit. I přes dílčí odklon od sovětského vzoru v 60. letech se scientistické paradigma vzdělávání udrželo až do současné České republiky, ačkoliv je pomalu vytlačováno multidisciplinárním přístupem (Hejnová, 2011).

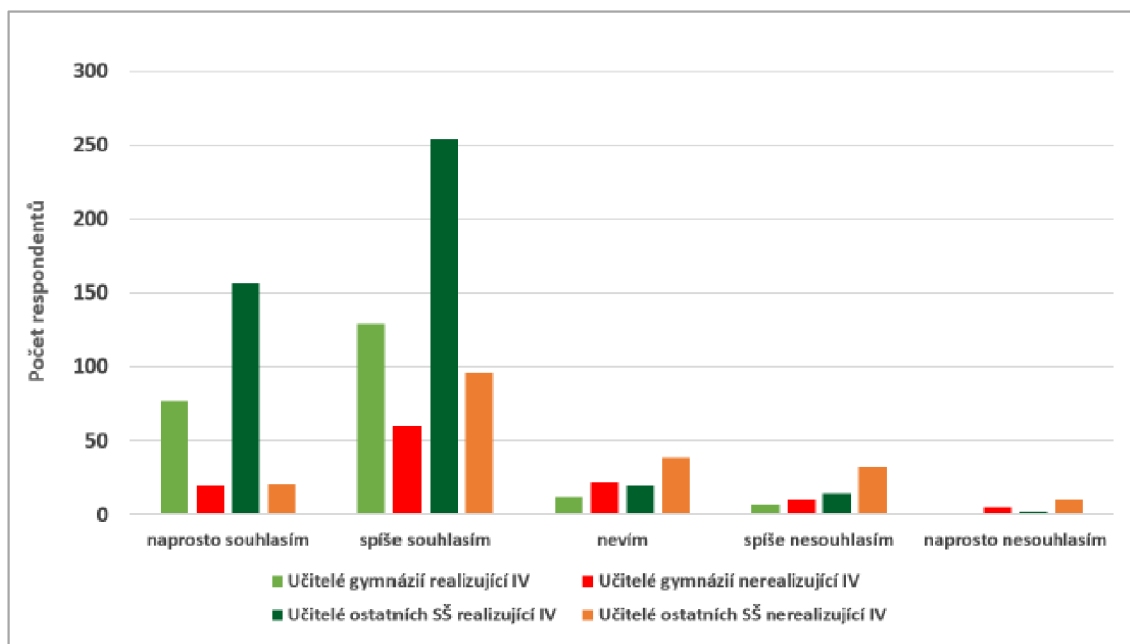
Přestože z analýzy oficiálních dokumentů MŠMT vyplývá dlouhodobý trend přistupovat ke vzdělávání kompetenčně, integrovaně a multidisciplinárně stále není integrovaná výuka jakýchkoliv předmětů (s výjimkou prvouky a vlastivědy na prvním stupni ZŠ) často pozorovaným jevem.

Příčiny proč tomu tak je, lze hledat v samé podstatě integrované výuky. Několik českých studií (Hejnová 2011, Kolařová 2021, Kotvaltova 2019, Rusek et al. 2022, Bartoňová a Kričfaluši 2020), se zabývalo silnými a slabými stránkami integrace tak, jak je spatřují sami učitelé. Ačkoliv studie byly zaměřeny na různé předměty (biologie, chemie, fyzika) a probíhaly v různých obdobích, na rozdílných vzorcích respondentů (od počtů 26 po 984) a na rozdílných územích (Ústecký kraj, Moravskoslezský kraj, celá ČR aj.), všechny se na příčinách omezeného rozvoje integrované výuky v domácím prostředí shodují:

Tab. 2 SWOT analýza integrované výuky dle několika domácích výzkumů

SILNÉ STRÁNKY		SLABÉ STRÁNKY	
1.	Nabízí propojení poznatků napříč obory (učivem), vede ke komplexnímu pohledu na problematiku, zabraňuje duplicitě témat.	1.	Časová náročnost na přípravu hodin, tematických plánů (revoluce členění tradičních struktur, nároky na zpracování tematického plánu).
2.	Umožňuje širší propojení s praxí, tímto pojetím je výuka bližší reálné vědecké činnosti.	2.	Nedostatečná připravenost učitelů na výuku všech zaintegrovaných oborů (učitelé jsou odborníky na dva obory).
3.	Posiluje možnosti realizovat badatelsky orientovanou nebo projektovou výuku. Práce na vyšší úrovni Bloomovy taxonomie.	3.	Neochota vedení škol a samotných učitelů ke změně (problémy s rozvrhy).
PŘÍLEŽITOSTI		HROZBY	
1.	Předložení komplexního, reálnějšího, pohledu na svět.	1.	Omítání ze stran učitelů při plošném zavedení.
2.	Podnícení týmové spolupráce mezi žáky, učiteli i mezi žáky a učiteli navzájem. Potenciál k vyšší motivaci žáků.	2.	Rigidita vzdělávacího systému. Nedostatečná podpora MŠMT. Hrozící byrokracie. Tlak VŠ na faktografii v přijímacích zkouškách.
3.	Větší možnost rozvoje kompetencí k učení a řešení problémů (příležitost pro uplatnění na trhu práce).	3.	Nepochopení ze strany rodičů a veřejnosti (kritika konzervativně smýšlejících).

zdroj: (Hejnová 2011, Kolařová 2021, Kotvaltova 2019, Rusek et al. 2022, Bartoňová a Kričfaluši 2020)



Obr. 4 Míra souhlasu s výrokem: „IV je pro žáky přínosná“, výzkumným vzorkem bylo 984 učitelů středních škol a gymnázií (zdroj: Bartoňová a Kričfaluši, 2020)

K slabé nebo žádné integraci tak dochází i navzdory tomu, že si většina pedagogů myslí, že je IV pro studenty přínosná (viz obrázek 4). Dále respondenti v průzkumu Bartoňové a Kričfaluši uváděli, že nevědí, jak IV realizovat anebo, že trpí syndromem vyhoření, či mají s IV neblahou zkušenost. Někteří dokonce pojem IV nechápou. V jiném výzkumu založeném na několikakolovém diskotování mezi angažovanými pedagogy bylo dosaženo závěru, že je příliš brzy na úplnou a plošnou integraci, a bylo by vhodnější zvolit nějaký přechodový stupeň (Rusek et al. 2022). Hejnová (2011) si všímá problému v podobě pedagogické přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Ta je totiž postavená na dvouoborové aprobaci, v níž je kladen důraz na vysokou odbornou připravenost ve svém oboru/oborech bez vzhledu do jiných. Budoucí učitelé nejsou vedení k mezipředmětovosti a týmové spolupráci. Do protikladu Hejnová staví praxi z Bavorska a Saska, kde si studenti pedagogických fakult volí 3-4 obory a na jejich propojenost je kladen důraz (např. obdobou anglosaského předmětu Science spojujícího chemii, biologii a fyziku).

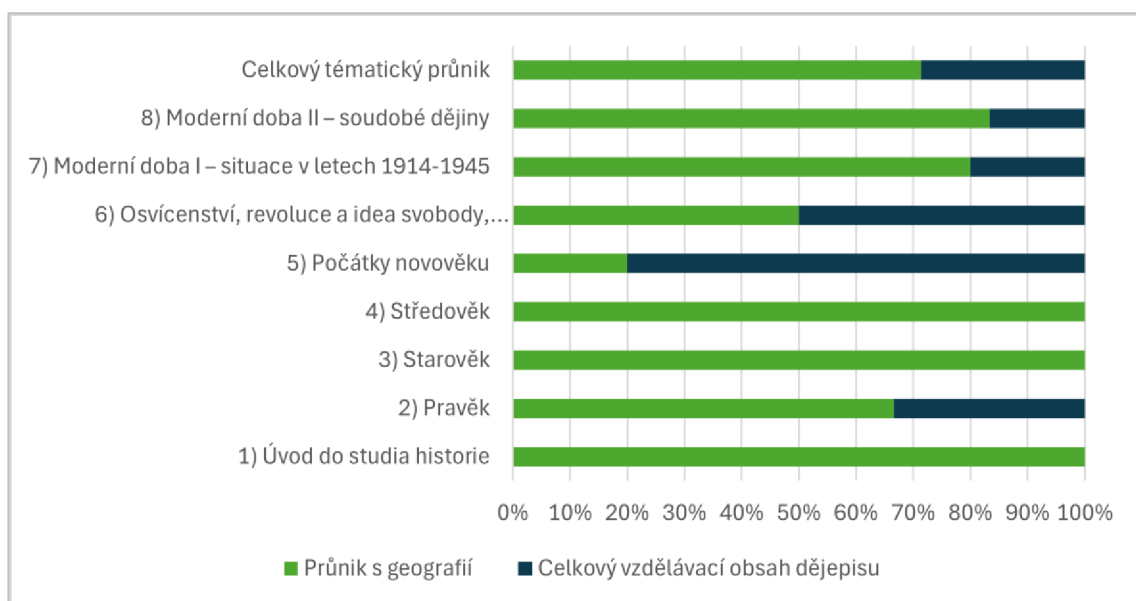
V souhrnu mnozí nadšení učitelé vidí klady, které by IV přinášela a vnímají i potenciál, jaký taková výuka má. Na druhou stranu si uvědomují i náročnost samotné změny ale i příprav na takovou výuku a zcela oprávněně si všímají i hrozících problémů, které z českého vzdělávacího systému vyvstávají.

3.3 Tematické průniky geografie a historie

Geografie je vědou na pomezí mezi přírodními a humanitními vědami. To je stanovisko odborníků z řad geografů a její dvojkolejnost uznává i národní české kurikulum, které ji doposud v RVP řadilo do přírodních věd (vzdělávací obor Člověk a příroda) kvůli „zachování celistvosti“ (VÚP 2007, s. 47), ačkoliv byla vedena i ve vzdělávacím oboru Člověk a společnost. Dnes se nicméně hovoří o tom, že by geografie měla být samostatnou vzdělávací oblastí (NPI, 2024). Problém se zařazením geografie je velmi rozšířený a také běžný. V některých zemích (např. Finsko) bývá řazena k přírodním vědám, v jiných (např. USA) je považována za součást sociálních věd. Geografie je totiž specifická tím, že v sobě propojuje poznatky z obou protipólů a vytváří tak komplexní poznání, jehož produktem jsou například geopolitické teorie nebo vědění z oblasti environmentalistiky.

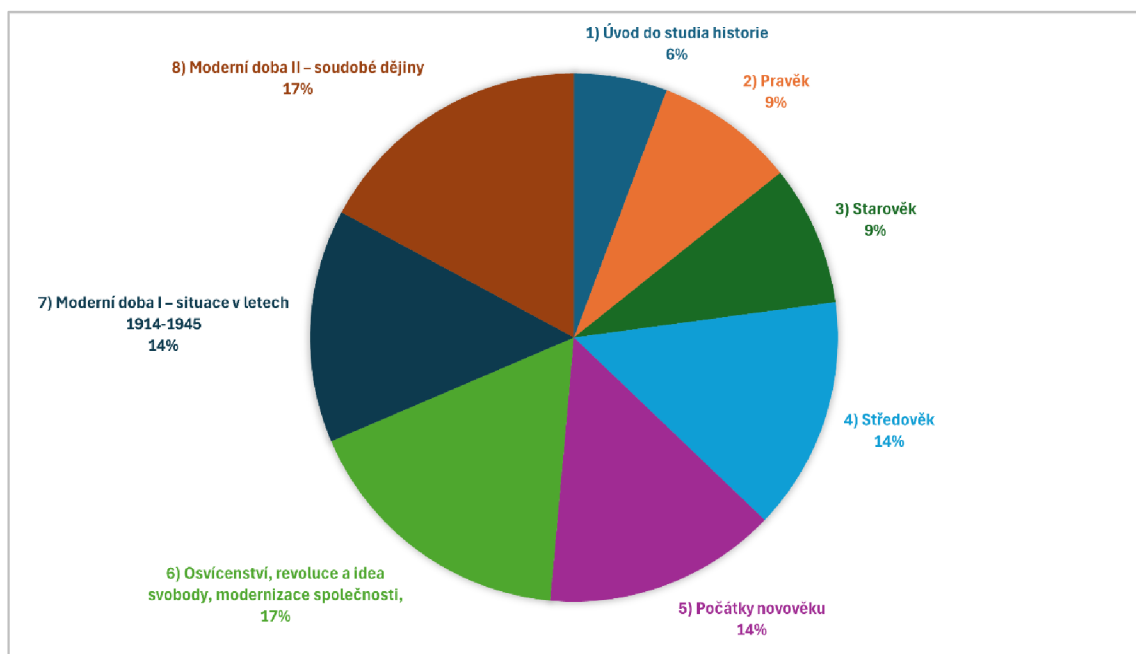
Z hlediska RVP G se vzdělávací obor Geografie dělí na tyto vzdělávací obsahy: 1) Přírodní prostředí, 2) Sociální prostředí, 3) Životní prostředí, 4) Regiony, 5) Geografické informace a terénní vyučování. Pro hledání průniku s historickými tématy jsou stěžejní obsahy Sociální prostředí a Regiony, případně i Geografické informace a terénní vyučování (viz tab. 3,4 a 5).

Vzdělávací obsahy z oboru Dějepis se dělí na 1) Úvod do studia historie, 2) Pravěk, 3) Starověk, 4) Středověk, 5) Počátky novověku, 6) Osvícenství, revoluce a idea svobody, modernizace společnosti, 7) Moderní doba I – situace v letech 1914-1945 a 8) Moderní doba II – soudobé dějiny. I tyto oblasti mají své očekávané výstupy, které se dají s těmi geografickými integrovat na základě tematického průniku:



Ob. 5 Tematický průnik očekávaných výstupů z Dějepisu s Geografií

Z grafu je patrné, že celkový průnik dosahuje hodnoty 65,7 %, tedy 2/3. Úplně se dají integrovat očekávané výstupy spojené s tématy Starověku a Středověku. Nejmenší průnik s geografii má obsah Počátky novověku, které by ale byly dobře integrovatelné ve „francouzském“ modelu s Občanským a společenskovedním základem (obsahy Úvod do filozofie a religionistiky a Člověk ve společnosti). Co se týče podílů očekávaných výstupů, starší dějiny (Pravěk, Starověk, Středověk a Počátky novověku) dohromady tvoří 46 %. Výstupy z novějších dějin (Osvícenství atd., Moderní doba I, Moderní doba II) tvoří 48 %. Zbývající podíl spadá pod Úvod do studia historie a má spíše průřezový charakter napříč studiem (žák charakterizuje smysl historického poznání a jeho povahu jako poznání neuzavřeného a proměnlivého a rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace). Současně jsou výstupy Úvodu naplno integrovatelné s Geografií (charakterizuje smysl historického poznání a jeho povahu jako poznání neuzavřeného a proměnlivého a rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace). Spojí-li se bloky Pravěku a Starověku, tvoří očekávané výstupy šest přibližně stejně obsáhlých bloků očekávaných výstupů. Konkrétní příklady integrace výstupů Dějepisu jsou vypsány v tab. 3, která je zaměřena na Sociální prostředí Geografie. Co se týče Regionů, do těch je Dějepis integrovatelný prakticky všude a u Geografických informace a terénního vyučování historie nabízí svá témata jako vhodné předměty zájmu ke zpracovávání a zkoumání pomocí GIS apod.



Obr. 6 Podíly jednotlivých historických období na očekávaných výstupech

Tab. 3 Vzdělávací obsah Sociální prostředí a jeho průnik s Dějepisem

SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	
očekávané výstupy – žák:	
1	zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na Zemi, geografické, demografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva
	PRAVĚK – vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti
	NOVOVĚK – porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám
	OSVÍCENSTVÍ – charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace
2	analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa
	PRAVĚK – objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální a duchovní život lidské společnosti v jednotlivých vývojových etapách pravěku; charakterizuje pojem archeologická kultura
	STAROVĚK – objasní židovství (vazbu mezi židovstvím a křesťanstvím) a další neevropské náboženské a kulturní systémy
	STAROVĚK – zdůvodní civilizační přínos vybraných starověkých společenství, antiky a křesťanství jako základních fenoménů, z nichž vyrůstá evropská civilizace
	STAROVĚK – popíše určující procesy a události, uvede významné osobnosti starověkých dějin (ve smyslu kulturního posunu Evropy na sever)
	STŘEDOVĚK – vymezí specifika islámské oblasti
	STŘEDOVĚK – vysvětlí důsledky tatarských a tureckých nájezdů, zejména pro jižní a východní Evropu
	STŘEDOVĚK – objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti

	<p>MODERNÍ DOBA II – objasní hlavní problémy specifické cesty vývoje významných postkoloniálních rozvojových zemí; objasní význam islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě</p>
3	<p>identifikuje obecné základní geografické znaky a funkce sídel a aktuální tendence ve vývoji osídlení</p>
	<p>OSVÍCENSTVÍ – charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace</p>
4	<p>zhodnotí na příkladech světové hospodářství jako otevřený dynamický systém s určitými složkami, strukturou a funkcemi a zohlední faktory územního rozmístění hospodářských aktivit, vymezení jádrové a periferní oblasti</p>
	<p>STŘEDOVĚK – definuje proměny hospodářského a politického uspořádání středověké společnosti 5.–15. století a jeho specifické projevy ve vybraných státních celcích</p>
	<p>NOVOVĚK – porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám</p>
	<p>OSVÍCENSTVÍ – charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace</p>
6	<p>zhodnotí nerovnoměrné rozmístění, objem a distribuci světových surovinových a energetických zdrojů</p>
	<p>OSVÍCENSTVÍ – charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace</p>
7	<p>rozliší a porovnává státy světa a jejich mezinárodní integrační uskupení a organizace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti</p>
	<p>STŘEDOVĚK – objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států v Evropě; vysvětlí podstatu vztahu mezi světskou a církevní mocí v západním i východním kulturním okruhu i projevy vlivu náboženství a církve ve středověké společnosti</p>
	<p>NOVOVĚK – porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám</p>

	MODERNÍ DOBA I – charakterizuje dvě světové války, dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky
	MODERNÍ DOBA I – uvede příčiny a projevy politického a mocenského obrazu světa, který byl určen vyčerpáním tradičních evropských velmocí, vzestupem USA a nastolením bolševické moci v Rusku
	MODERNÍ DOBA I – vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie;
	MODERNÍ DOBA I – objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit
	MODERNÍ DOBA I – vysvětlí souvislost mezi světovou hospodářskou krizí a vyhocením politických problémů, které byly provázeny radikalizací pravicových i levicových protidemokratických sil
	MODERNÍ DOBA II – charakterizuje vznik, vývoj a rozpad bipolárního světa, jeho vojenská, politická a hospodářská seskupení, vzájemné vztahy a nejvýznamnější konflikty
	MODERNÍ DOBA II – popíše mechanismy a prostředky postupného sjednocování Evropy na demokratických principech, vysvětlí lidská práva v souvislosti s evropskou kulturní tradicí; zná základní instituce sjednocující se Evropy, jejich úlohu a fungování
8	lokalizuje na politické mapě světa hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji
	NOVOVĚK – porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám
	OSVÍCENSTVÍ – charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky; rozpozná její ekologická rizika; určí základní příčiny asymetrického vývoje Evropy a světa v důsledku rozdílného tempa modernizace
	OSVÍCENSTVÍ – vysvětlí expanzivní záměry velmocí v okrajových částech Evropy a v mimoevropském světě, jež byly příčinou četných střetů a konfliktů daného období
	MODERNÍ DOBA II – charakterizuje vznik, vývoj a rozpad bipolárního světa, jeho vojenská, politická a hospodářská seskupení, vzájemné vztahy a nejvýznamnější konflikty

	MODERNÍ DOBA II – vysvětlí základní problémy vnitřního vývoje zemí západního a východního bloku; zejména se zaměří na pochopení vnitřního vývoje a vzájemných vztahů supervelmocí USA, SSSR a na situaci ve střední Evropě a v naší zemi
	MODERNÍ DOBA II – vymezí základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje
	MODERNÍ DOBA II – objasní hlavní problémy specifické cesty vývoje významných postkoloniálních rozvojových zemí; objasní význam islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě
9	vyhledá na mapách hlavní světové oblasti cestovního ruchu, porovná jejich lokalizační faktory a potenciál
Učivo	
I	obyvatelstvo – základní geografické, demografické, etnické a hospodářské charakteristiky
II	kulturní a politické prostředí – struktura obyvatelstva, státní zřízení, geopolitické procesy, hlavní světová ohniska napětí
III	sídla a osídlení – sídelní struktura a její vývoj, sídlo, obec, město, jejich funkce
IV	světové hospodářství – lokalizační faktory, sektorová a odvětvová struktura a její důsledky
V	socioekonomická sféra – sociálněgeografické systémy, geografické aspekty bohatství a chudoby, globalizace

zdroj: RVP G (VÚP, 2007), vlastní zpracování

Tab. 4 Vzdělávací obsah Regiony

REGIONY	
očekávané výstupy – žák:	
1	rozlišuje na konkrétních územních příkladech mikroregionální, regionální, státní, makroregionální a globální geografickou dimenzi
2	vymezí místní region (podle bydliště, školy) na mapě podle zvolených kritérií, zhodnotí přírodní, hospodářské a kulturní poměry mikroregionu a jeho vazby k vyšším územním celkům a regionům
3	zhodnotí polohu, přírodní poměry a zdroje České republiky
4	lokalizuje na mapách hlavní rozvojová jádra a periferní oblasti České republiky, rozlišuje jejich specifika
5	lokalizuje na mapách makroregiony světa, vymezí jejich hranice, zhodnotí jejich přírodní, kulturní, politické a hospodářské vlastnosti a jednotlivé makroregiony vzájemně porovná
Učivo	

I	místní region – možnosti rozvoje mikroregionu, strategické a územní plánování
II	Česká republika – hospodářské a politické postavení České republiky v Evropě a ve světě, charakteristiky obyvatelstva a sídel, transformační ekonomické procesy, struktura hospodářství, regiony, euroregiony
III	makroregiony světa – jádra, periferie, modelový region – modelové problémy s důrazem na Evropu a Evropskou unii

zdroj: RVP G (VÚP, 2007), vlastní zpracování

Tab. 5 Vzdělávací obsah Geografické informace a terénní vyučování

GEOGRAFICKÉ INFORMACE A TERÉNNÍ VYUČOVÁNÍ	
očekávané výstupy – žák:	
1	používá dostupné kartografické produkty a další geografické zdroje dat a informací v tištěné i elektronické podobě pro řešení geografických problémů
2	orientuje se s pomocí map v krajině
3	používá s porozuměním vybranou geografickou, topografickou a kartografickou terminologii
4	vytváří a využívá vlastní mentální schémata a mentální mapy pro orientaci v konkrétním území
5	čte, interpretuje a sestavuje jednoduché grafy a tabulky, analyzuje a interpretuje číselné geografické údaje
Učivo	
I	geografická kartografie a topografie – praktické aplikace s kartografickými produkty, s mapami různých funkcí, s kartogramy
II	geografický a kartografický vyjadřovací jazyk – obecně používané pojmy, kartografické znaky, vysvětlivky, statistická data, ostatní informační, komunikační a dokumentační zdroje dat pro geografii
III	sídla a osídlení – sídelní struktura a její vývoj, sídlo, obec, město, jejich funkce geografické informační a navigační systémy – geografický informační systém (GIS), dálkový průzkum Země (DPZ), praktické využití GIS, DPZ a satelitních navigačních přístrojů GPS (globální polohový systém)
IV	terénní geografická výuka, praxe a aplikace – geografické exkurze a terénní cvičení, praktická topografie, orientace, bezpečnost pohybu a pobytu v terénu, postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení přírodních a společenských prvků krajiny a jejich interakce

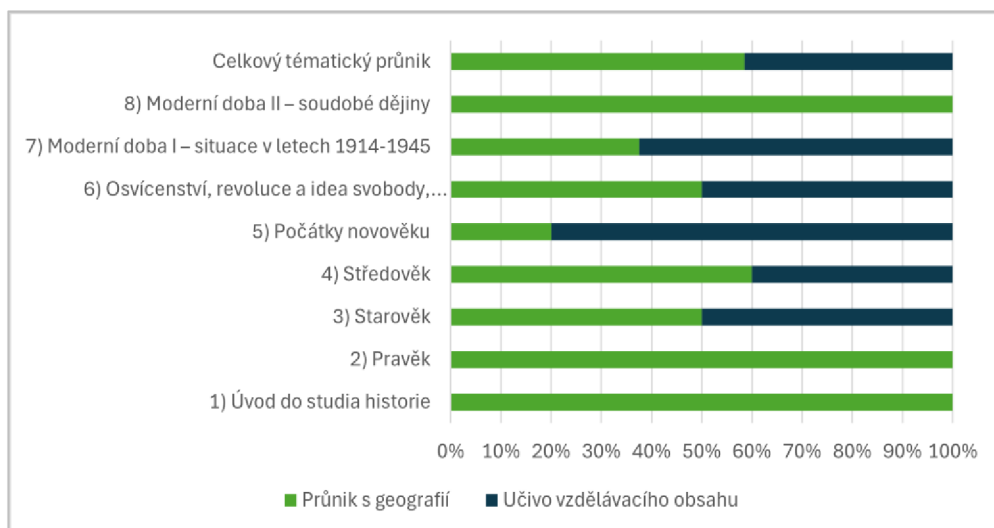
zdroj: RVP G (VÚP, 2007), vlastní zpracování

Polovina vzdělávacích obsahů ze vzdělávacího oboru Geografie s Dějepisem integrovatelné nejsou (za předpokladu, že Geografické informace a terénní vyučování jako průřezový obsah a Regiony jsou spíše humánněgeograficky formulované). Jedná se o Přírodní prostředí a Životní prostředí. Ve finském přístupu by ale výstupy z těchto obsahů byly integrovatelné s Biologií a Geologií. Geologie, včetně témat fyzické geografie, (exogenní a endogenní činitelé) bývá ostatně běžně zařazována do školního předmětu Přírodopis na nižším gymnáziu, což je praxe

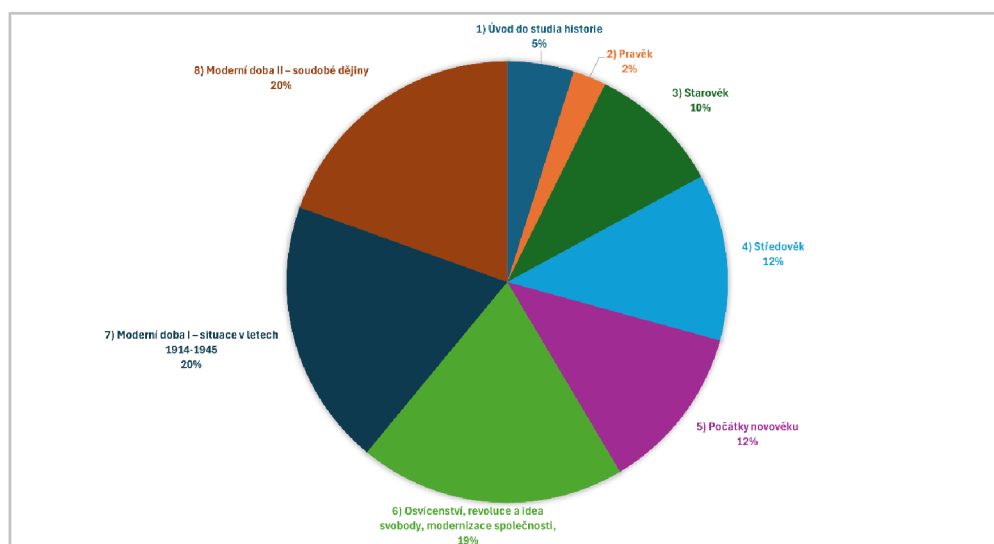
běžná i při tvorbě učebnic např. Přírodopis 9 od Fraus (Švecová a Matějka, 2021). Na vyšším gymnáziu se zase v běžné Biologii pro gymnázia (Jelínek a Zicháček, 2004) vyskytují krátké kapitoly věnované ekologii a životnímu prostředí, případně fytogeografii.

Kromě očekávaných výstupů je v rámci vzdělávacího obsahu RVP G pro tvorbu ŠVP závazné i učivo, které „je chápáno jako prostředek k dosažení stanovených očekávaných výstupů“ (VÚP 2007, s. 12). Integrovatelnost tohoto učiva z Dějepisu s tím z Geografie je o něco nižší, přesto ale dosahuje 59 %. Nejlépe integrovatelným je učivo z Úvodu, Pravěku a Moderních dějin II. Moderní dějiny I naproti tomu mají nejnižší míru průniku společně s Počátky novověku (viz obr. 7). Při zaměření se na zastoupení učiva podle jednotlivých kategorií, je na první pohled zřejmé, že novější dějiny mají vyšší zastoupení než v případě očekávaných výstupů. Celkový nárůst zastoupení novějších dějin je 11% a tvoří tak 2/3 všeho učiva. Z hlediska integrovatelnosti obou oborů je toto pozitivním zjištěním, jelikož je učivo novějších dějin početněji zastoupené a současně platí to, že očekávané výstupy z novějších dějin mají vyšší průnik s výstupy Geografie. Nejhůře integrovatelným tématem jak hlediska očekávaných výstupů, tak učiva jsou Počátky novověku (viz obr. 6 a 7). Naopak nejlepší průniky mají Pravěk a Moderní doba II. Moderní doba I má průnik sice vysoký v rámci očekávaných výstupů, ale druhý nejhorší v rámci učiva. Mezi nejlépe integrovatelné učivo patří např. rozvoj výroby a vědy, proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře (OSVÍCENSTVÍ), předpoklady a projevy imperiální (mocenské a koloniální) politiky velmocí; nástup Ruska jako evropské velmoci; USA, jejich vnitřní vývoj a mezinárodní postavení do I. světové války (OSVÍCENSTVÍ), Evropa a svět ve 20. a 30. letech, světová hospodářská krize ve světě i v ČSR, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek (MODERNÍ DOBA I) nebo versailleský systém a jeho vnitřní rozpory (MODERNÍ DOBA I). Učivo spadající do Moderní doby II je natolik provázáno se současnými geopolitickými vztahy, že je prakticky nemožné učit jednu oblast bez druhé.

Geografie je věda na pomezí věd přírodních a humanitních, takže se Zeměpis s Dějepisem překrývá jen z ½. Na druhou stranu se ale z Dějepisu dá do Zeměpisu integrovat 2/3 očekávaných výstupů a téměř stejné množství stanoveného učiva. Nejlépe jsou integrovatelné obsahy spadající do moderních a starších dějin, nejhorší je v tomto směru novověk. Ten ale můžou dobře pojmut základy společenských věd. Vzorem pro tuto integraci může být model francouzského *histoire-géographie*, zatímco s integrací fyzické poloviny Geografie s Biologií může pomoci zase přístup z Finska. Ideálem komplexní integrace je školství v Britské Kolumbii.



Obr. 7 Tematický průnik učiva z Dějepisu s Geografií



Obr. 8 Podíly jednotlivých historických období na učivu

POČÁTKY NOVOVĚKU

Očekávané výstupy

žák

- ▶ rozpozná nové filozofické a vědecké myšlenky, které byly zformulovány ve 14.–17. století; zhodnotí jejich praktické dopady
- ▶ porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám
- ▶ popíše základní rysy reformace a protireformace, vysvětlí důsledky pro další evropský i světový vývoj
- ▶ vymezí základní znaky stavovství a absolutismu; uvede konkrétní projevy v jednotlivých zemích a příklady střetů
- ▶ posoudí postavení českého státu uvnitř habsburského soustátí a analyzuje jeho vnitřní sociální, politické a kulturní poměry

Učivo

- renesance a humanismus; reformace
- zámořské plavby
- rivalita a kooperace evropských velmocí v raném novověku; třicetiletá válka
- absolutismus a stavovství
- barokní kultura, politika, náboženství

Obr. 9 Vzdělávací obsah Dějepisu – Počátky novověku

4 Praktická část

4.1 Parametry dotazníkového šetření

Od konce září až do konce listopadu 2023 probíhalo dotazníkové šetření, za účelem zjistit názory studentů a učitelů vybraných vyšších gymnázií na výuku zeměpisu a dějepisu a jejich případnou integraci.

Dotazníky byly vytvořeny pomocí *Google Forms* ve čtyřech variantách: pro studenty (varianta 1), pro učitele zeměpisu bez aprobace dějepisu (2), pro učitele dějepisu bez aprobace zeměpis (3) a učitele obou předmětů (4). K zprostředkování školám došlo dvojím způsobem. Jednak bylo využito autorových kontaktů na učitele/ředitele nebo kontaktů kolegů ze studia a dále pak emailových adres ředitelů škol uvedených na jejich webech. Možnost měli pedagogové odpovídat i přes sdílený odkaz v učitelských skupinách na Facebooku, které jsou volně dostupné všem uživatelům, kteří se do nich přihlásí. Ve sdílených příspěvcích bylo zdůrazněno, že odpovědi mají odesílat pouze učitelé vyšších gymnázií a zájmových předmětů.

V adresáři MŠMT se v kategorii K – *Střední vzdělání s maturitní zkouškou (dříve Úplné střední všeobecné vzdělání)* nachází 392 vzdělávacích zařízení. Oslovených škol ale bylo pouze 377, protože jich 15 bylo ze seznamu k oslovení vyřazeno kvůli specializaci na jeden obor (např. informatika), kde se nedalo předpokládat, že by zeměpis a dějepis byly standartními předměty vyučovanými ve všech ročnících, což s ohledem na potřebu co nejvyššího zastoupení respondentů s letitou zkušeností výuky těchto předmětů, nedávalo smysl (viz profily respondentů, sekce studenti). Na druhou stranu byla mezi oslovenými školami jedna s výhradním zaměřením na geografii, a to Střední průmyslová škola zeměměřická a Geografické gymnázium Praha.

Z oslovených škol se 13 email nepodařilo doručit kvůli chybně uvedené adrese na webu nebo vyplňování dotazníků odmítly s odkazem na pracovní vytížení svých pedagogů či nesouhlasem s takovým konceptem zpracování diplomových prací. Šetření se účastnilo 225 studentů z 25 škol a 85 učitelů z 52 škol. Dotazníky vyplnilo i několik učitelů ze škol základních, ale do finální analýzy dat nebyly tyto odpovědi zařazeny, ačkoliv jsou jejich odpovědi pro zajímavost popsány. Několik učitelů s aprobací zeměpis – dějepis vyplnilo místo varianty 4 dotazníku „jednopředmětovou“ variantu 2 nebo 3. Takovéto odpovědi byly do zpracování zahrnuty jako odpovědi učitelů majících z dvojice zeměpis a dějepis aprobaci jen na jeden z těchto předmětů. V případě zeměpisu se do odpovědí přimíchali i dva učitelé, kteří by správně měli být v sekci pro oba předměty. Kvůli designu otázek, je tam ale nebylo možno přeradit.

Z uvedených počtů respondentů plynou i úskalí tohoto šetření. Slabinou výpovědní hodnoty může být i to, že studenti předem věděli, že se jedná o dotazník ohledně zeměpisu a dějepisu, a tak ti studenti, kteří k oběma předmětům mají negativní postoj, nemuseli být vůbec motivováni se jeho vyplňováním zabývat. Správnost takové hypotézy naznačuje poměr počtů odpovědí učitelů a studentů, kde míra responzivity mezi oslovenými je u jedné skupiny mnohem nižší než u druhé – učitelé byli přirozeně více motivováni zabývat se dotazníky o svých předmětech. Nicméně negativní pohled studentů na výuku obou předmětů zastoupen v odpovědích je, ačkoliv bylo negativně laděných respondentů výrazně méně. Svou roli určitě hrála i nechuť pedagogů odpovídat na dotazníky, protože jsou jimi dle emailů ředitelů přehlčeni. Stejně tak u studentů určitě měla vliv nechuť k práci navíc. V obou případech ale nelze stanovit, nakolik významné tyto faktory mohly být.

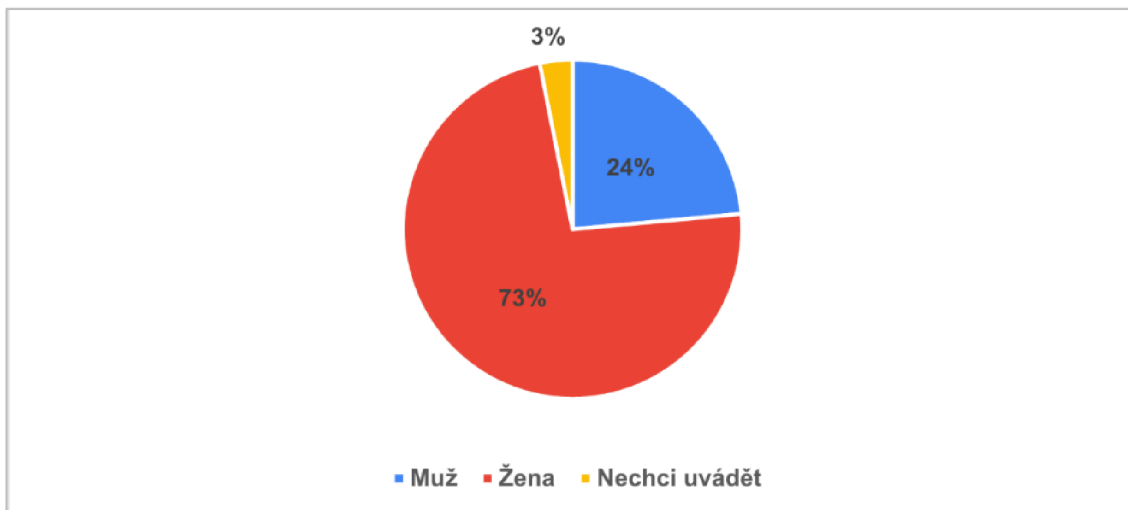
Cílem bylo především stanovit poměrné rozdělení názorů na výuku obou předmětů. Díky tomu totiž lze prioritizovat prvky výuky určené ke zlepšení a stanovit, nakolik v takovém snažení může být integrovaná výuka efektivní (viz Integrovaná výuka a Závěry). Proto bylo důležité poskytnout možnost k vyjádření bezprostředních (třeba i vulgárních) postojů dotázaných k daným předmětům. Toho bylo dosaženo zejména otevřenými otázkami s možností vypsání stručného textu. Dalšími hojně zastoupenými byly otázky s Likertovou škálou od 1 do 5 a výběru od „rozhodně ne“ až po „rozhodně ano“. Odpovědi na otevřené otázky byly po obsahové analýze rozkategorizovány pro další práci.

Hlavními osami, na které se otázky zaměřovaly, byly, zda studenty předměty baví, jestli jim přijdou užitečné, a jaký obsah/témata/přístupy apod. by si v nich přáli mít více či méně. Jak již bylo uvedeno, dotazníky pro učitele měly 3 varianty podle toho, jestli měli aprobaci pro zeměpis, dějepis nebo pro oba předměty. Otázky směřované k učitelům se týkaly zejména otázky míry zájmu s cílem poodhalit příčiny, proč se studenti o zeměpis nebo dějepis (ne)zajímají. Učitelé také měli sdělit, jaké organizační/obsahové změny, nebo změny osobního přístupu, by považovali za důležité pro zlepšení výuky jejich předmětů. V dotazníku se rovněž měli vyjádřit k tomu, zda by se jim jejich předmět vyučoval v integrované podobě dobře nebo ne. Protože může být pojem integrované výuky chápán různě, byla součástí dotazu i terminologická poznámka v podobě definice integrovaného předmětu. K tomu jim byla poskytnuta následující citace: *„Zatímco separované předměty sledují izolovaně své cíle, integrované předměty v sobě zahrnují několik předmětů jednotlivých věd a tyto předměty zahrnují všechny jejich cíle najednou. Zároveň se formuje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku. Tím se liší integrace od mezipředmětových vztahů, kdy k průnikům cílů nedochází.“* (Rakoušová, 2008).

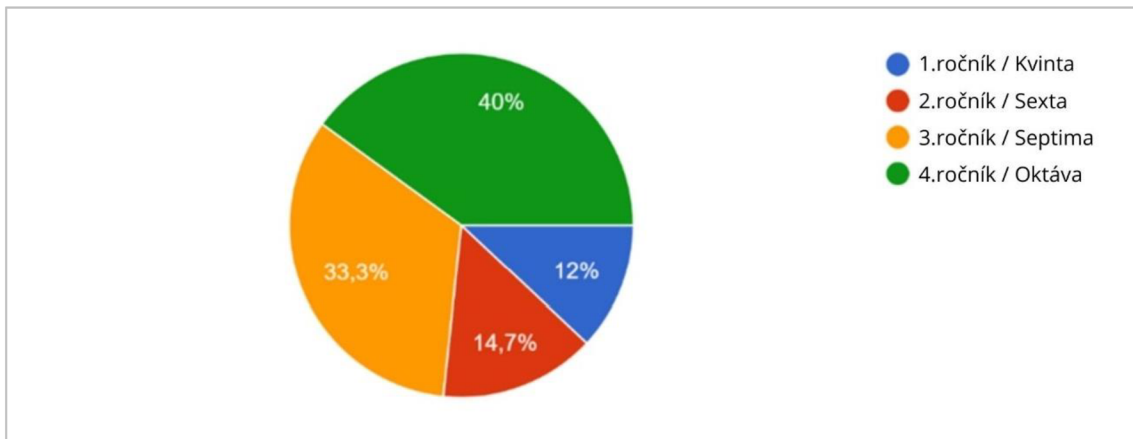
4.2 Profily respondentů

Studenti

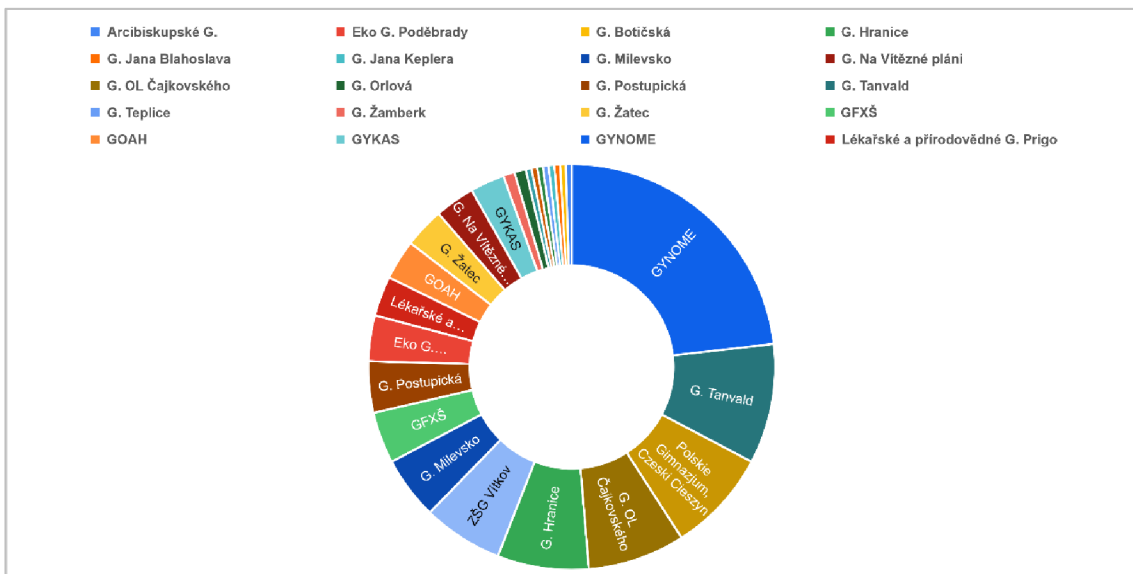
Většina zúčastněných studentů jako své pohlaví uvedla ženské – 73 %. Dalších 24 % bylo pohlaví mužského a 3 % ho nechtěla uvádět (viz též obr. 10). Co se týče rozdělení podle ročníků, nejvíce jich bylo ze 4. ročníku/Oktávy, dále pak 3. ročníku/Septimy, 2. ročníku/Sexty a 1. ročníku/Kvinty, na což bylo při rozesílání dotazníku i cíleno (viz též obr. 11). Odpovědi studentů prvních ročníků vyššího gymnázia, které o tomto stupni vzdělání školy navštěvovali teprve dva měsíce docházky, by vlastně vycházely výhradně z jejich předchozí zkušenosti z výuky na ZŠ. Rozdělení podle škol je víceméně vyrovnané, až na několik účastí v řádu jednotek studentů za gymnázium, a naopak velmi početné účasti studentů z Gymnázia Vincence Makovského v Novém Městě na Moravě (GYNOME) (viz též obr. 12). Pokrytí území České republiky dotazníky lze považovat za uspokojivé, jelikož jsou ve výsledných odpovědích zastoupeny téměř všechny části ČR až na Plzeňský a Karlovarský kraj (viz též obr. 13). Rovnoměrně jsou v odpovědích zastoupeni také zástupci škol z hlavního města nebo velkých měst, měst krajských, okresních i menších. V otázce odborného zaměření se většina studentů hlásila k humanitním předmětům (41 %). Druhé nejčastěji volené zaměření bylo to přírodovědné (35 %) a jako třetí studenti volili všeobecné (12 %). Ve zbylých (12 %) se nacházely například umělecké, sportovní nebo technické (viz též obr. 14 a tab. 6).



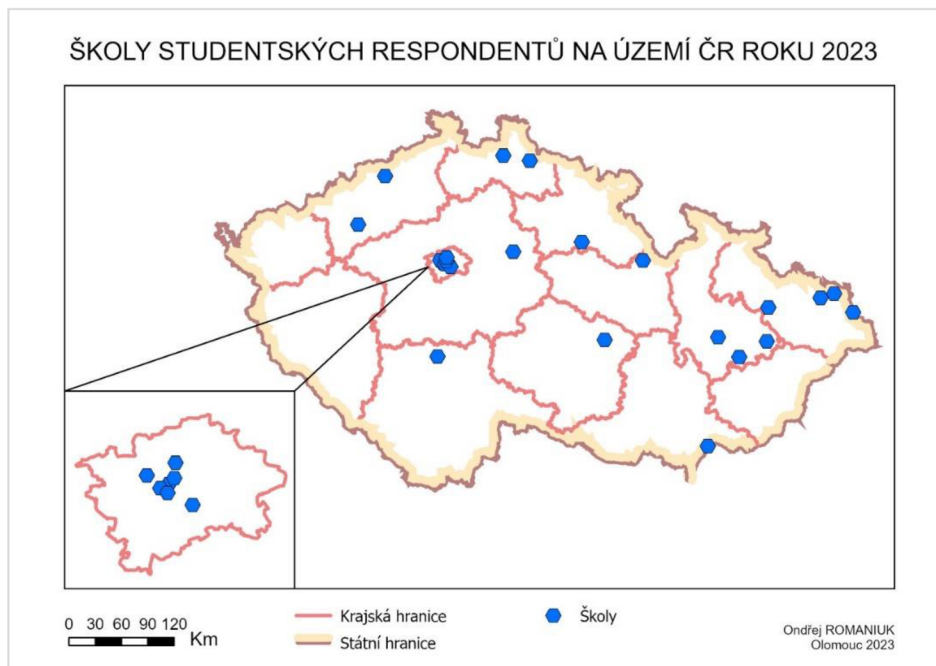
Obr. 10 Pohlaví respondentů z řad studentů (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



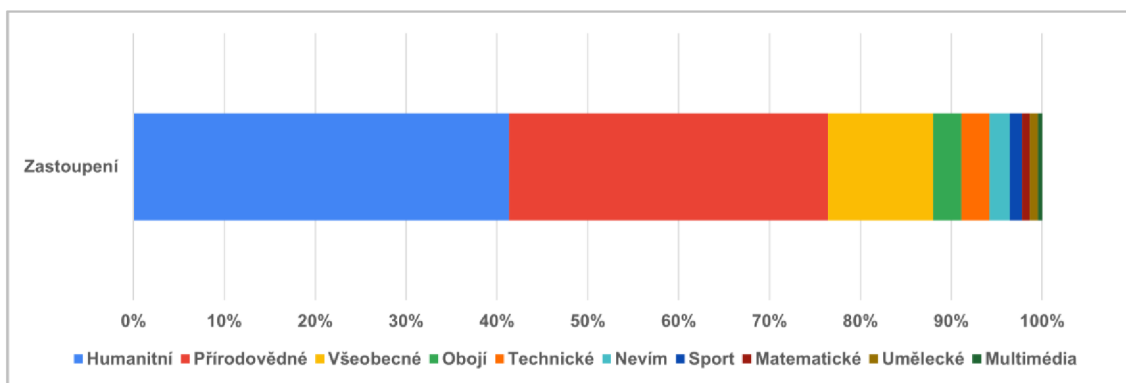
Obr. 11 Rozdělení studentů podle ročníků (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 12 Zastoupení respondentů podle škol (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 13



Obr. 14 Zaměření studentů – graf (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Tab. 6 Zaměření studentů

Zaměření studia	Počet respondentů	Podíl (%)
Humanitní	93	41,3
Přírodovědné	79	35,1
Všeobecné	26	11,6
Obojí	7	3,1
Technické	7	3,1
Nevím	5	2,2
Sport	3	1,3
Matematické	2	0,9
Umělecké	2	0,9
Multimédia	1	0,4

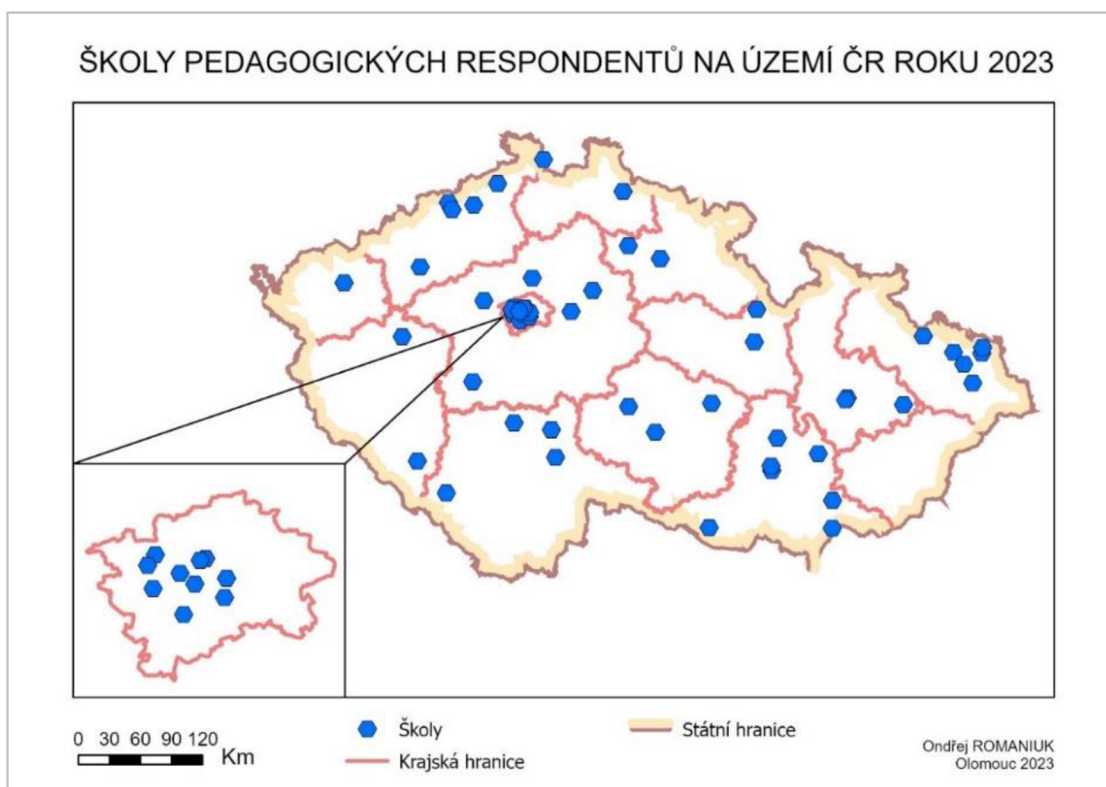
zdroj: vlastní dotazníkové šetření

Učitelé

Z celkových 85 pedagogických respondentů jich 44 odpovídalo za zeměpis, 33 za dějepis a 8 za kombinaci těchto dvou předmětů. Co se týče rozdělení respondentů podle pohlaví, bylo 52 % mužů a 48 % žen, učitelé dějepisu bylo 58 % mužů a 42 % žen a kombinovaní 63 % mužů a 37 % žen. Rozdělení podle jednotlivých škol je rovnoměrné s obvyklou účastí jednoho nebo dvou učitelů za instituci. Nejvíce učitelů se zúčastilo z Gymnázia Vincence Makovského v Novém Městě na Moravě (GYNOME) se 4 respondenty. Následují Gymnázium Žatec a Gymnázium Žamberk, obě se 3 respondenty (viz též obr. 15). Dotazníkové pokrytí ČR je ještě lepší než v případě studentů, jelikož je zastoupený každý kraj i Hlavní město Praha, s výjimkou kraje Zlínského a pokrytí škol je lepší i v rámci samotných krajů (viz též obr. 16). Všichni zúčastnění učitelé byli české národnosti. Další podrobnější informace k učitelům jednotlivých specializací se nacházejí v kapitolách jim věnovaných.



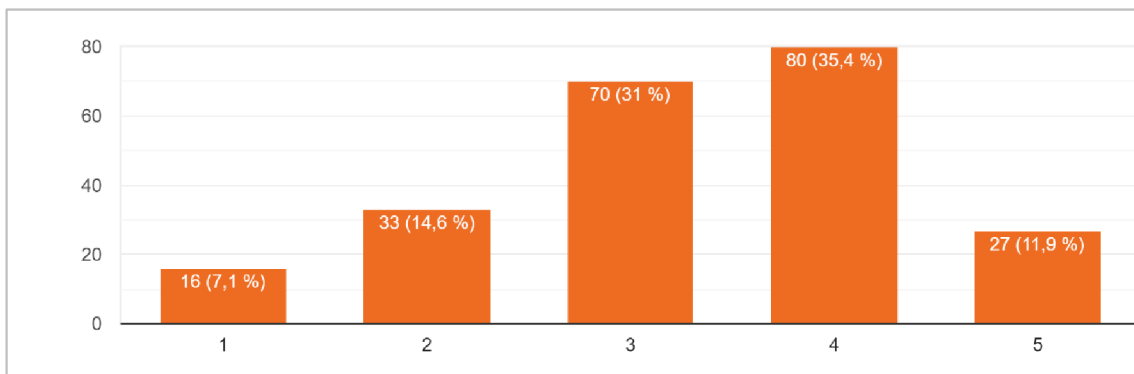
Obr. 15 Zastoupení pedagogických respondentů podle škol (vlastní zpracování)



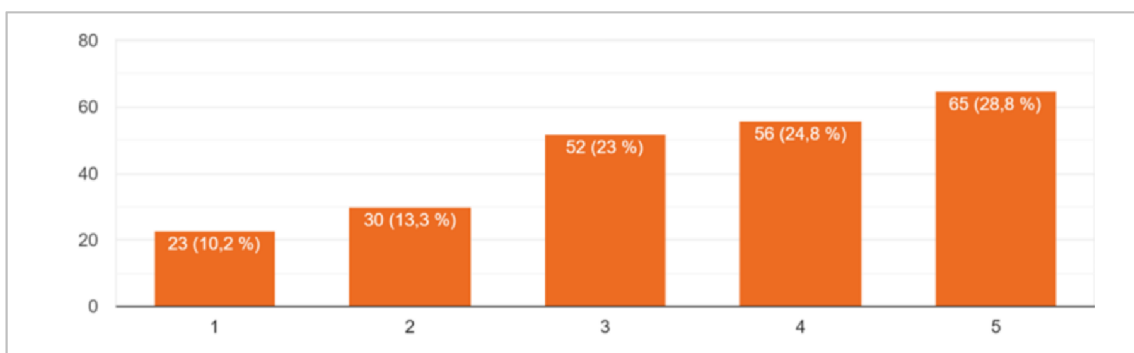
Obr. 16

4.3 Analýza odpovědí studentů

Studenti měli na škále od 1 do 5 (nejméně – nejvíce) stanovit nakolik je oba dotazované předměty baví. Trochu zábavnějším je na základě odpovědí respondentů dějepis, ať už počítáno průměrem (Z – 3,29 a D – 3,48) nebo mediánem (Z – 3 a D – 4). Na jednu stranu má zeměpis o něco málo méně “odpůrců”, na druhou má i mnohem méně “nadšenců”.

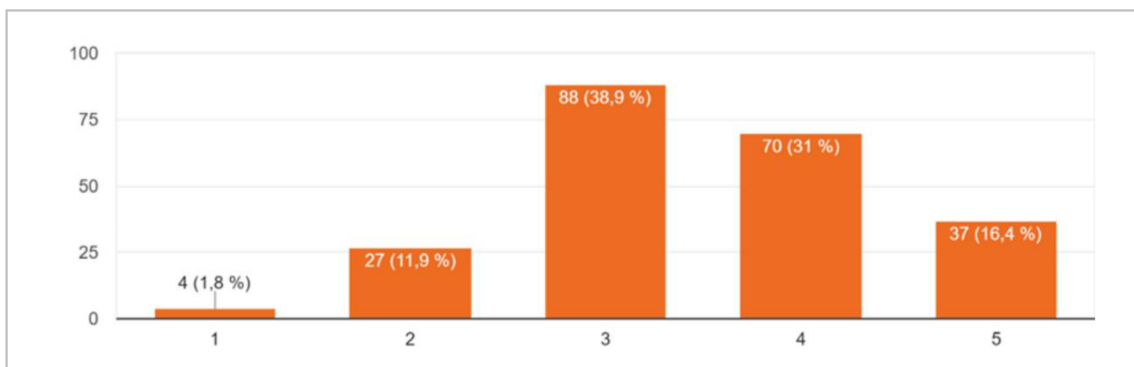


Obr. 17 Zeměpis mě baví (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

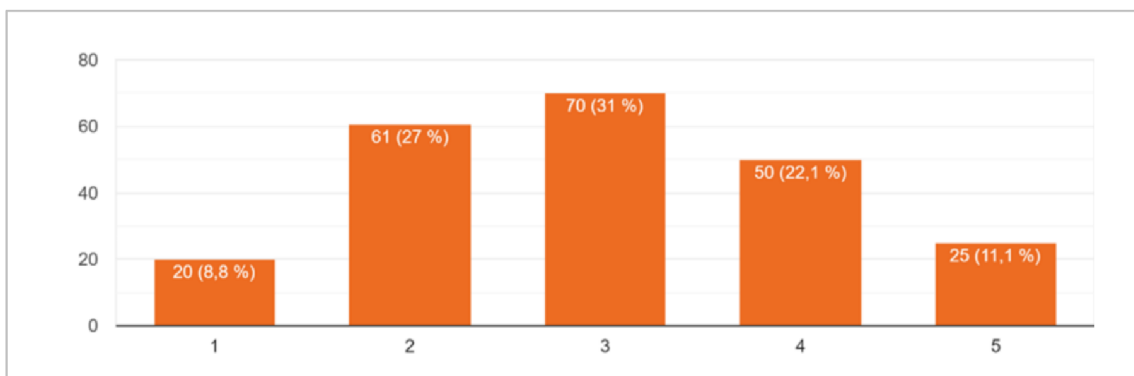


Obr. 18 Dějepis mě baví (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Zvláště na větší popularitě dějepisu oproti zeměpisu je to, že většina studentů je v jeho případě přesvědčena, že se jim bude hodit v „praktickém životě“ ještě méně než zeměpis.



Obr. 19 Zeměpis se mi bude hodit v „praktickém životě“: (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 20 Dějepis se mi bude hodit v „praktickém životě“: (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Příčinu těchto výsledků lze hledat v otevřených odpovědích na otázky *baví X nebaví, protože, užitečné, protože, chci v hodinách více X méně*.

Na první pohled je tedy zjevné, že užití v „praktickém životě“ není hlavní determinantou toho, zda studenty předměty baví nebo ne. Dá se tedy říct, že prostředek ke zvýšení motivace studentů aktivněji pracovat musí být jiný.

Zeměpis

Faktory určující zábavnost zeměpisu

Zda zeměpis studenty baví, či nikoliv určuje četnost následujících faktorů (viz tab. 7).

Tab. 7 Faktory determinující zda zeměpis studenty baví nebo ne

Pořadí důležitosti	Faktor	Počet respondentů	Podíl (%)
1.	Informace a přehled (P)	43	14,7
2.	Encyklopedické memorování a slepé mapy (N)	37	12,6
3.	Zájem (P)	30	10,2
4.	Špatný učitel (N)	26	8,9
5.	Cestování (P)	22	7,5
6.	Dobrý učitel (P)	20	6,8
7.	Fyzická geografie a přírodní vědy (P)	15	5,1
8.	Humánní geografie a geopolitika (P)	13	4,4
9.	Kultury a obyvatelé (P)	12	4,1
10.	Nudný (N)	12	4,1
11.	Roztříštěnost (N)	12	4,1
12.	Regionální geografie (P)	10	3,4
13.	Aktuální problémy (P)	9	3,1
14.	Humánní i fyzická geografie (P)	6	2,0
15.	Jiné priority (N)	6	2,0
16.	Odpočinkový předmět (N)	6	2,0
17.	Místopis (P)	2	0,7
18.	Počítače (N)	2	0,7
Jiné		10	3,4

zdroj: vlastní dotazníkové šetření (N) – negativní faktor, (P) – pozitivní faktor

Informace a přehled (P) – Studenti chtějí vědět, co a kde je ve světě, ve kterém žijí. Zajímá je, jak tento svět funguje, jak funguje jejich planeta a společnosti. Dalo by se říct, že chtějí mít

přehled o podobě "hřiště", ve kterém se hraje "život", aby se mohli zorientovat v jeho pravidlech a současných děních. Často je ve spojitosti s informovaností a přehledem zmiňována radost z učení se/dozvídaní se nových věcí o světě. Zajímají se o dnešní politiku, s ní spojenou historií nebo aktuální problémy v krajině a přírodě. Dochází k rozšiřování už osvojených poznatků a přehledů. Současné je silná potřeba žáků mít aspoň základní přehled o světě a nevypadat „negramotně“/hloupě. Část odpovědí byla ale neurčitá a lze se domnívat, že respondenti odpovídali naučeně. Položka v dotazníku totiž byla povinná, a „všeobecný přehled“ se mohlo využít jako univerzální odpověď.

Encyklopedické memorování a slepé mapy (N) – *„V dnešní době mi nedává smysl se učit zbytečné informace nazpaměť. Zvláště když jde o 100 náhodných dat které si mohu za pár sekund zjistit na internetu nebo v mapě. Uvedu příklad: na příští test máme umět každou trochu zajímavější vyvýšeninu ČR. A nemyslím si, že znát přesnou výšku Fidlova kopce mi, jakkoliv pomůže. Právě že naopak, takovým bezúčelným drčením strávím čas, který bych mohla věnovat odpočinku anebo třeba jinému předmětu.“*

Zájem (P) – Zkrátka mají zeměpis rádi a projevují o něj zájem bez specifikace konkrétního důvodu, proč tomu tak je. Ty se ale dají hledat v dalších odpovědích, přičemž se objevovalo slovo zájem ve spojitosti s aktuálním děním nebo spojením všeobecný přehled. Důležitý je prvek i působení učitele.

Špatný učitel (N) – Negativní vnímání osoby učitele bylo často spojováno s memorováním tabulek např. o těžbě anebo s učením se detailního místopisu prostřednictvím slepých map případně „nudným, monotónním“ výkladem či čtením z učebnice a z PowerPointu. I komunikační styl učitele a jeho personální působení může být velmi demotivujícím faktorem v zájmu o daný předmět. Někdy žáky nelibě nesou, když se téma, o které mají zájem probere jen povrchně.

Cestování (P) – Velmi často byla uváděna motivace dozvídat se o zajímavých destinacích za účelem vlastní návštěvy, případně se dozvědět tipy, jak si na takové cestě poradit. V jiné sekci dokonce padl požadavek na větší sdílení osobních cestovatelských zkušeností učitele.

Dobry učitel (P) – Pozitivní motivace pro zájem o předmět často vychází právě od učitele. Ten může zaujmout svým zapáleným vyprávěním, volbou látky, která „nebude k ničemu“, přinášet do výuky aktivizační metody nebo mít takový komunikační přístup, který dospívající ocení, přestože je samotný předmět zas až tolik nebaví.

Fyzická g. a přírodní vědy / Humánní g. a geopolitika (P) – V těchto případech studenti vyjadřovali pozitivní afinitu k jedné či druhé složce geografie v závislosti na svých preferencích. Podle nich oceňovali buď možnost prohloubit si znalosti o současných geopolitických (Ukrajina, Izrael) nebo environmentálních (změna klimatu) problémech. V některých případech ale bylo explicitně sděleno, že dotyčného baví jen ta jedna část geografie a druhou v podstatě přežívá.

Kultury a lidi (P) – Kategorie, kde se objevuje zájem o život v jiných zemích, o životní podmínky jiných lidí a kulturní podmínky daných lokalit. Odpovědi mnohdy navazovaly na tematiku cestování nebo všeobecného přehledu, případně se tento zájem spojoval v rámci zájmu o humánní geografii.

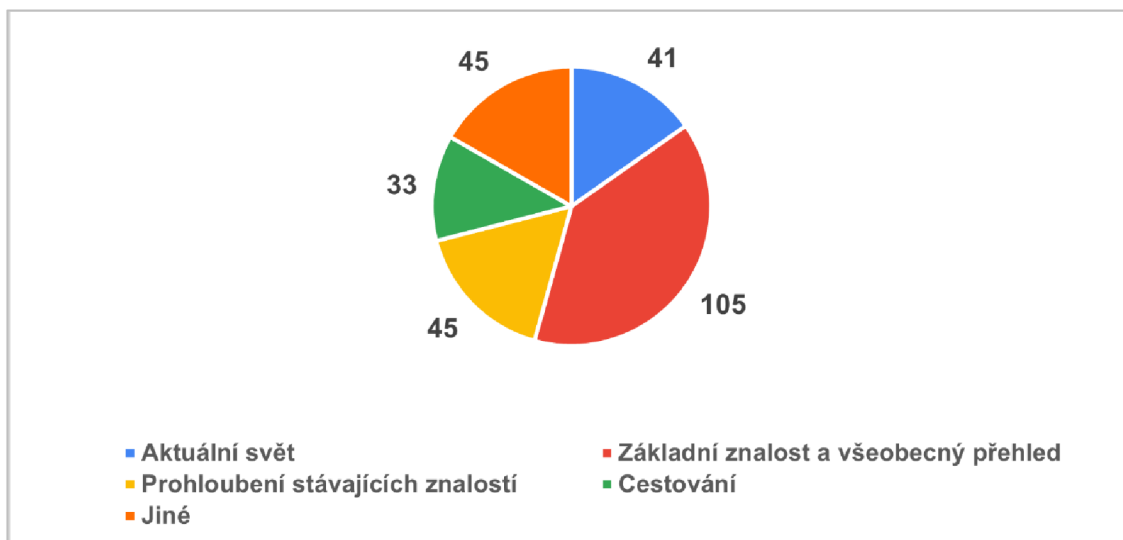
Nudný (N) – Většinou odpovědi typu „*Je to dlouhé a dost nudné*“ bez konkrétního důvodu proč. Vyskytlo se několik zmínek o špatném učiteli, který žáky demotivoval v zájmu o svůj předmět.

Roztříštěnost (N) – U respondentů, kteří se výrazněji vymezovali na ose humanitní/přírodní vědy se objevovala animozita vůči příliš velké všeobecnosti zeměpisu. Látka vztažená k přírodním vědám se jim nehodila do jejich zájmu o humanitní poznávání a zase naopak. Současně vnímali, že i učitelé mívají svoji vlastní preferenci a důsledkem je, že některé kapitoly probírají do hloubky a některé jen povrchově, ačkoliv zrovna o ty má daný respondent zájem.

Regionální g. (P) – Kladně se respondenti z této skupiny stavěli k zájmu o státy, dokonce vlajky nebo slepé mapy. Některé odpovědi byly spojeny s vyhraněností na fyzickou nebo humánní geografii, kdy se studenti zajímali o konkrétní např. přírodní oblasti typu Amazonie v Brazílii.

Užitečnost zeměpisu

Zeměpis studenti shledávají užitečný z důvodů tříditelných do pěti kategorií, přičemž jsou spolu značně propojené a nemají mezi sebou úplně jasnou hranici. Nicméně se zase nedá říct, že by se na 100 % překrývaly a lze mezi nimi diferenciovat.



Obr. 21 Aspekty užitečnosti zeměpisu dle studentů (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Základní znalost a všeobecný přehled – Studenti vnímají některé poznatky ze zeměpisu jako nezbytné k orientaci v jejich vlastním životě a světě. Je dle nich zásadní a nezbytné, aby člověk některé vědomosti měl pro praktickou orientaci v terénu, znalost místopisu pro konverzaci nebo čtení zpráv, chápání dění, které momentálně hýbe společností a taky pro pochopení kontextu prostoru, v němž žijí. V několika případech se vyskytla i obava z toho, že by člověk vypadal hloupě „jako Američani“.

Prohloubení stávajících znalostí – Objevuje se souvislost s potřebou o základní informovanost, přičemž některé oblasti dotyčného zajímají více než jiné, a tak se rád dozví něco navíc, něco hlubšího o onom problému. Typicky se jedná o prostorový kontext aktuálního politické dění, geomorfologický či jiný podklad pro studium místního regionu nebo vytváření souvislostí mezi několika předměty/obory.

Aktuální svět – Jelikož mají studenti zájem o základní i hlubší znalosti o světě, ve kterém žijí, přirozeně je také zajímá dění, které tento svět mění, a tak vyžadují i od zeměpisu, aby se k současným problémům a změnám vztahoval a oceňují, když jim tuto potřebu hodiny naplňují. Silně vnímají současné geopolitické dění nebo environmentální proměny krajiny. Studenti poznatky z dneška vztahují ke směřování do dobré budoucnosti.

Cestování – Cestování evidentně stojí na vysoké příčce důležitosti, což je vzhledem k síle sociálních sítí a modernímu trendu cestovatelských přednášek a videí pochopitelné. Součástí tohoto trendu je mezinárodní networking, objevování kultur a jiných pohledů na svět.

Jiné – Kategorie neurčitých odpovědí typu „Neztratím se.“, „Znalosti“, „Se učíme o ČR“. Zřejmě zde působil efekt toho, že odpověď byla v dotazníku povinná a musela být vyplněna.

Populární a nepopulární prvky výuky zeměpisu

Tab. 8 Prvky výuky, které chtějí studenti v hodinách zeměpisu méně/více často

Méně	Četnost	Více	Četnost
Fyzická geografie	27	Regionální g.	27
Faktografie a PowerPoint	25	Aktuální svět	26
Humánní geografie	6	Interaktivní výuka	24
Počítače	2	Humánní g.	17
Regionální geografie	2	Praxe	17
Slepé mapy	2	Kultury	11
Špatný učitel	2	Cestování	7
Asie	1	Exkurze	6
Nevím	1	Fyzické g.	5
Témat	1	Dokumenty	3
	12	Místopis a vlajky	3
	10	EU	2
	10	Místní region	2
	9	Hloubky	1
	6	Počítače	1
Jiné			16

zdroj: vlastní dotazníkové šetření

Na otázku, které prvky výuky by se měly v zeměpisu vyskytovat méně často, odpovídali studenti poměrně jednotně. Vyslovovali se zejména proti přílišnému důrazu na fyzickou geografii (např. místopis jednotlivých geomorfologických celků na úrovni provincií) a také proti častému předčítání PowerPointových prezentací nebo drilování tabulkových údajů o různých světových regionech. Zajímají je „věci potřebné pro normální život“. V zadaných aspektech výuky už studenti nebyli tak jednotní, ale i tak se vyprofilovala tři nejsilněji zastoupená přání a tři středně silně zastoupená přání.

Regionální g. – Nejčastěji bylo požadováno „více času na probrání států“ nebo „Podrobnějších informací hlavně o jednotlivých regionech různých kontinentů.“ V některých odpovědích se studenti znovu vymezili u vůči fyzické geografii, např. vůči výuce o půdních druzích nebo geosfér.

Aktuální svět – Velmi silný byl i požadavek na užitečnost znalosti zeměpisných informací, pro orientaci v aktuálním světě a život v tom budoucím. Požadována byla i možnost začlenit poznatky do praktické života např. vedením ve formování vlastního názoru, učení přemýšlení nad souvislostmi, získávání informací samostatně. K negativnímu vymezení se sloužily faktografické informace jako výšky nebo rozlohy a negativně bylo popisováno i to, že látka probíraná ve škole málo reflektuje momentální dění jako např. konflikt mezi Izraelem a Palestinou, tedy že není šířeji konzultováno s učiteli ve škole.

Interaktivní výuka – Studenti by ocenili více prostoru na debaty o problémech aktuálního světa, o možnost vyjádření svých postojů a mít prostor, kde by je mohli formulovat a tříbit prostřednictvím kolektivních debat. Poměrně časté je i přání častější práce s mapou nebo atlasem.

Požadavek na více humánní geografie souvisí se zájmem o současné politické dění. V praktických věcech se objevuje četba mapy, orientace v terénu a opět cestování. Do Jiné spadaly věci typu: „Přidala bych například další teorii o vzniku světa mimo evoluci (například náboženskému – dle Bible). Myslím si, že je škoda a nefér, že se žákům neumožní diskutovat o další teorii ale evoluci berou jako fakt a ne teorii.“ nebo hry jako Kahoot či GeoGuesser apod.

Faktory určující zábavnost dějepisu

Zda dějepis studenty baví, či nikoliv určuje četnost následujících faktorů (viz tab. 9).

Tab. 9 Faktory determinující zda dějepis studenty baví nebo ne

Pořadí důležitosti	Faktor	Počet respondentů	Podíl (%)
1.	Zájem (P)	71	29,6
2.	Starší dějiny (N)	36	15,0
3.	Dobrý učitel (P)	33	13,8
4.	Moc dat (N)	25	10,4
5.	Podstata společenských jevů (P)	24	10,0
6.	Nuda (N)	17	7,1
7.	Poučení (P)	14	5,8
8.	Špatný učitel(N)	10	4,2
9.	Domácí identita (P)	5	2,1
Jiné		5	2,1

zdroj: vlastní dotazníkové šetření, **(N)** – negativní faktor, **(P)** – pozitivní faktor

Zájem (P) – Mnohdy nebyl udán důvod, zkrátka se se dotyčný respondent o historii zajímá a baví ho. Některé odpovědi jsou naopak velmi obsáhlé a z nich se dají odvozovat důvody zájmu zbývajících respondentů:

- „Dějepis mě velmi baví a vždy mě bavil. Dříve to bylo spíše z hlediska různých příběhů o princeznách, princích, dracích atd. Nyní zastávám názor, že člověk musí pro pochopení sebe i svého okolí chápat, co se dělo na tom stejném místě před desítkami/stovkami let. Proč v Čechách není populární Rusko a komunistická strana? Proč se v češtině nachází spousta slov z němčiny? atd. Myslím, že pokud začneme hledat spojitosti mezi minulostí, současností a budoucností předejdeme také různým konfliktům a společenským problémům. Přece jen vzorce jsou stále stejné, jen se opakují ve vždy o něco vylepšené době. A asi nejdůležitější myšlenka – historie definuje národ, a aby byl národ, musí být kultura. Už jen, když se podíváme na filmy, které vznikají, vidíme, že minimálně jednou ročně v kinech přistane snímek o české osobnosti nebo o události důležité pro české dějiny... A rozhodně nejsou špatné, ba naopak. Jsou plné vlastnictví, jež by však nemohlo existovat, kdybychom si nebyli vědomi činů předešlých generací. Shrnutí: Baví mě, protože mi pomáhá chápat vše, co se kolem mě děje.“

- „Baví mě, protože mi přijdou zajímavé dějiny, hlavně nejnovější dějiny. Nebaví, protože během hodiny musím stihnout velké množství poznámek a většinu, pak musím dodělat ještě doma. Zároveň na test pak dostaneme hodně témat a místo toho, abych si pamatovala to nejdůležitější, se naučím vše a po pár dnech už mnoho informací nevím a zároveň nevím skoro ani ty podstatné věci.“

Starší dějiny (N) – Napříč celým dotazníkovým šetřením ohledně dějepisu se prolíná odpor k učení starších dějin. Zda dějepis studenty baví určuje to, jestli je téma z nedávné minulosti, která na jejich život má ještě vliv a pomáhá jim některé životní aspekty chápat, nebo zda jde o téma tak staré, že na ně žádný dopad nemá. Zmíněna byla i běžná výtka o nestíhání dějin 20. století.

Dobrý učitel (P) – Učitelé u respondentů rozhodně zachraňovali popularitu dějepisu svým vlastním zápalem a vypravěčskými schopnostmi. Některé odpovědi dokonce přímo samy sdělují, že látka by bez paní učitelky/pana učitele byla nudná. Oceňován byl otevřený přístup k dotazům, třídění požadovaných informací podle toho, zda je budou studenti potřebovat nebo ne a několikrát se objevilo že „paní učitelka vypráví věci jako pohádku“.

Moc dat (N) – Co do káže výuku znechutit je nejen moc dat bitev, ale i velmi detailních informací o něčem, co studenti nepovažují pro jejich život za důležité. Zároveň se studenti cítí přehlceni kvantem informací, které se pouze naučí na písemku a následně je zapomenou, aniž by zanechaly nějaký pozitivní dopad na jejich budoucí život. Učení se množství letopočtů nazpaměť bylo zmiňováno v nejnegativnějších konotacích.

Podstata společenských jevů (P) – Pro studenty je důležité nejen chápat, co je ve světě kolem nich a jak to funguje, ale také jak se to tam vzalo a proč to funguje zrovna tímto způsobem. Chtějí porozumět podstatě současných společenských jevů. „Všechno má svůj historický důvod“ a studenti chtějí „spojovat souvislosti s minulostí a budoucností“. Vztahovat své žití k budoucnosti a o minulosti uvažovat jako o zdroji informací pro předvídaní a plánování budoucí reality je jeden z hlavních znaků uvažování dospívajících, čímž se liší od mladších školáků (Vágnerová a Lisá 2021, s. 389).

Nuda (N) – Je obdoba zájmu, kde také není příliš uvedený důvod. Bezpochyby, ale dle náznaků souvisí se zbytečnými daty a informacemi a staršími dějinami. Jedna odpověď popisuje, že „je to jak koukat na nezajímavý seriál“, což dává v době obrovské produkce fantasy i historických seriálů smysl. Zkrátka je Game of Thrones, Vikings nebo Barbarians vizuálně i příběhově poutavější, než vyprávění o Ladislavu Pohrobkovi nebo uškrcení kněžny Ludmily.

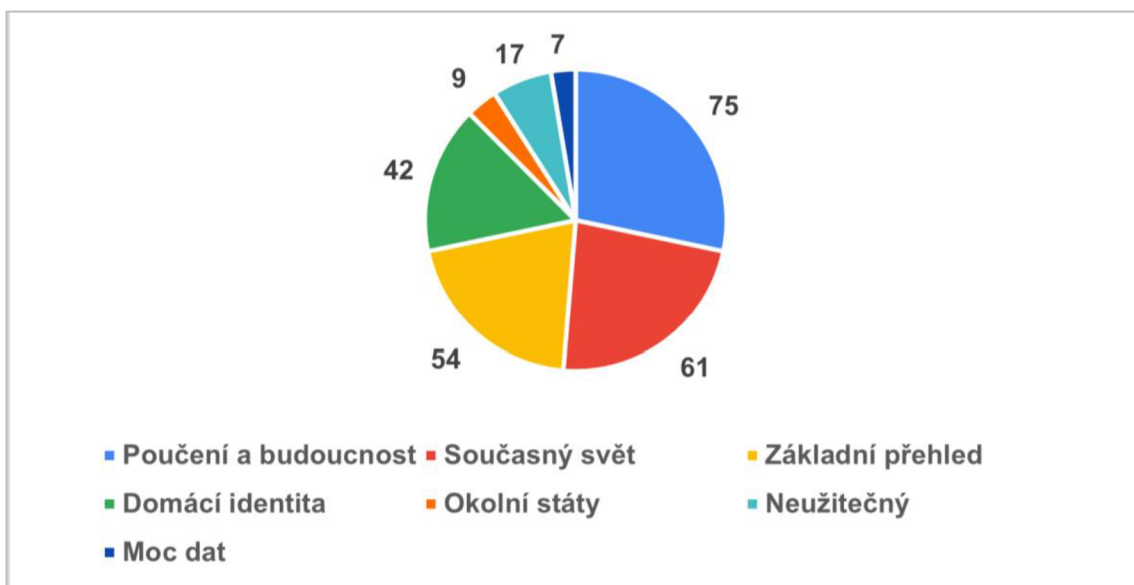
Poučení (P) – Pro studenty je důležité vědomí, zda jim probíraná látka může přinést užitek ve formě poučení pro dnešní život, což nejčastěji udávali jako prvek užitečnosti dějepisu v další otázce. Chtějí se „učit z chyb lidí před námi“.

Špatný učitel (N) – Opak dobrého vypravěče, který umí strhnout i u nudnější látky. Nedovede konkurovat seriálům, nejčastěji neumí přednášet nebo příliš tlačí detailní data a informace bez dopadu na přítomnost, tedy na „zbytečné“ dějiny.

Domácí identita (P) – Několik studentů v případě dějepisu ocenilo, že jim dodává povědomí o svých národních kořenech, odkud jsou a kým byli jejich předci, a jak žili.

Užitečnost dějepisu

Důvody, pro které dějepis studenti shledávají užitečným nebo neužitečným, jsou jasněji vymezitelné než u zeměpisu, ale i tak spolu velmi úzce souvisí a doplňují se.



Obr. 22 Aspekty užitečnosti dějepisu dle studentů (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Poučení a budoucnost – Studenti považují za nejužitečnější moci se z dějin poučit pro budoucí vývoj současného světa a naše jednání v něm. Smyslem se tak stává adaptace současného chování po reflexi chování minulého pro chování budoucí. To je základní myšlenka piagetovského psychologického konstruktivismu. Opět se zde objevuje důraz na selekci probíraných informací podle toho, za jsou schopny onu reflexi pro současnost nabídnout.

Současný svět – Poučení z minulosti pro budoucnost úzce souvisí se současným světem. V dějinách je možno hledat podstatu současných společenských jevů a porozumět tomu, proč žijeme ve světě, v jakém žijeme.

Základní přehled – V podstatě se zde zmiňují podobné motivy jako u Poučení a Současného světa, akorát je tu větší důraz na základní znalost a přehled, který nemusí být více prohlubován nad rámec základní potřeby pro svůj život. Opakuje se skeptický pohled na upotřebitelnost všech informací, zejména těch ze starších dějin. Znovu se vyskytovaly výtky vůči memorování všech informací.

Domácí identita – Někteří studenti oceňují možnost získat povědomí o svých národních kořenech, odkud jsou a kým byli jejich předci, nebo jak dříve žili. I zde se znovu zmiňuje motiv poučení se, aby se „*dějiny neopakovaly*“. Znovu se objevuje i motiv o pochopení podstaty současných společenských jevů, protože pak „*pochopíme, kdo jsme a proč jsme takoví*“.

Okolní státy – Pro pochopení současného dění je potřeba chápat nejen to, pod jakým vlivem dnešní věci fungují, ale taky to, pod jakým vlivem fungujeme my a pod jakými ostatní kolem nás.

Neužitečný – Celkem 17 studentů uvedlo, že dějepis není vůbec užitečný. Mnohdy to byly odpovědi bez přiblížení důvodů takového smýšlení, ale někdy se odkazovaly na jiný již zmiňovaný faktor např. neúčinnost poznatků o starších dějinách pro reflexi současnosti a příliš mnoho detailních informací.

Moc dat – Konkrétní vyjádření odporu k velkému množství informací, které studenti považují za zbytečné a neúčinné.

Tab. 10 Prvky výuky, které chtějí studenti v hodinách dějepisu méně/více často

Méně	Četnost	Více	Četnost
Starší dějiny	37	Moderní historie	78
Detailní memorování	21	Interaktivní výuky	23
České historie	3	Nevím	20
		Nic	16
		Aktuální svět	13
		Tematické výuky	13
		Regionální dějiny	11
		Exkurze	3
		Starší dějiny	3
		České dějiny	2
		Domácí dějiny	1
Jiné			36

zdroj: vlastní dotazníkové šetření

Ani v otázce, čeho by studenti chtěli v hodinách dějepisu více nebo méně, nebyly jejich odpovědi fragmentované. Základním přáním bylo ubránění prostoru starším dějinám (12.-15. století) a také snížení nároků učitelů ohledně memorování detailních informací a letopočtů („*stále si pamatuji, že 1158 získal Vladislav II. jako druhý Přemyslovec královský titul, ale nikdo nám neřekl, jaký/jestli to vlastně mělo dopad...*“)

Přání aspektů výuky, kterých by dle názorů studentů mělo být více, jsou pravým opakem.

Moderní historie – Moderní dějiny jsou viděny jako zdroj pochopení současnosti a poučení pro budoucnost. Naproti tomu starší dějiny studenti vidí jako někdy zajímavou pohádku, která se dá vyslechnout, když ji učitel umí vyprávět, ale málokterý student chápe, proč se jí má detailně učit nazpaměť, když „*neovlivňují současnou společnost*“. Mnoho studentů proto doslovně chce „*osekat pravěk a čmárání po jeskyních*“

Interaktivní výuka – Z předchozích kategorií odpovědí vychází dějepis jako hodně frontální předmět, který je postaven na schopnosti učitele poutavě vyprávět příběh. Druhým nejčastěji zastoupeným přáním studentů byla větší interakce v hodinách, jiné způsoby zpracování tématu, práce s historickými prameny, hmatatelnými ukázkami nebo dokumenty, aby si vše dovedli lépe představit a pochopit.

Nevím a Nic – Silně zastoupená skupina studentů si není jistá, jestli by něco mělo být přidáno nebo nemělo, ačkoliv jich několik vyjádřilo nespokojenost se stávajícím stavem. Naproti tomu další o něco méně početná skupina vyjadřuje spokojenost se současným nastavením dějepisu a neměnili by nic.

Aktuální svět – Přání více propojovat historii se současností vyjadřovali studenti už v kategorii o moderních dějinách. I zde se volá po zredukování pravěku a starověku a probírání toho, co se „*ve světě děje teď*“ a jaký to má původ v historii. Ta je viděna jako prostředek k pochopení aktuální politické situace.

Tematická výuka – Několik odpovědí naráželo na možnost probírat dějiny více po tématech než po chronologické souslednosti, tj. nezabývat se jednotlivými událostmi 30. let 20. století, ale probrat fašismus a nacismus jako celek od vzniku až do porážky.

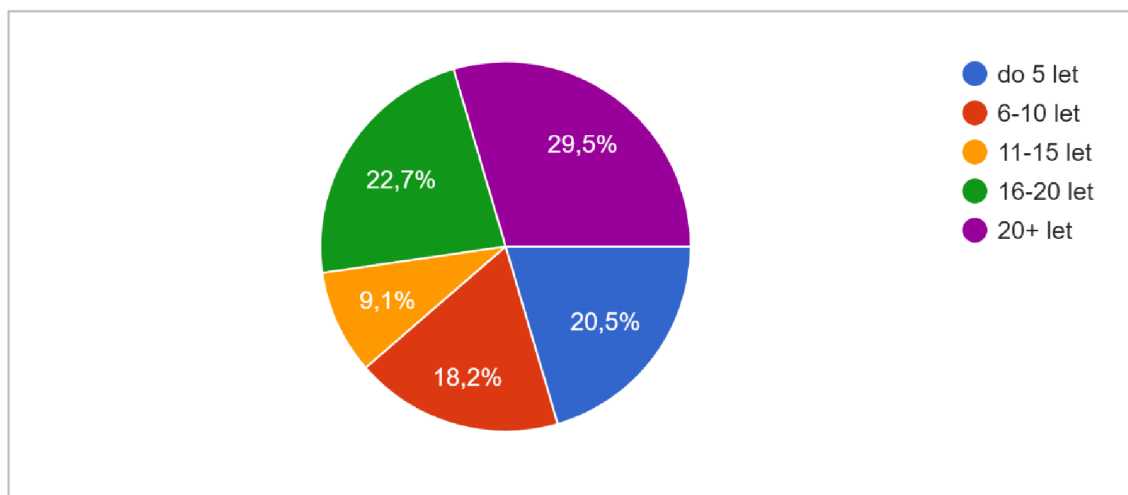
Regionální dějiny – Jak bylo zmiňováno dříve, pro studenty je důležité mít přehled o světě kolem, protože v něm žijí a vnímají, že na jejich život má vliv. Stejně tak v případě dějin chápou, že z nich vychází podoba současnosti a v případě Domácí identity i náš „národní duch“. To samé vnímají i u jiných regionů nebo národnostních a etnických skupin a rádi by se dozvěděli hlubší informace mimo české dějiny. Zájem byl proječován o dějiny všech kontinentů z různých pohledů.

Jiné – Do této kategorie spadaly různorodá přání, která ale nebyla častěji zastoupena. Např. na více výuky o Římské říši, koncentračních táborech, religionistice, strategii marketingu v minulosti nebo chtěli větší časovou dotaci apod.

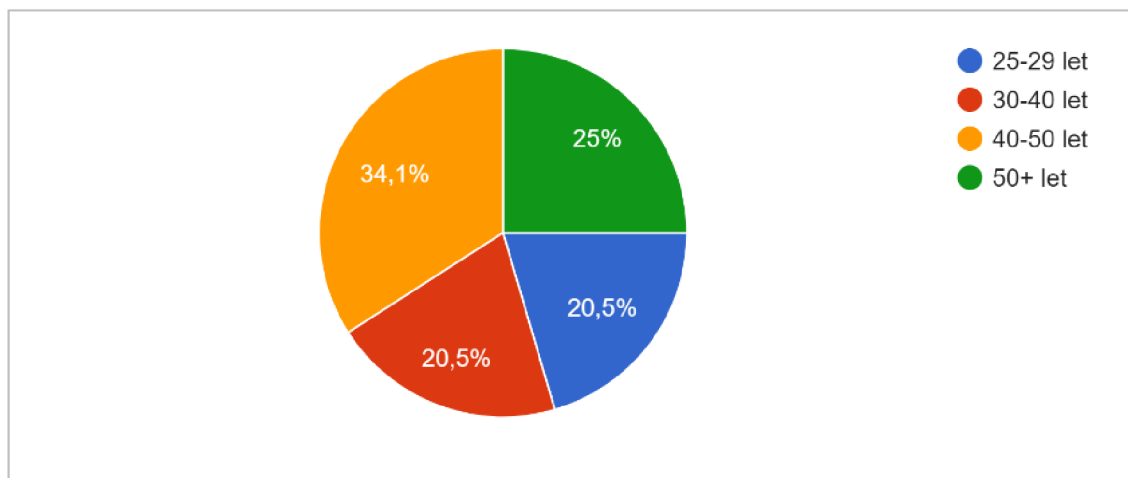
4.4 Analýza odpovědí učitelů

Učitelé zeměpisu

Lehce přes polovinu dotázaných učitelů zeměpisu uvedlo, že mají praxi trvající více než 15 let a téměř 60 % z nich je věku 40 a více let. Většina učitelů neuvdala žádný další vyučovací předmět. Mezi top 3 nejčastější aprobace patří matematika, tělocvik a biologie. Na 52 % dotázaných učitelů zeměpisu uvedlo, že se zajímá o humánní geografii.



Obr. 23 Délka trvání učitelské praxe učitelů zeměpisu (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



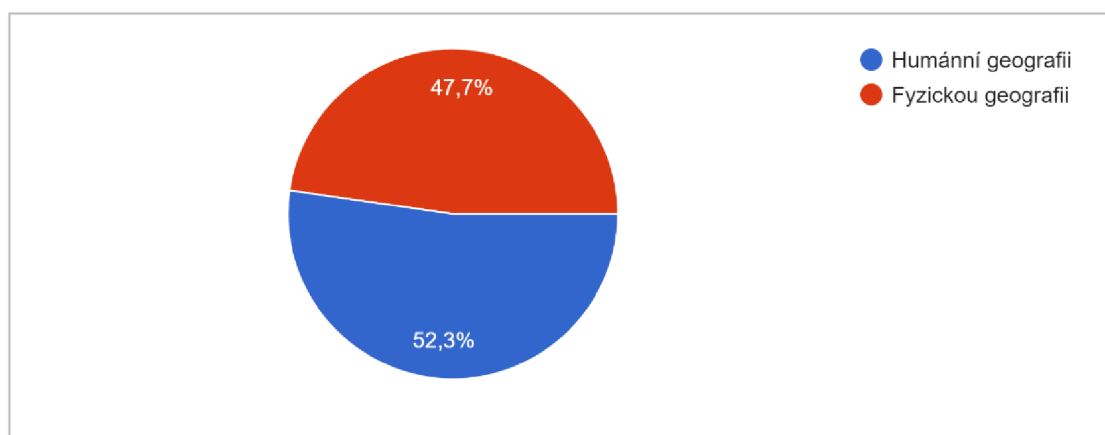
Obr. 24 Učitelé zeměpisu dle věkové kategorie (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Tab. 11 Aprobace učitelů zeměpisu

Aprobační předměty	Počet respondentů	Podíl (%)
Bez dalších předmětů	18	36,7
Matematika	6	12,2
Tělocvik	6	12,2
Biologie	5	10,2
Angličtina	3	6,1
Geologie	2	4,1

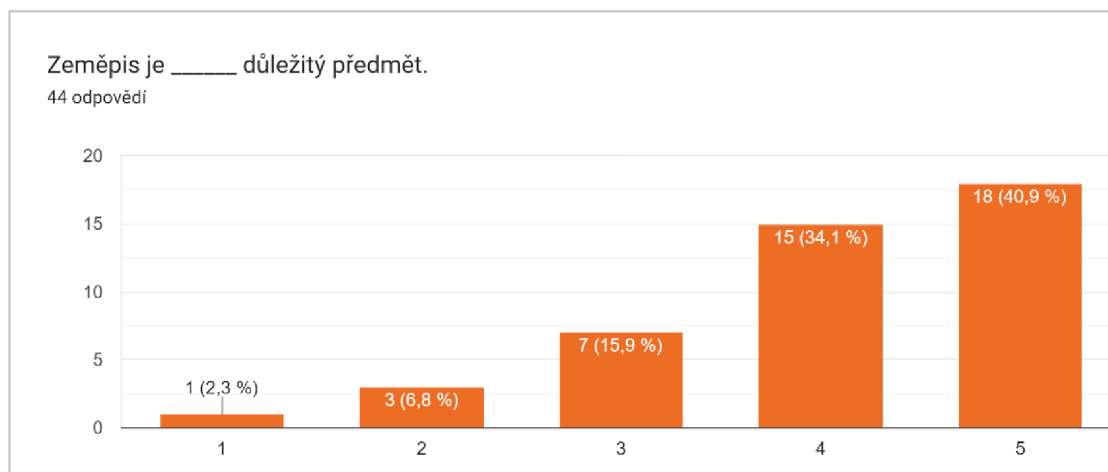
Dějepis	2	4,1
Jazyky	1	2,0
Základy společenských věd	1	2,0
Fyzika	1	2,0
Informatika	1	2,0
Němčina	1	2,0
Ruština	1	2,0
Španělština	1	2,0

zdroj: vlastní dotazníkové šetření



Obr. 25 Oborové zaměření učitelů zeměpisu (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Respondenti z řad učitelů zeměpisu jsou jasně přesvědčeni, že zeměpis je důležitý předmět, což ukazuje vzestupně rostoucí graf níže. Zároveň je přes 80 % z nich přesvědčeno, že probírané látky je tak akorát a pouze 13 % si myslí, že jí je příliš. 4,5 % udalo, že je látky málo.



Obr. 26 Stupnice: 1- Málo důležitý , 5 - Velmi důležitý (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

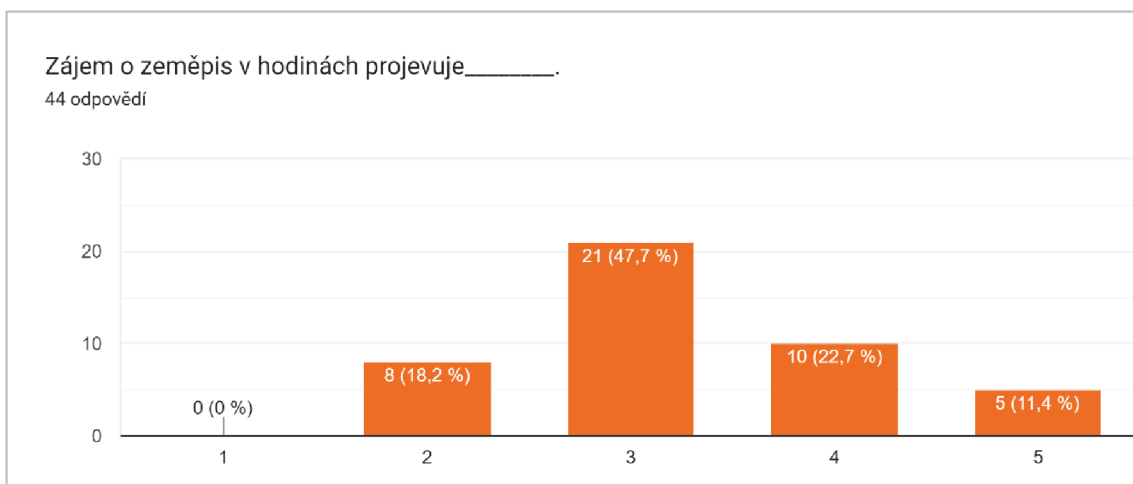


Obr. 27 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

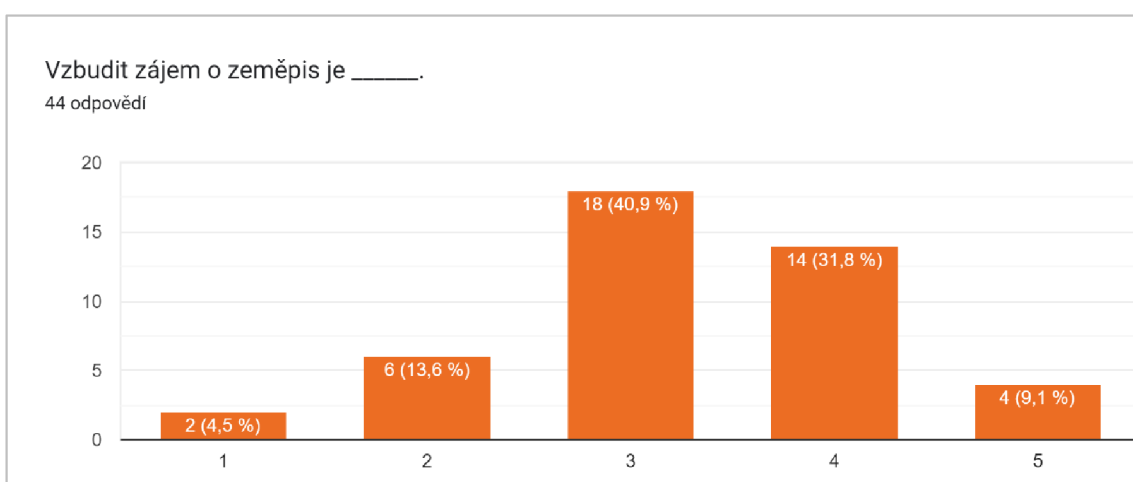
Učitelé zeměpisu si lehkou většinou myslí, že spíše větší část studentů v hodinách projevuje o zeměpis zájem, což odpovídá i vidění studentů, kteří o zeměpis většinově projevují zájem. Obdobné hodnocení se ukazuje i v případě otázky o náročnosti vzbuzení zájmu mezi studenty.

Výrazně pozitivně pedagogové hodnotí upotřebitelnost zeměpisu v „praktickém životě“, jelikož téměř 82 % na škále udalo hodnotu 4 nebo 5. Toto vyhraněné přesvědčení ale nesdílí studenti, kteří zeměpisnou využitelnost vidí v průměru lehce přes středovou hodnotu (konkrétně 3,47). Školy respondentů z řad učitelů se ve většině případů nepřekrývají, a tak by se dalo tvrdit, že takovéto zprůměrování pohledu studentů a učitelů z jiných škol není vypovídající. Vyčleníme-li ale studenty pouze z těch škol, ze kterých jsou i učitelští respondenti je průměrná hodnota ještě nepatrně nižší (3,42). Medián je stále neměnný na hodnotě 3. Učitelé ze škol majících respondenty v obou kategoriích udávají průměrnou využitelnost 4,3 a medián 4,5, tudíž se výsledky hodnocení shodují napříč. Lze tedy tvrdit, že průměrný pohled učitelů i studentů na využitelnost zeměpisu je znatelně odlišný a mělo by dojít k reflexi tohoto nepoměrného stavu.

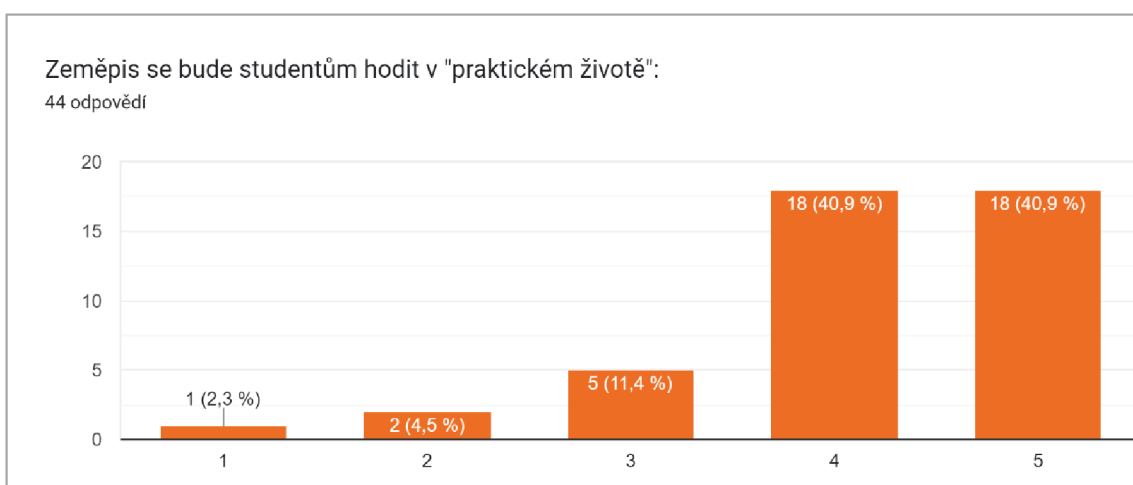
Na pohledu učitelů na využitelnost zeměpisu v „praktickém životě“ je zvláštní, jak přehnaně pozitivní v tomto směru jejich přesvědčení je oproti pohledu studentů. Polovičaté porozumění studentům se projevuje i v domnělých příčinách (ne)zájmu o zeměpis.



Obr. 28 Stupnice: 1- **Málo studentů** , 5 - **Hodně studentů** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 29 Stupnice: 1- **Velmi těžké** , 5 – **Velmi lehké** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 30 Stupnice: 1- **Málo** , 5 – **Hodně** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Domnělé příčiny nezájmu studentů o zeměpis

Učitelé se nejčastěji domnívali, že studenti se nezajímají o jejich předmět, kvůli odporu k přílišné faktografii a obavě ze slepých map. V tom se shodují s odpověďmi studentů, kteří toto uváděli jako nejlivnější negativní faktor určující zábavnost hodin. Ve svých odpovědích skloňovali číselné údaje a tabulky. Všimají si studentského argumentu, že se vše dá najít na internetu.

Druhým nejčastěji zmiňovaným domnělým důvodem nezájmu studentů byl jejich nezájem prakticky o cokoli, zejména „o situaci a dění ve světě“, což je „obecný civilizační trend“. Popisován je i nezájem o studium jako celek právě kvůli nezájmu o dění kolem, nebo protože daný předmět není maturitní.

Třetím důvodem nezájmu, se kterým učitel přicházeli, bylo vnímání zeměpisu jako vedlejšího předmětu, který není pro studenty ani důležitý ani profilační. Navíc jsou dle učitelů studenti navíc informačně přehlceni z jiných předmětů, a tak se věnují např. jen těm hlavním jako je český jazyk, anglický jazyk a matematika.

Čtvrtým důvodem nezájmu studentů podle učitelů má být chabá dovednost propojovat znalosti a vnímat svět v kontextu pomocí mezipředmětových vazeb. Zeměpis učitelé vidí jako náročná předmět, který vyžaduje všeobecný přehled, bez něhož člověk ani nemůže bavit. A protože studenti nechtějí přemýšlet, jen se učit nazpaměť a biflovat, studium zeměpisu je nebaví, čímž se ochuzují o jeho přesah do jiných předmětů.

Jako další příčiny byly jmenovány neatraktivnost témat, především fyzické geografie, předchozí špatná zkušenost nebo osobnost učitele.

Odpověděli i čtyři učitelé ze ZŠ a uvedli důvody, které se víceméně shodují s těmi jejich gymnaziálních kolegů.

Domnělé příčiny zájmu studentů o zeměpis

Učitelé zeměpisu nejčastěji jmenovanými příčinami zájmu studentů o zeměpis byly tematika aktuálního dění a současného světa, tedy pochopení přírodních jevů, aktuálního dění a jejich dopadů na naše životy. Zmiňovali i praktické využití vyučované látky v životě, ale žádný učitel jej konkrétně nespecifikoval: „Zajímavá témata, která v životě studenti uplatní“, „využitelnost v praktickém životě“, „aplikovatelnost v jiných oborech, praktičnost“.

V těsném závěsu byl často jmenován „široký rozhled“ nebo poznání komplexního světa, po stránkách přírodních, společensko-ekonomických i historických. „Vše souvisí se vším.“, ačkoliv některá témata jsou pro žáky zábavnější než jiná a při „poznávání neznámého, řešení širokého spektra témat“ a „popisování reálného světa“, velmi záleží na žákovské představivosti.

A posledním často jmenovaným byl zájem o cestování a poznávání světa.

Mezi jiné spadají například zájemci o maturitu nebo VŠ studium a interaktivní pojetí výuky. Základoškolští učitelé opět uváděli obdobné odpovědi.

Co by udělalo hodiny zeměpisu lepšími

Navrhované změny, které by mohly zeměpis na gymnáziích posunout, se dělí do pěti kategorií.

Nejčastěji jmenovanou je potřeba změny didaktiky/metod/přístupu k vedení výuky. Dle učitelů je nutné, upravit témata a změnit celou koncepci výuky. Využívat by se mělo více metod skupinové a projektové výuky, neb terénních cvičení a také propojit témata napříč předměty jako jsou ZSV, ČJ, BIO a D, kde se témata opakují.

Druhou nejčastěji zmiňovanou potřebou bylo doplnění vybavením jako notebooky a tablety pro žáky, výukové materiály a geografické aplikace pro učitele zadarmo. Žádaným bylo i doškolení na toto vybavení.

Třetí nejčtenější byl požadavek na zvýšení časové dotace nebo snížení počtu žáků ve třídě, aby výuka probíhala v menších skupinách a bylo na ni více času.

Čtvrtou změnou je potřeba posunu na straně učitelů zeměpisu samotných. Ti by měli změnit přístup, upravit své výukové metody a především by měli disponovat vysokou kvalifikovaností už na ZŠ, aby se s mládeží na gymnáziu dalo pracovat lépe.

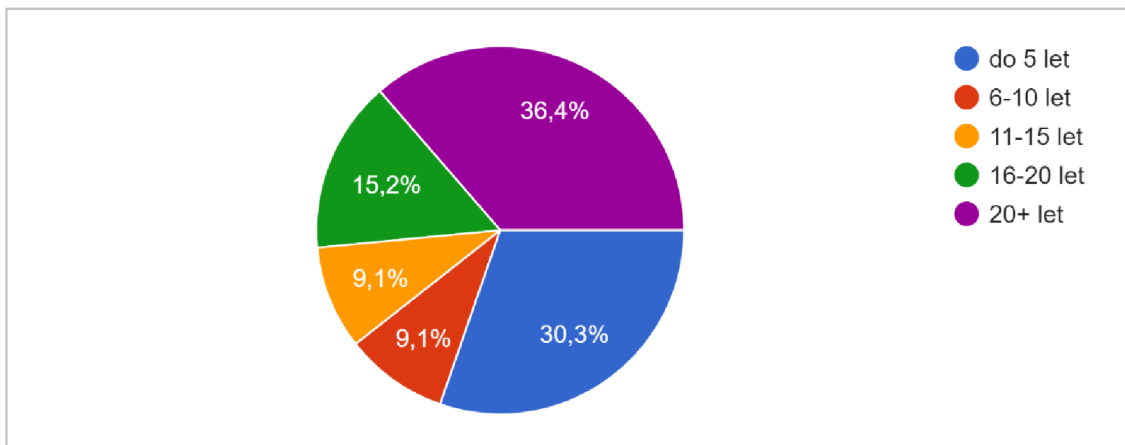
A jako pátou nejvíce jmenovaným bylo volání po větší přístupnosti kvalitních výukových a metodických materiálů reflektujících moderní metody a aktuální témata. Příklady mohou být kvalitní učebnice, příručky k terénní výuce a učitelské podklady k výuce jednotlivých témat.

Další jiné požadavky byly dosti různorodé, např. aby „se žáci více zajímali o dění okolo sebe.“, nebo „některé ostatní předměty nebyly založeny na encyklopedických znalostech“, či „studenti mohli více cestovat, navštěvovat přírodní a kulturní památky, o kterých se učí“, a „zeměpisné aspekty pronikaly do výuky jiných předmětů (biologie, dějepis, fyzika...)“.

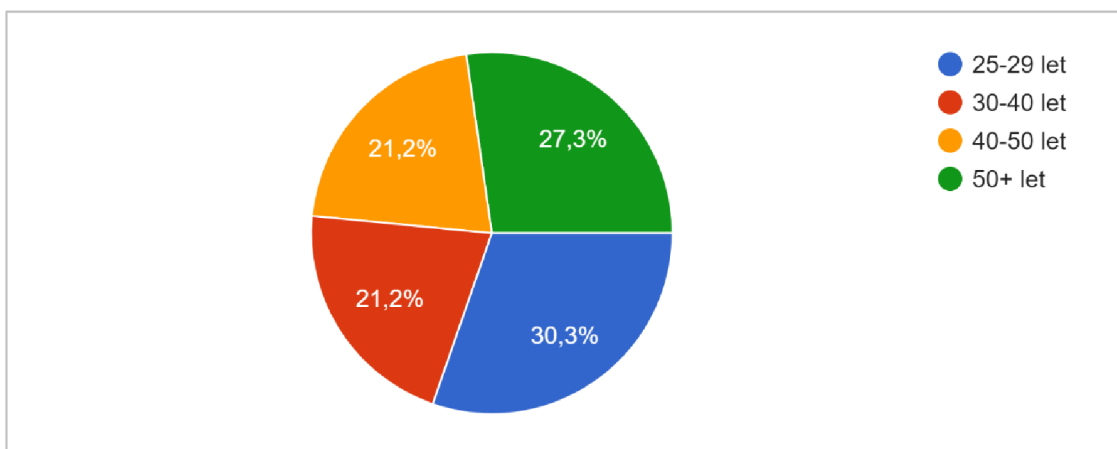
I zde se učitelé na ZŠ se svými přáními nijak nevymykali.

Učitelé dějepisu

Ze zúčastněných učitelů dějepisu mělo více jak 60 % učitelskou praxi trvající více než 15 let, přičemž přibližně polovina měla více než 40 let věku. Nejčastěji se jednalo o učitele, kteří nevyučují žádné další předměty. Hned po nich byla nejčastější aprobační spojení s českým jazykem a literaturou. Následovaly základy společenských věd a jazykáři s jedním tělocvikářem. Cca 2/3 dotázaných se zajímá spíše o novější dějiny (19. století – 21. století) než o ty starší (Pravěk – Novověk).



Obr. 31 Délka trvání učitelství učitelů dějepisu (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

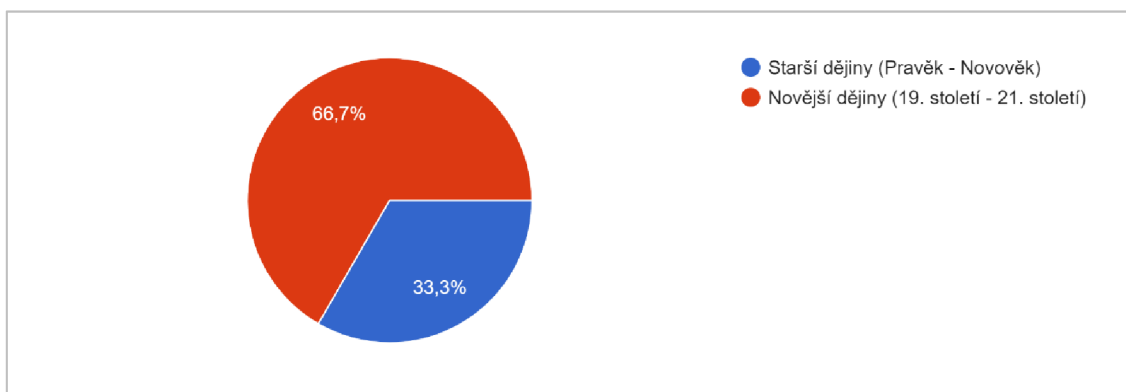


Obr. 32 Učitelé dějepisu dle věkové kategorie (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Tab. 12 Aprobační předměty učitelů dějepisu

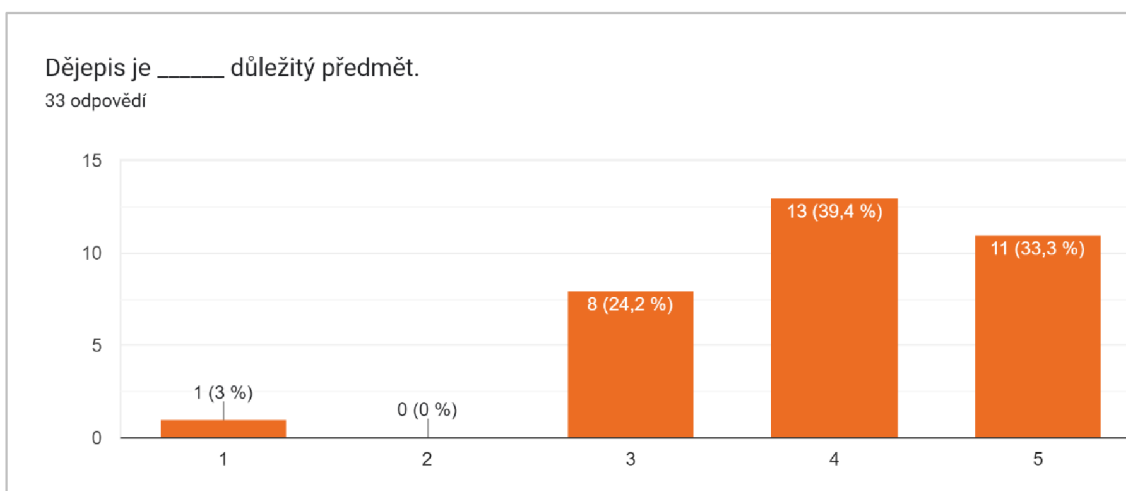
Aprobační předměty	Počet respondentů	Podíl (%)
Bez dalších předmětů	14	41,2
Český jazyk a literatura	10	29,4
Základy společenských věd	6	17,6
Ruština	2	5,9
Němčina	1	2,9
Tělocvik	1	2,9

zdroj: vlastní dotazníkové šetření

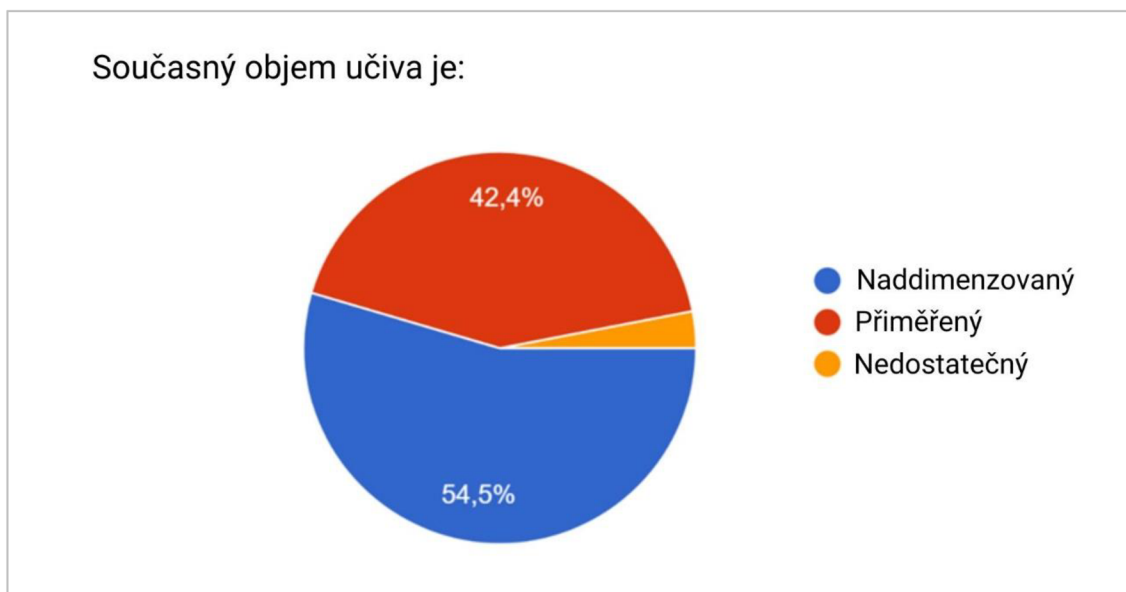


Obr. 33 Oborové zaměření učitelů dějepisu (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Co se týče důležitosti, je drtivá většina pedagogů až na jednu výjimku přesvědčena, že dějepis je důležitý předmět. Stejně tak si ale těsná většina učitelů myslí, že probírané látky je v hodinách dějepisu příliš.



Obr. 34 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



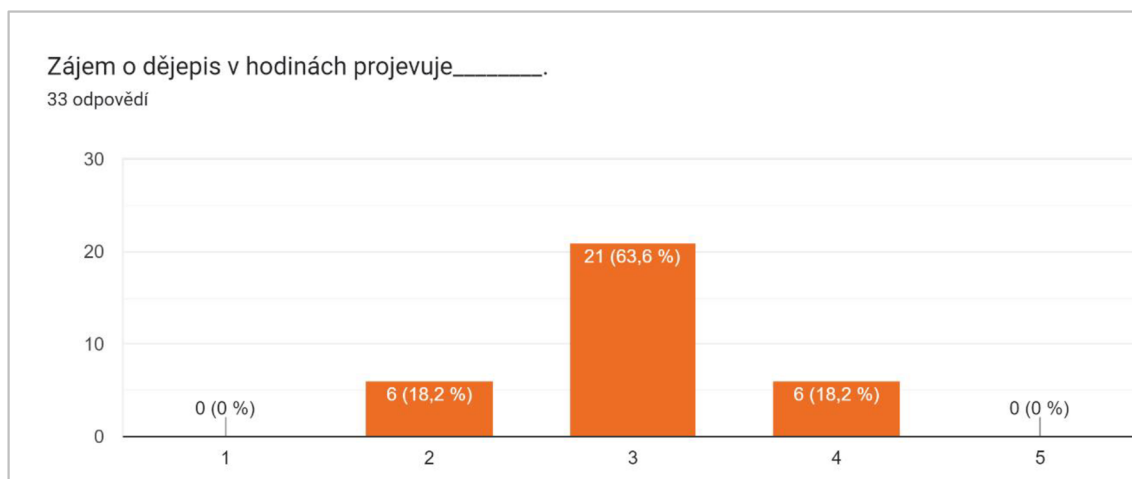
Obr. 35 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Sami učitelé dějepisu uvádí, že zájem studentů o předmět je na základě dojmu z jejich vlastních hodin středně silný, ale také uvádí, že je spíše složitě zájem o předmět mezi studenty probudit. Dokonce žádný z dotázaných pedagogů nevedl, že by bylo snadné studenty v hodinách dějepisu zaujmout.

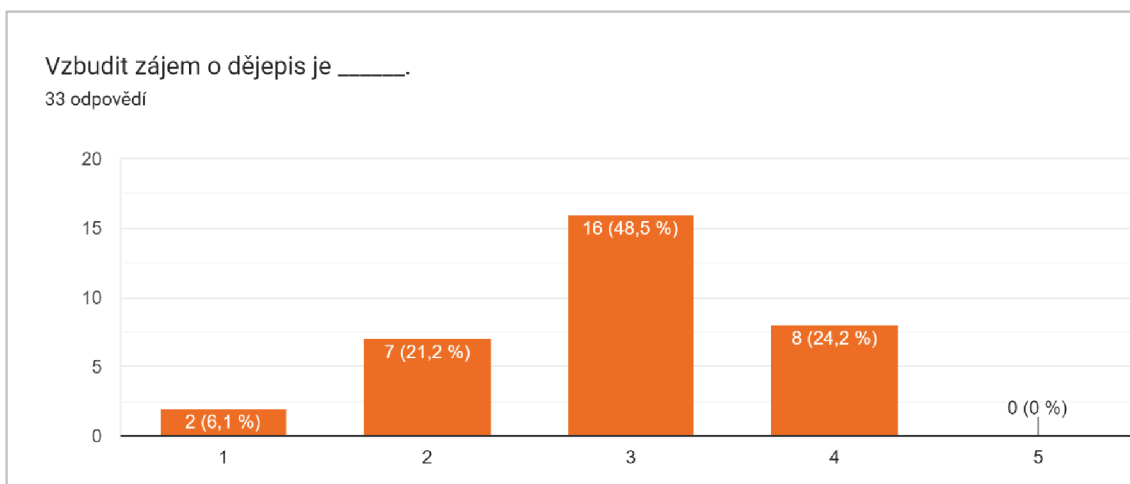
Zvláštní je, že učitelé a studenti naprosto odlišně nahlíží na upotřebitelnost dějepisu v „praktickém životě“. Zatímco studenti uváděli nejvíce hodnotu 3, pak 2 a až potom 4 na Likertově škále, u učitelů se vyskytovala prakticky jenom nejsilnější 4 a o něco málo slabší 3. Lze se tedy důvodně domnívat, že při odpovídání otázky ohledně projevovaného zájmu ve třídách se respondenti dostali pod vliv tzv. „centrální tendence“, tedy psychologického jevu, kdy lidé mají tendenci volit střední hodnotu nebo průměr při výběru z lichého množství možností, kvůli snaze minimalizovat riziko, zjednodušit rozhodovací proces nebo snahy vyhnout se extrémním hodnotám.

Otázka ohledně důležitosti dějepisu jako předmětu nebyla studentům v dotaznících předkládána, ale zdá se, že by se míra důležitosti v pohledu učitelů a studentů také lišila, případně by takový dotaz narážel na problém nepopularity starších dějin, které jsou dle studentů neužitečné a moderních dějiny, které jsou.

Ačkoliv se zjevně na hodiny dějepisu dívají učitelé a studenti jinak, dařilo se pedagogům v možných příčinách nezájmu jmenovat aspekty výuky, které se v dotaznících protivily i studentským respondentům. Jedná se zejména o problematiku učiva, a to jak v rovině objemu, tak rovině výběru.



Obr. 36 Stupnice: 1- Málo studentů , 5 - Hodně studentů (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 37 Stupnice: 1- **Velmi těžké** , 5 – **Velmi lehké** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 38 Stupnice: 1- **Málo** , 5 – **Hodně** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Domnělé příčiny nezájmu studentů o dějepis

Příčiny nezájmu, kterých si učitelé všímají by se daly rozdělit do pěti kategorií. V první z nich si všímají nezájmu studentů o starší dějiny, na které je kladen velký důraz a na ty moderní zbývá jen málo času. Přitom starší dějiny jsou dle učitelů prakticky bez vlivu na současnost a jde v jejich výuce do velikých podrobností.

To je v kombinaci s nevhodným didaktickým přístupem učitele pro studenty ubíjející, zvláště když už si s sebou nesou špatnou zkušenost ze ZŠ.

Studenty je pak těžké motivovat k zájmu o dějiny, jelikož mají dojem, že je dějepis stejně k ničemu jelikož je málo využitelný v praxi, vzdálený každodennímu životu, a tím pádem jsou témat neatraktivní. Jelikož v něm ani studenti ani jejich rodiče nevidí budoucnost, považují jej za odpočinkový vedlejší předmět.

K tomu mají studenti spoustu jiných zájmů a potřeb v jiných předmětech, ve kterých bývají navíc mnohdy přetížení, bývají z nich unaveni, a tak je celkově nebaví dlouho vysedávat a poslouchat učitele mluvící o něčem nepodstatném a vzdáleném.

Jako další problematrické faktory uvádí pedagogové moderní technologie (AI, internet) nebo nezájem o historii sumarizovatelný projevem: „*Co se stalo, stalo se. Ted' to není apod.*“. Slovy pedagoga: „*Názor, že minulost je něco, co už bylo, a důležitá je budoucnost.*“

Shrnuto podtrženo to jsou tedy: 1. Nezáživnost starších dějin vzhledem k současnosti, 2. Nevhodná didaktika a organizace výuky, 3. Nepraktičnost dějin, 4. Priority jinde ve škole a 5. Jiné (technologie, nezájem o minulost ale o budoucnost).

I pět učitelů ze ZŠ a uvedli podobné důvody.

Domnělé příčiny zájmu studentů o dějepis

Příčinám zájmu zcela drtivě dominovaly odpovědi vztahující historii k současnému dění v aktuálním světě a dějinám 20. století, „*skrze které je možné dojít až do dnešní doby*“. Jelikož dějiny 20. století ovlivňují současné dění, vysvětlují současnou politiku i kulturu. Dějepis tak zprostředkovává souvislosti mezi minulostí a současností a vysvětluje příčiny dnešních jevů. To je podpořeno vyprávěními rodičů, natáčení filmů a seriálů (např. válečných) nebo edukativní tvorba na YouTube. Hrůzy 20. století jsou potavé i z hlediska emočního.

Pochopení doby a života našich předků byla zastoupena výrazně méně, ale přece jen ano, jelikož zprostředkovává „*Zajímavé lidské osudy, výlet do jiných světů.*“, „*velké lidské příběhy, národní hrdost*“.

Posledním vícekrát zastoupeným důvodem zájmu byla osobnost pedagoga.

V jiných se objevovaly zvláštní odpovědi jako: „*Kreativní výklad pramenů, narace*“, „*Zajímavosti a drby – ty rozvíří ve všech zvědavost*“, „*Důležitost předmětu i všeobecného přehledu.*“

Co by udělalo hodiny dějepisu lepšími

Potřeby, které učitelé vyjmenovávali pro zlepšení hodin dějepisu by se z většiny daly rozdělit do čtyř kategorií.

První z nich by se týkal nepoměru výuky moderních a starších dějin. Návrhy na změny ve výuce dějepisu zahrnovaly omezení či úplné vynechání starších dějin ve prospěch 20. a 21. století. S tím souviselo využití videí a aktivních zážitkových metod, jako je bádání nebo studium rodinné historie, a také návštěvy historických míst, včetně pracovních a koncentračních táborů, s cílem zapojit žáky do učení prostřednictvím osobní zkušenosti. Další návrh se týkal vymazání detailů z pravěku a starověku z Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a zdůraznění dějin 20. století. Školy by tak měly přizpůsobit svou výuku tak, aby se ve vyšších ročnících více věnovalo období po první a druhé světové válce. Jedna z variant zmiňovala, že po probrání celých dějin na ZŠ stačí na gymnáziu už jen vybírat zajímavá témata z období starších dějin a věnovat se jim detailněji s přesahem do současnosti.

Druhá rovina vystihuje spor mezi přílišnou encyklopedičností dějepisu a aktivizujícími didaktickými přístupy. Omezeno by mělo být probírané „*pensum znalostí, na něž je z velké většiny kladen důraz, na úkor možnosti otevřenější diskuse o propojení minulosti a současnosti.*“ Ideální by tedy bylo, kdyby „*se ubralo témat a učila se více do hloubky, zážitkově, projektově, což všechno jde, ale ne v tom kvantu dat.*“

Další prostor ke zlepšení výuky dějepisu je učiteli spatřován v přeorientování se z chronologické výuky na výuku tematickou. Bylo navrženo, aby se vytvořily učebnice a metodiky pro výuku dějepisu zaměřená na společenskovední témata a problémy. To by umožnilo diskutovat o dějinách skrze klíčová společenskovední témata, jako jsou migrace od pravěku přes antickou a středověkou kolonizaci až po moderní migraci, hospodářské krize, náboženské konflikty a další. Tím by se snížil důraz na pouhé zapamatování letopočtů a jmen a více by se soustředil na pochopení příčin, způsobů řešení a dopadů historických událostí. Tento nový přístup by mohl zpřístupnit dějiny studentům v atraktivnější podobě, podobně jako předmět ZSV, který se těší vyššímu zájmu. Dále bylo navrženo lépe promyslet způsob zpracování jednotlivých témat, včetně vhodné didaktické redukce a možnosti výuky v tematických celcích, což by mohlo přispět ke zvýšení efektivity výuky a zájmu studentů o dějepisná témata.

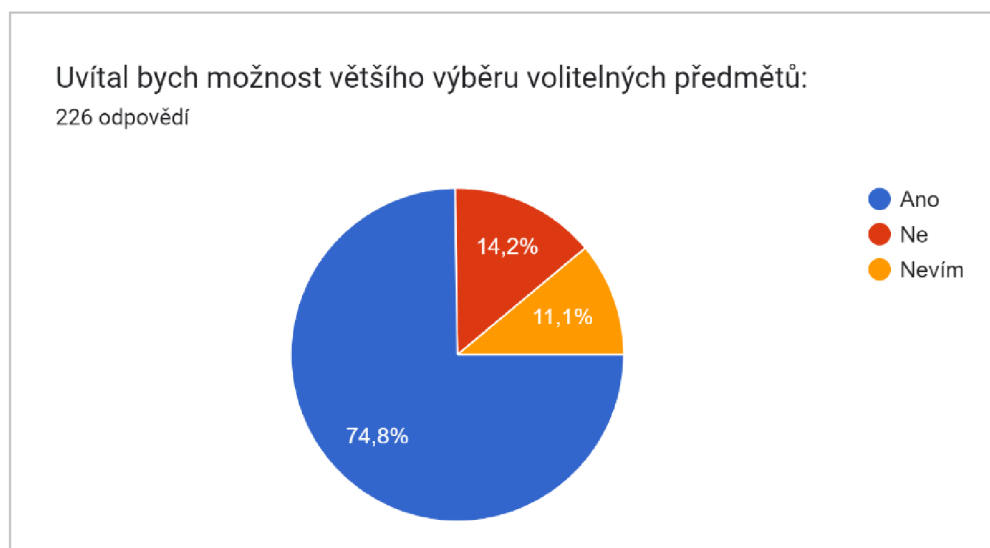
A dále jmenovanými byly i úpravy v časové dotaci a rozvrzích. „Místo krátkých 45minutových hodin by se učily dvouhodinové bloky, studenti by neměli tolik testů/ povinností každý den/ hlouběji by se ponořili do probírané látky.“ Více času by prospělo pochopení a vstřebání jednotlivých témat. Přínosné by dle učitelů bylo i to, kdyby se na gymnáziích mohli studenti profilovat určitým směrem, např. na humanitní předměty.

Učitelé s kombinovanou aprobací

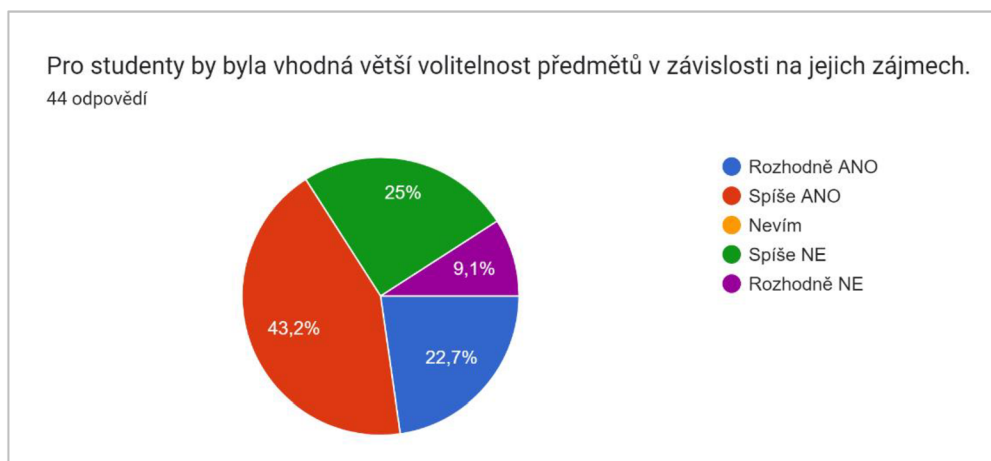
V příčinách nezájmu či zájmu o zeměpis se učitelé s kombinovanou aprobací nijak výrazně nelišili od svých kolegů, učitelů zeměpisu.

5 Výstupy dotazníkového šetření

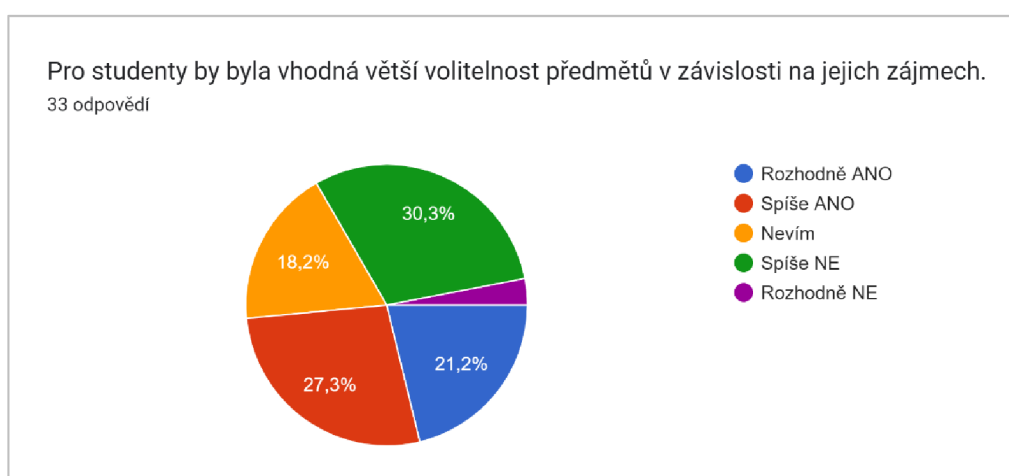
Dobrou zprávou je, že většinu studentů jak zeměpis, tak dějepis spíše baví, nicméně necelá čtvrtina o předměty nejeví zájem téměř vůbec, což se musí nutně projevat v atmosféře třídy a učitelé by takovou skutečnost měli reflektovat ve svých přípravách. Že by si studenti přáli větší volitelnost předmětů a třeba se rozhodli věnovat svůj čas a úsilí jiným předmětům než zeměpisu a dějepisem potvrzuje dotazníkové šetření. V něm se pro možnost volby vyjádřilo cca 75 % respondentů z řad studentů. Že to není pouhá rozmařilost mladých lidí nedávajících pozor potvrzuje fakt, že se pro volitelnost velkou měrou vyslovili i dotazovaní pedagogové. U učitelů zeměpisu je podpora volitelnosti 75 %, učitelé dějepisem jsou pro na 48 % a kombinovaní jsou proti.



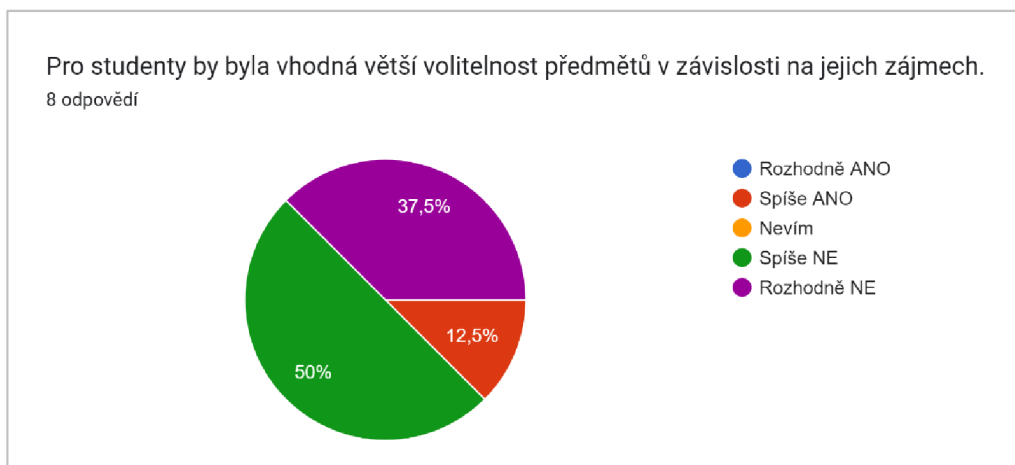
Obr. 39 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 40 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 41 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 42 (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Využití „v praktickém životě“ není určující v tom, zda studenty předměty baví nebo ne. Vyplývá to z komparace odpovědí na otázky ohledně jejich zábavnosti a využitelnosti. V těch jsou jak zeměpis, tak dějepis právě v zábavnosti vždy hodnoceny ztelně lépe.

V hodnocení praktičnosti se ale liší názory studentů a učitelů. Ti jsou přesvědčeni o silné využitelnosti svých předmětů. To může znamenat dvě věci. První možností je, že si obě

skupiny mezi sebou nerozumí a jejich pohledy na výuku se značně liší. Druhá možnost se týká fráze „praktický v běžném životě“, která je sama o sobě dost vágní. „Praktický v životě“ totiž může znamenat běžnou činnost jako četba trasy v navigaci nebo započtení abstraktních znalostí do svého rozhodování, zda emigrovat za lepším životem do Severní Ameriky. Vzhledem k rozdílným osobnostním i sociálním charakteristikám respondentů, může tato fráze znamenat leccos. Každopádně platí její neurčující vliv na to, jestli se studenti o daný předmět zajímají. To je totiž určováno tím, nakolik mají studenti pocit, že z hodin získávají, co chtějí nebo potřebují. Pokud mají pocit, že jim předměty zprostředkovávají poznání a poskytují prostor k tvorbě názorů na svět (planetu Zemi i lidskou společnost), v němž si mají brzy najít své místo, bude jim dávat smysl věnovat pozornost látce i učiteli.

Z odpovědí je jasné, že studenti zvědaví a chtějí se učit nové věci, dokonce se chtějí mnohdy sami projevovat. Jsou už ale mnohem vybíravější, co do obsahu hodin a formy, jakou jim jsou poznatky z dějepisu a zeměpisu ve školách předkládány. V tomto ohledu se s pohledem studentů více setkávají učitelé dějepisu než učitelé zeměpisu.

V souhrnu jsou tedy učitelé naprosto určujícím faktorem toho, zda předměty studenty baví nebo ne. To mohou pedagogové ovlivnit svou komunikací, osobností, výběrem probírané látky a jejím didaktickým zpracováním. Co nemohou úplně ovlivnit je oborové zaměření studentů na oblast humanitní nebo přírodní.

5.1 Zeměpis z perspektivy studentů

V hodnocení zábavnosti zeměpisu je patrný rezervovaný odstup od hodnocení předmětu nejvyšší hodnotou. Zdá se, že část respondentů v případě zeměpisu volilo hodnotu 4, protože s ním nejsou na 100 % spokojeni. Z dalších odpovědí vyplývá, že jsou na vině dva hlavní faktory.

Jednak jde o přílišnou faktografičnost ve smyslu důrazu na tabulková data těžby a detailní místopis se slepými mapami (2. nejsilnější faktor, 1. mezi negativními, 37 respondentů, 12,6 % odpovědí).

Druhým faktorem je zřejmě zeměpisná dvojkolejnost, možná dokonce trojkolejnost – fyzická g., humánní g., regionální g. (76 % studentů se profilovalo na dichotomii humanitních a přírodních věd). Toto lze konstatovat na základě odpovědí Více X Méně, kde nejčastěji odmítanými byla témata fyzické geografie, společně s faktografií a PowerPointovým výkladem (27 respondentů se vyslovilo proti fyzické g. stejný počet pro regionální g.). Naopak nejvíce chtěnou byla geografie regionální a humánní společně s důrazem výuky na aktuální svět a interaktivní výuku, což jsou zase pozitivní protiklady faktografie a PowerPointu. V součtu 38 studentů hodnotilo jako zábavní faktor jednu ze tří kolejí geografie, což by postavilo tento souhrnný faktor na 2. místo (za Informace a přehled – 43, a před faktografické memorování -

37). 10 studentů explicitně považuje roztržitost geografie za problém a 6 je spokojeno s možností HG a FG propojovat.

Je tedy nasnadě, že humanitně zaměřených 41 % studentů nebaví fyzická geografie a 35 % přírodovědně zaměřených nebaví zas ta humánní, tím pádem nemohli udávat nejvyšší hodnotu zábavnosti. Neznamená to nutně, že by tato dvojkolejnost geografie byla na škodu, může být jistě uchopena prospěšným způsobem, jen je třeba ve výuce počítat s tím, že v každé třídě velká část studentů bude reagovat na probírané téma jinak než další velká část, což může být pro učitele náročné na přípravu hodin, pakliže že by měl za cíl nadchnout co největší množství studentů, aby se zapojili do interaktivní výuky, ve které by se mělo bavit o aktuálním světě. Častější interaktivní výuku požaduje 24 studentů hned za regionální g. (27) a aktuálním světem (26), ten je ale s interaktivní výukou propleten prostřednictvím studentů tyto odpovědi udávat. Touto motivací je touha po možnosti vyjádřit svůj názor na současný stav světa. V součtu by značně předčily ostatní odpovědi.

Další velkou skupinou byli zástupci nadšenců do regionální geografie, u kterých se bohužel na základě sesbíraných dat nedá přímo prokázat jejich pro zájem o regionální geografii. Naznačovat může zájem o kultury a všední život obyvatel jednotlivých kontinentů a zemí a také nadšení do tematiky cestování (5. nejsilnější faktor zábavnosti, 3. pozitivní, 22 respondentů, 7,5 % odpovědí). Z osobních rozhovorů s několika účastníky dotazníku z mého domovského gymnázia, které ale nebyly nijak zaznamenávány pro tuto práci, se zdálo, že jim jde právě spíše u tuto humánní složku, ačkoliv je zajímá příroda ve spojení s turismem, což bylo zmíněno i v dotazníku studenta z Hranic (vzdálenost mezi Tanvaldem a Hranicemi je vzdušnou čarou cca 220 km): „méně průmyslu, hospodářství, ekonomiky – stejně se to každým rokem mění; více přírodních krás a možná praktických rad pro cestovatele“. S jistotou nelze konstatovat, že by zájem o regionální geografii byl čistě spojen s humánní složkou geografie, spíše se k ní ale přiklání.

Nicméně mnoho studentů předmět jednoduše baví (30 respondentů, 10,2 % odpovědí), aniž by udávali konkrétní důvod. Z dalších odpovědí vyplývá proč. Zeměpis studenty baví ve chvíli, kdy mají pocit, že z něj získávají poznatky, které jim pomáhají pochopit svět. Nejde, ale o to zahltit je nesouvisějícími informacemi o celé planetě. Přehnaný důraz na memorování tabulkových informací, detailní místopis a čtení atlasových informací z PowerPointu nadšení ze zeměpisu zabíjí. Chce-li učitel studenty zaujmout, musí předkládané poznatky selektovat podle toho, zda jim pomůžou porozumět “hřišti”, na kterém se “hraje” život.

Dospívající studenti si logicky uvědomují, že se blíží, pro lidi v tomto věku významné, věkové hranici 18 let. Zájem o svět dospělých, např. otázky politiky, je doložitelný díky nově

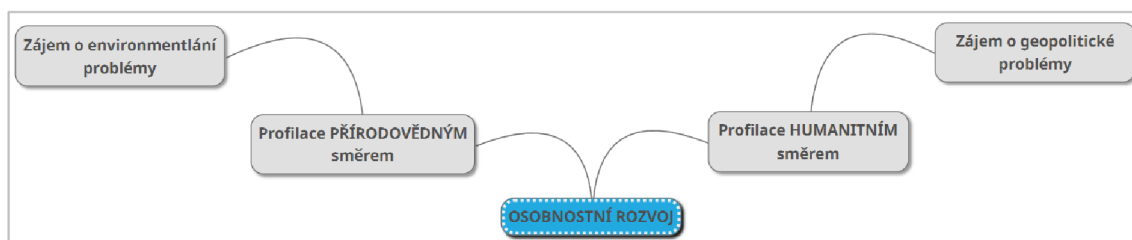
vznikajícím politickým hnutím, vzestupu aktivismu, účasti ve studentských volbách nebo podpoře některých reálných politických kandidátů – dříve Karel Schwarzenberg, dnes Danuše Nerudová nebo Petr Pavel (viz Zeměpis, dějepis a studenti). To se projevuje chutí zabývat se ve školních hodinách “velkými” problémy aktuálního světa a hledat na ně odpovědi. Jelikož si chtějí role dospělých opravdu zkusit, a ne o nich jen mluvit, skloňují tak často ve svých odpovědích interaktivní výuku, ve které by měli prostor svoje názory vyjadřovat a diskutovat je. Mluví také o tvorbě projektů.

Aktuální světové problémy jsou pro ně osobně důležité i vzhledem k jejich vlastní budoucnosti, protože, jak rádi občas poukazují, s rozhodnutími dneška budou muset oni v budoucnu žít. Osobní důležitost má i téma cestování a poznávání cizích zemí kvůli cestovatelskému trendu šířenému sociálními sítěmi. Kromě znalostí chtějí, aby “hra” byla i zábava. Skrze několik odpovědí narážejících na praktickou výuku nebo exkurze je zřejmá chuť „*nejen se učit, ale i to vidět*“.

Z dotazníků vyplývá, že faktor učitele je pro studenty zásadní (v součtu se 46 odpovědí o faktorech zábavnosti vztahovalo k osobě učitele), a jestliže ten bude volit vzdělávací obsah a formu jakou ho podává podle toho, aby pomáhal studentům najít jejich místo na světě a ve společnosti, měl by mít úspěch. To ostatně odpovídá i vývojové psychologii adolescentů (Macek, 2003): „*Do období adolescence můžeme zařadit osoby ve věku 16 - 20 let, tedy věk, kdy mladý člověk chce vypadat a žít jako dospělý, ale chybí mu k tomu důležité vnitřní předpoklady - zkušenost a odpovědnost. Charakteristické pro toto období je: (...) proces hledání vlastního místa ve světě, urovnávání si vlastních hodnot, postojů a cílů. Vlastní sebepojetí získá převzetím nějakého vzorce (pokračuje v rodinném podnikání), antiidentifikací (dělá opak toho, co je od něj očekáváno), vytvořením vlastní identity (studuje herectví, loví zvířata v divočině) nebo se projeví tzv. adolescentní moratorium (odkládá rozhodnutí a odjede jako au pair do USA)*“ (Studium psychologie, s.a). E. Erikson (2014) pro věk od 13 do 19 let uvádí jako hlavní vnitřní konflikt sebeuvědomění vs. zmatení rolí a jako existenciální otázku „*Kdo jsem? Čím mohu být?*“. Motivaci učitelům ulehčí i to, že nezanedbatelná část studentů o zeměpis projevuje prostý zájem, a tak není třeba složitější práce s jejich vnitřní motivací. Některá méně záživná témata může zase zaobalit do cestování, a přidá-li k tomu i své vlastní cestovatelské zážitky, prodá je o to snadněji.

Co mu práci ztíží, je zřetelná profilace studentů humanitněvědním nebo přírodovědním směrem. Potřeba adolescentní seberealizace je společná všem studentům, akorát se většina chce osobnostně rozvíjet na jiných tématech, podle toho, která vnímají jako osobně bližší. To se projevuje požadováním menšího počtu témat jedné geografické složky a většího počtu témat složky druhé. Problém je, že obě skupiny jsou přibližně stejně velké a nelze tak v běžné

organizaci výuky vyhovět všem. To se ostatně ukazuje i na hodnocení zábavnosti zeměpisu, kde nejsilnější hodnotou byla 4. Bezpochyby by 5 byla více zastoupená, kdyby si každá skupina mohla v hodinách vybírat více podle svého zájmu. V důsledku tedy na zeměpise spatřují jako užitečnou jeho komplexitu, pomáhá jim porozumět širokému spektru podtémat a oborů. Toto ocenění ale končí tam, kde končí jejich oborový zájem.



Obr. 43 Zaměření studentů - graf (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

5.2 Dějepis z perspektivy studentů

Hodiny dějepisu jsou mezi respondenty hodnoceny spíše jako zábavné, a to i přesto, že jsou podle nich výstupy z nich málo užitečné v „praktickém životě“. Zároveň o něj ale projevuje prostý zájem bez zjevné příčiny opravdu značné množství studentů. Z dalších odpovědí vyplývá, že to tak je proto, že jej považují za prostředek k porozumění současnému stavu věcí ve světě a ve společnosti. Takový zájem ale logicky naráží na výuku starších dějin, které mají oproti dějinám moderním mnohem menší dopad na přítomnost. A právě i kvůli nepoměrně většímu prostoru věnovanému starším „zbytečným“ dějinám je na dějepis pohlíženo jako na nepraktický.

Kdyby mohli studenti promlouvat do výběru vzdělávacího obsahu, kladli by důraz na to, aby vše, co se ve škole v dějepisu probírá, bylo maximálně vztáhnutelné směrem k současnosti. Základní potřeba studentů ve vztahu k dějepisu je chápat, jaký *dopad na současnost*, má probíraná historická událost, jev, osobnost apod. Dále pak možnost *pochopit původ a příčiny současného stavu světa*, případně to, *k jaké budoucnosti vývoj světa směřuje*. A poslední hlavní potřebou je opět možnost se o tom všem *otevřeně bavit a diskutovat* a moci *spoluutvářet svou identitu* a myšlení v interaktivní výuce se spolužáky i učiteli.

Neznamená to tedy jenom dát prostor moderním dějinám a témata z těch starších úplně vymazat. Znamená to umět zprostředkovat studentům důvod toho, proč se jim dneska hodí pamatovat si něco, „*co už dávno bylo a je to pryč*.“. K tomu se moderní dějiny (19. – 20. století) nabízejí nejvíce, ale prostor těm starším se naskýtá v potřebě studentů pochopit ve zjednodušené podobě hloubku příběhů dnešních světových aktérů i jich samých. Chtějí vědět něco o své české domácí identitě, ale taky je zajímá, kdo jsou další aktéři v Evropě, ale i v Asii nebo Americe.

V podstatě jde o to, otočit práci s probíranou látkou. Obvykle se do hlav nahustí obrovské množství informací a pak se z něj dedukují nějaké aproximace. Studenti by rádi naopak nejdřív slyšeli zjednodušený příběh toho, kdo jsou např. Němci, a teprve pak si k němu pamatovali konkrétní informace. Nejdříve je třeba najít jev současnosti, o kterém stojí za to bádát v historii, a pak teprve látku ke studiu. Nejdříve důvod a pak látku. Ne drtit kvanta látky a pak z rukávu lovit důvod. Prostor pro starší dějiny se naskýtá například při rozboru kořenů evropské civilizace, původu křesťanství a jeho hodnotách, vývoji demokracie a občanské společnosti nebo národních států apod. zkrátka věci, které formují mentalitu nás i našich sousedů dodnes. Starší dějiny svoje místo v zájmu studentů mají, ačkoliv by poměr času věnovaného jim a moderním dějinám rádi prohodili.

Nejhorší kombinací je výuka starších dějin a učitel, který monotónně předřikává „nudný seriál“, načež následuje faktograficky zaměřený test, ve kterém je vyžadováno velké množství detailních informací včetně názvů jednotlivých bitev, osob, míst a letopočtů. V důsledku jsou tedy po nich vyžadovány data, názvy a informace, které jsou z jejich hlediska zbytečné, takže výuka je nudí, případně ji vnímají jako absolutní ztrátu času. Nelze se divit, že studenty, kteří mají výše uvedené potřeby, nudí učení se nazpaměť řady zástupců rodu homo, kultur popelnicových polí nebo píchané keramiky, či 15 dynastií vládnoucích ve starověkém Egyptě.

Studenti si v takovém případě stěžují na to, že si na test musí zamapovat hromadu nesouvislých informací, vypsát je na papír a za týden si je už nepamatují. Na druhou stranu zájem o tyto „zbytečné“ dějiny může velmi dobře vzbudit skvělý vypravěč a učitel v jedné osobě, který umí vyprávět dějiny jako „pohádku“. Že učitelé dějepisu musí být opravdu skvělí a nadšení vypravěči se odpověďmi prolíná a je zmíněna právě i nudnost starších témat: *„Máme skvělou učitelku, která se v tom opravdu orientuje a vypráví nám to jako pohádku. Nepotřebuje po nás vědět data, takže je to super předmět“, „když to Učitel dobře podá, tak celou hodinu jen posloucháte “pohádky”“, „Máme skvělou paní učitelku, která ví, o čem mluví. Žádný hloupý dotaz ji nerozhodí. Umí věci převyprávět jako pohádku. Klade obrovský důraz především na důležité informace. kdy začala 2. svět. válka, 1. prezident ČR atd. Pokud ty méně podstatné věci známe, je ráda a taky nás pochválí. Ale nevyžaduje to“* Tyto odpovědi pochází ze tří různých škol – GYNOME, ZŠG Vítkov a Eko Gymnázium Poděbrady, které jsou od sebe také značně vzdálené.

Studenti by opět taky rádi, aby měli větší možnost mezi sebou v hodinách interagovat a diskutovat, také se vyjadřovat náročnějším zpracováním tématu než jen PowerPointem. Ocenění by se v souladu s dříve popsanými skutečnostmi dostalo větší tematičnosti výuky

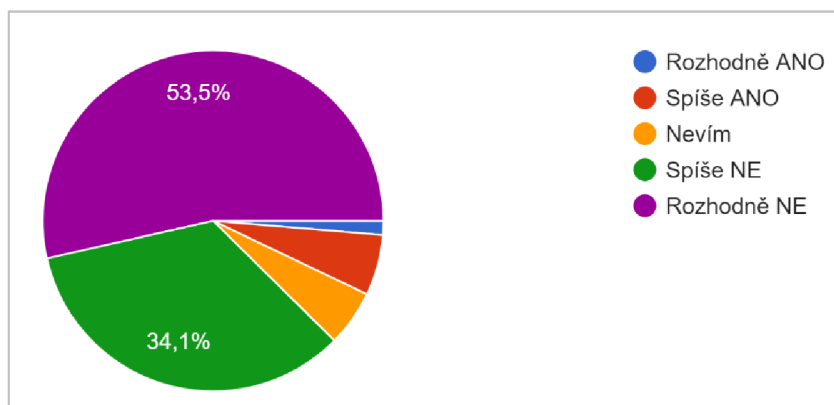
dějepis, tedy odklon od chronologického pojetí a příklon k rozebírání témat napříč historickými epochami i světovými kontinenty.

Vraťme se k příkladu hřiště popsaného v části věnované zeměpisu. U dějepisu je pro studenty důležité, aby měli herní záznam, na kterém vidí svůj poslední zápas, vidí v něm chyby a můžou se z nich poučit pro příště. Taky je zajímavá, kdo jsou jejich soupeři a protihráči, chtějí vědět, jaký je jejich styl hry, na co se připravit a s čím počítat. Zároveň potřebují vědět aspoň něco minulosti svého týmu. Znáť velká jména a ceny, které tým získal, aby se s ním mohli sžít a fandit mu.

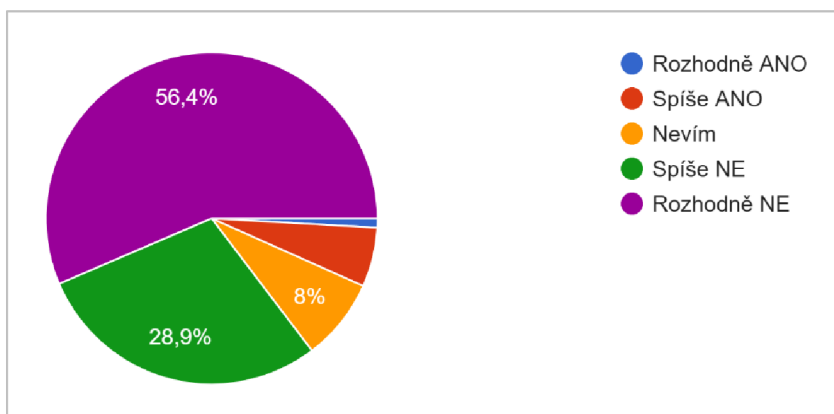
Je třeba sdělit, že tu také je sice nepříliš početná, ale neopomenutelná skupina studentů, kteří jsou se stávající výukou spokojeni nebo nevědí, co by se mohlo změnit. Zároveň je ale třeba mít na paměti, že je přibližně tak silná jako ta, která má dějepis za úplnou ztrátu času, nejradši by ho nestudovala a dost možná by byla i pro jeho zrušení.

5.3 Zeměpis a dějepis z perspektivy studentů

U obou předmětů platí, že studenti jsou potenciálně velmi silně motivováni, aby se o něj zajímali. Je to kvůli tomu, že vzhledem k jejich věku patří mezi jednu z nezákladnějších potřeb tužba pochopit svět a jeho zákonitosti, to, jak funguje, co se v něm vyskytuje, co v něm číhá, jak se v něm člověk může pohybovat, a na co si má dát pozor, a co by měl naopak vyhledávat. Dle poznatků z vývojové psychologie jsou dospívající orientováni na budoucnost: „*Lze říci, že prepubertální dítě chce poznat svět, jaký je, zatímco dospívající mají potřebu přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl být.*“ (Vágnerová a Lisá 2021, s 386-387). Studenti v adolescentním věku zjišťují, kdo jsou, nastavují svoje hodnoty morální, vztahové nebo politické, a s tím jim může zeměpis i dějepis velmi pomoci. Že témata politiky bývají v tomto věku hodně důležitá, dokazuje stoupající účast mladých voličů (Prokop, 2021), zájem o studentské volby, nebo stále se vracející debata o snížení hranice volebního věku na 15 nebo 16 let. Posledním proponentem takového opatření je hnutí Generace Daniela Krutého (18 let), který v poslední době získává pozornost ve vlivných podcastech např. StandaShow nebo Debatní deník. Z dotazníkového šetření plyne, že si většinově studenti nepřejí zrušení obou předmětů (viz obr. 44 a 45), ačkoliv se tento názor dostal do popředí videa NPI k revizím ZV (NPI, 2021). V obecné rovině studentům dává smysl, co jim oba předměty zprostředkovávají, v konkrétní rovině ale velmi záleží na zrovna probíraném obsahu. Ten studenti posuzují jako (ne)smysluplný na základě svých očekávání a jsou k němu potenciálně velmi kritičtí.



Obr. 44 Souhlas studentů s výrokem „Zrušil bych zeměpis“ (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 45 Souhlas studentů s výrokem „Zrušil bych dějepis“ (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

To, co studenti očekávají jak od zeměpisu, tak od dějepisu, je pochopení současného světa. Zároveň od těchto hodin očekávají, že budou mít možnost udělat závěry, formovat si svoje názory a pohledy, bavit se o nich se svými spolužáky, hádat se a diskutovat, hledat protinázory. Chtějí si zkusit hru na dospělé, chtějí být dospělými, chtějí, aby hodiny těchto předmětů byly prostorem, který jim to umožňuje. Tyto adolescentní pohnutky a přání jsou v dotaznících naprosto zřetelné a odpovídají odborné literatuře věnující se vývojové psychologii.

Podíváme-li se na srovnání zábavnosti zeměpisu a dějepisu, potom dějepis jasně vychází jako populárnější. Je zřejmé dle odpovědí respondentů, že je to kvůli tomu, že ho považují za uchopitelnější. Považují ho za uchopitelnější v tom smyslu, že si dovedou lépe představit, co od něj očekávat, a více se s ním mohou ztotožnit, nebo ho odmítnout. V důsledku toho má zeměpis méně nadšenců, kteří volili hodnotu 5, zatímco dějepis jich má výrazně více. Na druhou stranu má dějepis i více odpůrců, kteří považují dějepis za úplně zbytečný, což byl jev, který se v případě zeměpisu vůbec neukazoval.

Je to dáno tím, že geografie trpí svou dvojkolejností, možná až trojkolejností. Humanitně nebo přírodovědně zaměřeni studenti vždy musí přetrpět část probírané látky,

kteřá nezapadá do jejich oblasti zájmu. V důsledku se tedy nelze se zeměpisem nebo odporu k němu 100% ztotožnit. U dějepisu je to jednodušší; člověk ho buď miluje nebo nenávidí.

Daří-li se učitelům jak zeměpisu, tak dějepisu zprostředkovávat tuto potřebu pochopení světa a dokázat poskytovat ve svých hodinách prostor studentům, prakticky není možné, aby je taková hodina nebavila, případně je tato možnost minimalizována.

V současné standartní výuce, je na tom zeměpis a jeho učitelé o něco lépe, protože se učitelům zeměpisu ta nepopulární část předmětu prodává snadněji. Učitelé zeměpisu, když probíraná látka studenty nebaví, může vždy říct, že je to součástí všeobecného přehledu, který musí mít každý gymnaziální student. Zároveň zeměpis probírá témata přítomnosti. Například se probírá zrovna hydrosféra, studenty s humanitní zaměřením to nebaví, vždy se může učitel v "vymluvit" na to, že téma hydrosféry úzce souvisí s klimatem, a že klima je něco, co je v současnosti důležité. To se projevovalo četnými odpověďmi, které vlastně nic neznamenal. Byly to přesněji odpovědi typu „*je to součástí základního přehledu, všeobecná informovanost, vědomosti*“, ale mnoho těchto odpovědí byly pouze dvouslovné, dokonce jednoslovné, a bylo jich enormní množství. Zároveň ale platí, že přece jen je část faktografických informací opravdu součástí přehledu, bez kterého se o složitějších tématech nedá v hodinách vůbec bavit. Svůj efekt má i relativní dostupnost cestování i dále než na Djerbu nebo do zemí bývalé Jugoslávie, a tak se studenti zajímají už i o vzdálené země jako třeba Thajsko. Oba tyto faktory se dozajista podílí na vnímání zeměpisu jako na toho užitečnějšího, využitelnějšího v „praktickém životě“.

Naopak učitelé dějepisu to má složitější, protože je mnohem těžší odůvodnit, proč se má student učit celou řadu rodu homo nebo 15 dynastií starověkého Egypta, či kultury doby železné, jako jsou popelnicová pole, píchaná keramika. To se projevovalo v odpovědích studentů, kteří za dějepis mnohdy sdělovali, že jim přijde předmět zbytečný, nudný, že v něm nevidí smysl. Nicméně i tyto dějiny mají nespornou výhodu oproti strohému místopisu nebo tabulkovým datům z hodin zeměpisu, a tím je příběh. I starověký Egypt nebo pravěcí lovci, či lidé doby železné se dají zprostředkovat strhujícím vyprávěním učitele (ostatně to dělá populární literatura viz. Egyptán Sinuhet, vše od Štorcha nebo Asterix a Obelix). Učitelé dějepisu, kteří umí vyprávět, to tedy mají z jiného úhlu pohledu lehčí, protože o místopise a atlasové faktografii se příliš vyprávět nedá (i když osobní zážitky z cest mohou i v nudné regionální g. u studentů hodně zabodovat).

Na druhou stranu se na rozdíl od dějepisu v části *Užitečný*, protože nikdy neobjevilo, že by zeměpis užitečný nebyl vůbec (u dějepisu toto říkalo 17 odpovědí). Může to mít několik příčin. Jednak jde bezpochyby o to, že se zeměpis zabývá současným světem, což je obrovská výhoda oproti pravěku a starověku.

V obou předmětech má zásadní roli učitel. I když je tam ta role důležitá jiným způsobem, zdá se, že hodiny studenta baví. Závisí na tom, jakou látku zrovna vybírá, kolik času u ní tráví, jak moc detailů z té látky po studentech chce. Učitel zde musí pracovat s tím, že někoho baví humanitní geografie, někoho fyzická geografie. Menšinu lidí tak nějak baví všechno. V případě dějepisu nejde v dnešní době ani tak o obsah, protože tam nějaká možnost výběru prakticky není. Dějiny se probírají chronologicky od pravěku až po 20. století. Mnohdy se k současnosti ani nedojde, a zde záleží na tom, jak je učitel schopný vyprávět, jakou formou je schopný tuto látku, která je sama o sobě nudná, podat svým studentům.

Pokud jde o vytváření prostoru k debatám, badatelské výuce apod. je na tom Učitelé zeměpisu hůře. Problém totiž je, že pokročilé didaktické hry určené pro hluboké a interaktivní probírání problémů aktuálního světa (například diskusní formou didaktické hry), vyžaduje silné osobní zapojení účastníků, kteří tématem musí „žít“, aby taková hra fungovala. No a na základě své oborové preference každá část třídy žije jinými tématy, někoho víc bere environmentalistika a někoho geopolitika. S onou dvojkolejností geografie se můžeme v organizaci výuky hýbat mnohem hůře než v případě dějepisu. Teoreticky je to na stejné úrovni, prakticky je to složitější. Učitelé dějepisu si může celou změnu udělat sám, kdežto Učitelé zeměpisu, který je v 99 procentech případů také nějak vyhraněný, není schopen zajistit tak kvalitní výuku té druhé složky geografie, která mu není vlastní. Musel by se tedy v takovém případě spolehnout na výpomoc kolegy nebo kolegů a udělat rozsáhlejší změny v ŠVP, v rozvrhu, v časové dotaci atd. Zkrátka by musel zapojit více lidí, a více lidí znamená více problémů.

Zmíněné možnosti zvýšení u dějepisu jde prakticky jenom o to vyškrtnout výuku právě jako starověk, středověk, ne v uvozovkách nutné minimum. V případě novověku, 19. století a 20. století vybrat to, co má vliv na dnešek, a vyvarovat se přílišné detailnosti, kterou lze najít v každé události, v každém roce posledních 2 staletí. Ale není to to, co by studenti potřebovali a chtěli pro pochopení současného světa. Většinu studentů nebude zajímat, co se dělo tehdy v ten čas, ten den, na tom náměstí. Jejich zajímá duch doby, to, jak nás dneska ovlivňuje, jak naše smýšlení, třeba formule tvorba národních států v 19. století, nebo dělení na bipolární svět po 2. světové válce.

Základním přáním studentů je se dozvědět co kde, je, jak to funguje a proč, aby mohli najít svoje místo ve světě. Dlouze řečeno by se to dalo formulovat následovně: 1. Co, kde je, 2. Jak to funguje, 3. Jak to působí na sebe navzájem, 4. Jak to působí na nás (geografie a přítomnost), 5. Jak se stalo, že to tam je, 6. Proč to je tam a ne jinde, 6. Jak to, že to funguje tak a ne jinak, 7. Jak to na sebe doposud působilo, 8. Co to doposud dělalo nám (historie a minulost). Souhrnně se to dá nazvat jako přirozená zvědavost a potřeba pochopit.

Toto jsou potřeby, které má přirozeně každý člověk, byť má každý jinak složité nároky na tom, jak moc se v nich chce rozvíjet. Jsou to potřeby a následně schopnosti, které jsou s hlubokým dopadem rozvíjeny nebo udušeny v průběhu vzdělávání a dospívání. Pokud s nimi učitelé umí pracovat ve svých hodinách a pomáhat studentům je naplňovat, jsou jejich hodiny oblíbené, studenti o ně mají zájem a je možné se dostat i k interaktivní výuce a pokročilým didaktickým technikám, které vedou k vyšší kvalitě vzdělávání i většímu well-beingu všech zúčastněných. V zájmu učitelů tedy je, aby jejich hodiny zdařile toto zprostředkovaly.

5.4 Zeměpis z perspektivy učitelů

Učitelé zeměpisu se svým zaměřením na humánní nebo fyzickou geografii dělí přibližně na dvě poloviny. Většina učitelů zeměpisu, konkrétně 36 ze 44, považovala předmět za velmi důležitý (hodnotili 4 nebo 5, obojí po 18 učitelích). Většina také udávala, že ve svých hodinách cítí středně silný zájem o zeměpis, ačkoliv současně podle nich je spíše lehké probudit o něj zájem. To ukazuje zvláštní rozdíl ve vnímání projevovaného zájmu a vnímání náročnosti práce s motivací studentů zajímat se o předmět. Rozdíl je i v hodnocení praktičnosti zeměpisu. Téměř všichni učitelé uváděli, že je velmi praktický, nicméně studenti zeměpis hodnotili méně pozitivně a klonili se blíže středním hodnotám.

Další rozdíl v pohledu učitelů a studentů je v popularitě hodin zeměpisu. Mnohem více respondentů deklarovalo, že je zeměpis opravdu baví (hodnotami 4 nebo 5), než kolik v poměru ke svému počtu uváděli učitelé. To může mít dvě příčiny. Jedna z nich je rozdíl mezi polem respondentů a skutečných tříd, jelikož se dá předpokládat, že ze všech studentů dotazníky vyplňovali spíše ti, kteří o zeměpis projevují zájem než ti, kteří ho nejeví. Druhou příčinou tohoto rozdílu pohledu na popularitu zeměpisu může být nepochopení nebo nepochopení mezi pedagogy a studenty.

Problémy v porozumění mezi zeměpisnými zájmy a studenty se ukazují v otázce ohledně příčin nezájmu. Učitelé měli uvádět domnělé důvody, kvůli kterým se studenti nezajímají o jejich předmět. Ze 4 hlavních uvedených důvodů učitelé měli pouze jednu shodu s negativy zeměpisu, které uváděli studenti. Tímto jediným trefeným důvodem je odpor k přílišné faktografii, detailnímu místopisu a důrazu na slepé mapy. Ve zbylých třech důvodech učitelé přenášejí zodpovědnost za nezájem o jejich předmět na studenty, případně na jejich rodiče. Pozitivní je, že aspoň tuto shodnou příčinu zmiňovali učitelé nejčastěji (11x).

Dále zmiňovali (8x) „nezájem studentů o dění ve světě, o svět kolem sebe“. V jedné odpovědi byl uveden dokonce „nezájem o cokoliv“. Třetím nejčastěji udávaným (7x) důvodem byla přílišná obtížnost zeměpisu a nedostatečná schopnost studentů propojovat poznatky a vnímat je v kontextu, načež tedy snahu pochopit zeměpis vzdávají. Poslední uvedený důvod

(7x) bylo vnímání zeměpisu jako vedlejšího předmětu nebo zájem o jiné předměty, než je zeměpis (například o ty hlavní, jako je čeština, matematika, angličtina).

V domnělých příčinách zájmu o zeměpis učitelé uváděli možnost pochopit aktuální svět (8x). Jako druhá byla uvedena praktická využitelnost zeměpisu (8x), jako třetí uvedená možnost širokého rozhledu do komplexních témat (7x), a jako čtvrtá byla uvedena tematika cestování (5x). Mezi jinými zbytkovými příčinami byl párkrát uveden zájem o maturitu ze zeměpisu či studium na vysoké škole. Ačkoliv se tematicky svými odpověďmi učitelé víceméně střelili do pohledu studentů, byly odpovědi pedagogů vždy velmi krátké, velmi obecné a málo konkrétní. Závěrem z toho je, že sice tuší, co asi jejich studenty baví, ale nejsou si tím úplně jisti. Současně vůbec netuší, co studentům v hodinách vadí, a co hůře příčinu jejich nezájmu nehledají v organizaci hodin, ale ve studentech. Lze proto vyloučit, že by vedli hlubší otevřený dialog se svými studenty, díky němuž by mezi nimi panovalo mnohem větší porozumění.

Nakolik je odlišný pohled studentů a učitelů na hodiny zeměpisu je zvláštní, a také jaké nedorozumění mezi oběma skupinami je. Co je ale nejzvláštnější, je neporozumění uvnitř učitelů samotných, což vyplývá z jejich odpovědí na otázku, co by udělalo hodiny zeměpisu lepšími. V této sekci totiž dobrá polovina možných opatření padá na jejich vlastní hlavu, jinak řečeno, sami o sobě říkají, že by měli dělat něco lépe. Nejčastěji uváděným možným opatřením je totiž zlepšení přístupu k hodinám, v didaktice nebo v metodě pojetí hodin (10x). Na druhém místě nejčastěji uváděli doplnění vybavení (8x). Třetí je změna v organizaci hodin směrem k půlení tříd nebo zmenšení počtu žáků ve třídách či zvýšení časové dotace (7x). Čtvrtou rezervou je explicitně zmiňovaný přístup pedagogů (6x). A pátým vhodným opatřením by podle pedagogů bylo zpřístupnění většího množství kvalitních výukových materiálů (nejen učebnic) než doposud (5x).

Je dobré, že si učitelé zeměpisu uvědomují potřebu změny a posunu v jejich přístupu a didaktice a je i pochopitelné, že pro to potřebují od zřizovatelů vybavení a od MŠMT patřičnou metodickou podporu. Je ale absurdní, že za zdroj příčin nezájmu o zeměpis považují studenty nebo jejich neschopnost. Kdo jiný, než učitelé má ten zájem probouzet? Od koho jiného se mají studenti naučit přemýšlet v souvislostech a vnímat svět komplexně? Kdo jiný může svojí prací změnit vnímání zeměpisu jako vedlejšího předmětu? To vše je zodpovědnost učitelů. Požadování změny organizace výuky, didaktického přístupu i metodické podpory ale ukazuje na vývoj dobrým směrem.

5.5 Dějepis z perspektivy učitelů

Učitelé dějepisu se na svůj předmět dívají jako na důležitý, ale ze všech jejich odpovědí je zřejmé, že jsou k příliš pozitivnímu hodnocení dost rezervovaní. V pohledu na nadšení žáků do

dějepis se dokonce podceňují, což ukazuje srovnání s počty žáků, které dějepis baví. Oproti studentům lehce nadhodnocují praktičnost dějepis, ale i zde jsou spíše opatrnější.

Evidentně vědí, co jejich studenty trápí. Mezi nejčastější příčiny nezájmu totiž jmenovali přílišný důraz na starší dějiny a špatnou didaktiku, případně nízké využití dějepis v praxi, čímž se shodují s výpověďmi studentů. Ve srovnání se zeměpisem jsou v nevýhodě, pokud jde o prodání té méně populární části předmětu studentům. Tato nevýhoda se ale díky svému načasování obrací ve výhodu. Řekněme "krize konkurenceschopnosti" vůči moderním technologiím v získávání studentské pozornosti na ně totiž dopadla dříve než na zeměpis, jelikož se delší dobu musejí vyrovnávat s velkou dostupností filmů, seriálů, počítačových her a dalších "zábavnějších" zprostředkování historie. Tlak technologií naproti tomu učitelé zeměpisu začínají pocítovat teprve teď, a tak jsou v modernizaci svého předmětu pozadu.

Je zřejmé, že si učitelé dějepis uvědomují, že když bude předmět bavit jejich studenty, nebudou ho považovat za odpočinkový a budou lépe pracovat, což se projeví na kvalitě odučených hodin i celkovém vzdělávání. Učitelé v příčinách nezájmu zmiňovali i přílišné vytížení studentů, kteří musí celý den poslouchat souvislý výklad v různých předmětech, z čehož je také znatelná potřeba celkově učit v jiném pojetí. Z dalších příčin nezájmu učitelé dějepis zmiňují faktory umělé inteligence a internetu, které dnes usnadňují vyhledávání faktografických informací. Ne že by se dalo všechno vygooglit, jak říkají někteří studenti, ale trend je jasný. Ten je takový, že možnost si něco najít je stále jednodušší každým rokem. Tento trend bude jenom posilovat, a i kdybychom to vztáhli k pouhému vyhledávání v knihách, je dnes mnohem snazší najít si v online katalogu knihu, objednat si ji, najít si spoj, dojet si do knihovny, knihu si půjčit, prolistovat, potřebné informace najít a vyfotit si je do mobilu.

V příčinách zájmu se ukázalo ještě větší porozumění učitelů dějepis svým studentům, protože v drtivé většině zmiňovali zájem o 20. století, případně moderní dějiny. To ostatně odpovídá i osobnímu zaměření učitelů dějepis, z nichž 70 % uvedlo, že upřednostňují moderní dějiny před těmi staršími. V menšině bylo zastoupeno i pochopení doby, která je probírána. Tím byl myšlen život našich předků, jejich běžné problémy a životní podmínky. I mezi studenty je tato potřeba, která byla reprezentována třeba domácí identitou, spíše menšinová, nicméně stále znatelná. V neposlední řadě z odpovědí pedagogů vyplývá, že si uvědomují, jak jsou jejich osobnosti v hodinách rozhodující. Evidentně si jsou učitelé dějepis vědomi toho, na čem jsou, a že jsou potřeba změny v rámci RVP a ŠVP.

Je jim jasné i to, že to sami zvládnout, bohužel, nemohou. Stejně jako v jiných disciplínách, i v historii funguje profilace určitým směrem, a tak není možné být zároveň specialistou na dějiny středověku a k tomu rozumět i dějinám 20. století. Tím pádem není pro učitele dějepis téměř možné postihnout to podstatné z každého období. Tuto roli musí převzít

odborný kolektiv organizovaný Ministerstvem školství, který byl reprezentován ukončeným projektem Dějepis+. Absurdní je, že i ČŠI ve své tématické zprávě o stavu výuky moderních dějin (2023b) uvádí v doporučeních pro systém, aby s tímto projektem pokračoval. „*Vzdělávací obor Dějepis přináší základní a konkrétní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů.*“ (ČŠI, 2023b) Rozčarování z ukončení tohoto projektu se objevilo i v dotaznících. Objevilo se také několik návrhů na větší příklon k tematické výuce, což znamená, že by se již neprobíraly dějiny chronologicky. Pouze by se vybrala určitá podstatná témata, typu demokracie, státy, mezinárodní organizace, diktátorské režimy, a ta by se probírala napříč staletími.

Učitelé dějepisu často mluvili i o potřebě větší časové dotace, aby se stihla probrat více látky nebo ji zpracovat např. badatelskou výukou. Problém je, že větší časovou dotaci by si přál každý předmět, a den není nekonečný. Na druhou stranu by tyto časové problémy mohla částečně řešit větší volitelnost předmětů, kterou i sami učitelé dějepisu podporují z 50 %. Mezi studenty má většinovou podporu.

6 Závěry

Systematický průzkum možností integrované výuky vedl k několika zjištěním. První etapa výzkumu přinesla následující závěry. Výuka zeměpisu a dějepisu má několik vážných problémů, jichž si všimají stát, vědci, učitelé i studenti, což se projevuje výroky o zrušení těchto předmětů. Ony problémy jsou do značné míry spojeny s jejich deskriptivností nebo s obsahem, který je v nich běžně vyučován. Obdobný problém mají ze své příbuzné podstaty i jiné předměty (např. biologie). Stát se snaží tyto problémy vyřešit implementací opatření, která jsou založena na kompetenčním modelu vzdělávání, jehož hlavním tématem je omezení znalostního obsahu ve prospěch dovednostní výuky (viz obr. 46 a 47).

1.1 PROMĚNA OBSAHU, METOD A FOREM VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem k významným změnám ve společnosti způsobeným dynamickým rozvojem je nutné tomuto vývoji přizpůsobit obsah, metody i formy vzdělávání. Klíčové je zároveň i hledání cest k vnitřní motivaci žáků, osvojení si systematické práce s chybou a v neposlední řadě vytvoření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu všech žáků. Aby se vytvořil časový prostor pro práci učitele, hlubší poznání, opakování a osvojení látky nebo pro individualizaci výuky, je potřeba zaměřit se na očekávané výstupy rámcových vzdělávacích programů s cílem změny struktury probíraného učiva, která povede ke snížení jeho celkového objemu.

Obr. 46 Hlavní myšlenka Strategie 2030+, 1. část (zdroj: MŠMT 2020, s. 26)

Smyslem ústupu od širokého objemu očekávaných znalostí je podpořit schopnost hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi. Probírané učivo je příliš široké a obsahuje celou řadu zbytečných poznatků a informací. Učitelé nestíhají probrat povinný obsah a žáci nemají dostatečný prostor si poznatky osvojit, pochopit v souvislostech a aplikovat v reálných situacích. To vede k tomu, že žáci nevládnou probírané látce skutečně porozumět.

Obr. 47 Hlavní myšlenka Strategie 2030+, 2. část (zdroj: MŠMT 2020, s. 26)

Součástí tohoto kompetenčního modelu je i vize zavedení integrované výuky, která se v současnosti dopracovává v revizi Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání v podobě modelových ŠVP. Sama integrovaná výuka je verzí vystupňovaného kompetenčního modelu, protože ze své podstaty musí pracovat s tematickou výukou. V omezeném čase totiž nelze probrat všechna témata všech integrovaných oborů. Výuka po tématech a omezení obsahu zase implikuje uvažování v souvislostech, aby výuka disponovala aspoň nějakou obsahovou kohezí, což vyžaduje nějakou formu badatelské výuky a důraz na dovednosti. Kompetenční model lze uplatňovat i bez integrované výuky, ale integrovanou výuku (IV) bez kompetenčního modelu realizovat nelze. Že je IV metodou pro MŠMT stěžejní ilustruje i to, že

připravovaná MŠVP jsou pouze tři (tradiční, integrační a tematické). Tento výběr by teoreticky mohl být volen z následujících důvodů. Tradiční MŠVP by mělo za cíl přiblížit vzdělávání na základě ŠVP těm učitelům a školám, které jej ještě plně nepřijaly. Současně by se tím redukovalo riziko ještě většího odporu k podobným reformám. Integrované MŠVP představuje něco, co systém dle svých dokumentů a směřování považuje za optimální. Tematické MŠVP jsou základním rámcem poskytnutým státem pro alternativní formy vzdělávání typu waldorfské školy aj.

Probíhající reforma školství ale trpí celou řadou nejasností v klíčových ideách pojetí kurikula. Perspektivy jednotlivých aktérů-tvůrci a předpokládaných implementátorů se totiž značně liší v závislosti na jejich odborném a profesním pozadí. Četná opatření ale vyžadují širokou shodu, aby mohla vůbec fungovat, tím pádem jsou v důsledku neaplikovatelná nebo těžko funkční. Kromě brždění procesu reformy tato nejasnost dává prostor „nadšencům“ s až příliš kompetenčním pojetím výuky, které vzdělávání není prospěšné, spíše naopak.

Právě přehnaný důraz na kompetenční model je obavou velké části odborné veřejnosti (pedagogů i vysokoškolských výzkumníků). Tu v ČR reprezentuje např. prof. Tomáš Janík, prof. Vlastimil Švec nebo prof. Josef Maňák z PED MUNI. Na odborné kritice moderních trendů v evropských vzdělávacích systémech spolupracuje Janík s kolegy z Německa a Švýcarska, např. v knize *Mýty – omyly – nepravdy: o chybách ve vzdělávání a pedagogice* (2020). Z anglosaského prostředí, kde byly zaváděny principiálně téměř totožné kompetenční modely jako v ČR, zaznívá obdobná kritika od autorky Daisy Christodoulou. Její práce zprostředkovává tu negativní část zkušeností se změnami kurikula v systémech, kde jsou v současnosti reflektovány. Česká reforma školství by z této zkušenosti měla čerpat a vyvarovat se tak stejným chybám a omylům.

Vedle obsahových chyb má reforma i problémy implementační, které souvisí s limitovanou schopností státu efektivně pracovat se svými financemi a dalšími zdroji. V důsledku toho se celý proces reformy značně zpomalil a již dnes je zřejmé, že strategické cíle ve vzdělávání nebudou dosaženy ve vymezeném období, což popisuje Česká školní inspekce ve svých výročních zprávách nebo nezisková organizace EDUin ve svém Auditu vzdělávání.

Ačkoliv je tedy stát ve svých strategických dokumentech (např. Strategie 2030+) podporovatelem IV, redukce obsahu a zavádění kompetenčního modelu, není schopen tuto změnu vykomunikovat s širší odbornou veřejností ani ji zajistit dostatečnou metodickou a finanční podporou. V aplikační rovině selhává dokonale. Problematické je i vzdělávání budoucích pedagogů na fakultách zabývajících se pedagogickou přípravou.

Navzdory tomu všemu by nedávalo smysl upouštět od kompetenčního modelu samého, jelikož je v českém vzdělávacím systému ukotven již přes 20 let a byly do něj

investovány nemalé prostředky. Navíc se pro něj rozhodl i náš civilizační okruh (zbytek Evropy a severní Ameriky) a odpovídá i našemu kulturněhistorickému vývoji (individualismus, svoboda, demokracie). Kromě toho další zkušenosti ze zahraničních systémů s IV ukazují i to, že je možné takto vzdělávat efektivně a uspívat i v mezinárodním srovnání, pokud je to děláno správným způsobem. Ten se dá shrnout konstatováním Lucy Crehan po studiu systému v Kanadě: „*Problémové vyučování může mít příznivý vliv na hlubší poznání a pochopení, „když už žáci mají povrchní znalosti“.* (...) *Chyba je snažit se prostřednictvím problémů děti učit novou látku.*“

Analýza kurikulárních dokumentů (Rámcových vzdělávacích programů) ukázala, že vzdělávací obsah se v oborech Geografie a Dějepis značně překrývá. V případě Dějepisu se jedná o přibližně 2/3, u Geografie 1/2. Z Dějepisu jsou nejlépe integrovatelné moderní dějiny a nejstarší dějiny, nejhůře pak novověk. Z Geografie je přirozeně dobře integrovatelná humánní geografie, regiony a geoinformatika nebo statistika. Fyzická geografie s historií lze integrovat jen málo, nicméně stejně jako slouží francouzské vzdělávání za vzor integrace Geografie a Dějepisu, pro integraci Geografie a Biologie se hodí model finský.

Zahraníční systémy ve Francii, Finsku a Britské Kolumbii (Kanada), se ukazují být skvělými vzory nabízejícími komplexní a dlouholetou zkušenost s integrací Geografie a příbuzných předmětů.

Francie formou integrovaného předmětu *histoire-géographie* kombinuje poznatky z humánní geografie, historických věd, politologie, sociologie a ekonomie. Docílje toho tematickou výukou, v níž se témata periodicky obměňují. Tu zajišťují vysoce kvalifikovaní pedagogové, kteří museli projít náročným studiem, kde studovali přímo cílenou aprobaci na tento předmět. *Histoire-géographie* v sobě poznatky z výše uvedených oborů chaoticky neprolíná. Výuka je členěna do sekundárních předmětů, které odpovídají zeměpisu, dějepis a základům společenských věd a každý z nich má v průběhu roku stejný počet probíraných témat. U těch je ale pamatováno na jejich vzájemnou souvislost. V podstatě se jedná o obdobu semináře z VŠ, kde vystupuje vícero vyučujících s různými tématy (typicky historie státu, kde každé období – středověk, novověk a moderní dějiny – pokrývá jiný specialista). Z negativních zkušeností Francie nabízí přehnutí důrazu na kompetence a dovednosti (analyzovat, interpretovat poskytnuté dokumenty), což se projevuje v nedostatku znalostí. Zároveň ale v jejím systému fungují nástroje, které naopak znalosti protěžují, a tak se jedná nejspíše o potřebu dostatečně oba prvky, jak znalosti, tak dovednosti balancovat.

Finsko zase disponuje zkušeností z integrace fyzické geografie a přírodních věd, ačkoliv je tamní přístup k dosahování takové aprobace spíše nesystémový. Obsahově je kurikulum geografie silně orientováno na ekvivalent environmentální výchovy, která má podobu několika

předmětů, z nichž jediný povinný se nazývá *Svět v proměnách* a sleduje právě změny klimatické. Finsko disponuje velmi příkladnou zkušeností z pedagogické přípravy a náročného výběru aspirantů na tuto profesi. Díky tomu jsou absolventi dostatečně proškoleni, aby pracovali autonomně, dokázali posuzovat silné a slabé stránky svých tříd a adekvátně na ně reagovat, s čímž jim pomáhá silná podpora ze strany školních psychologů a speciálních a sociálních pedagogů. Problematickým se ve finském školství ale ukázal být faktor, který je předmětem diskuzí i v České republice, a tím je odklon od tradičních předmětů s jejich obsahem, a posílení výuky tzv. Life skills, tedy spíše prožitkových předmětů bez příliš pozitivního vlivu na rozvoj „klasických“ kompetencí typu čtenářská nebo matematická.

Kanada, konkrétně Britská Kolumbie, je ze všech třech zemí v integrované výuce nejdále, jelikož neintegruje poznatky na úrovni předmětů, ale na úrovni studentů. Ti stejně jako ve Finsku mají k dispozici práci s individuálním studijním plánem v rámci kreditového systému, ale v Britské Kolumbii mají mnohem širší výběr předmětů, které mohou v průběhu svého studia absolvovat. Současně tyto předměty nejsou široce zaměřené na obsah celého oboru (např. zeměpis). Místo toho jich je v nabídce vícero (geologie, environmentalistika, vědy o Zemi, fyzická geografie) a student si sám vybere, nakolik se chce stát odborníkem v dané oblasti, kterou v sobě integruje. Díky podpoře tohoto individualismu a širokému výběru velmi fragmentovaných předmětů, jsou místní studenti velmi flexibilní a mají možnost vyzkoušet si různé obory, načež se vysoce specializují ve svém zvoleném. Vedle toho mají povinné předměty, v nichž ale musí splnit pouze minimální požadovanou úroveň. I v Kanadě se objevily problémy s přílišnou podporou individualismu a důrazem na badatelskou/problémovou výuku, která sama o sobě nevyučuje dostatek poznatků klíčových pro jakékoliv porozumění. Nicméně Kanada disponuje pružným systémem školní podpory a průběžného testování, který by se dal přirovnat k českému střednímu článku, a ten tyto problémy pomáhá odbourávat.

Výzkumy ukazují, že IV na českých středních školách a gymnáziích již probíhá, i když podoba úplně integrovaných předmětů není častým jevem. Přesto většina učitelů aplikující IV ve své praxi zastává názor, že integrace je pro jejich studenty prospěšná. Vedle toho si ale pedagogové s IV spojují celou řadu silných a slabých stránek, příležitostí i hrozeb. Oceňují potenciál studenty více motivovat ke studiu a zvýšit kvalitu jejich poznání, na druhou stranu si všímají velké časové náročnosti na přípravu a nedostatečné metodické podpory (např. formou učebnic a didaktických materiálů). Dále uvádějí obavy z přijetí takových novinek rodiči a z aplikovatelnosti takového modelu do běžného provozu školy (rozvrhy, úvazky).

V neposlední řadě integrovaný a kompetenční přístup k výuce více odpovídá potřebám a přáním, která v dotazníkovém šetření uváděli sami studenti, aspoň co se týče předmětů

zeměpisu a dějepisu. Ty byly získány pomocí dotazníkového šetření, které zahrnovalo 225 studentů a 85 učitelů.

Studentští respondenti uváděli, že je oba předměty spíše baví. Dále odpověděli na klíčovou otázku spojenou s videem NPI, na jehož základě tato práce vznikla, a to, zda jim zeměpis a dějepis k něčemu budou „*v praktickém životě*“. Odpovědi studentů jasně prokazují, že praktičnost není rozhodujícím faktorem, který určuje, jestli je předměty baví nebo ne. Jedním z nejméně působících faktorů je osoba učitele. Ten na studenty působí svými osobnostními kvalitami a komunikačními dovednostmi, ale také má široké kompetence v dalších rozhodujících faktorech jako je výběr učiva a jeho didaktické zpracování.

Právě výběr učiva a jeho didaktické zpracování jsou prostředkem, kterým učitelé mohou značně posílit motivaci u svých studentů a jejich zájem o předměty. Ačkoliv pro respondenty není důležitá životní praktičnost předmětů, nějakou smysluplnou využitelnost od nich přece jen požadují. Co studenti potřebují chápat je to, k čemu jim probíraná látka může být užitečná, jinak jim nedává smysl se jí učit, což snižuje jejich zájem a motivaci pracovat. Dospívající na vyšším gymnáziu touží po tom znát smysl toho, co se učí a úkolem učitelů je jim tento smysl zprostředkovávat. Jestliže adolescenti mají pocit, že je učení samoučelné, jejich motivace k práci rychle padá (Vágnerová a Lisá 2021, s. 420-421). Současně by bylo z hlediska studentů ideální, aby měli prostor posoudit, zda jim osobně taková látka skutečně prospěšná bude, a případně se rozhodnout pro jiný volitelný předmět. Od zeměpisu očekávají, že jim bude zprostředkovávat přehled o současném světě, aby v něm mohli nalézt své místo. Od dějepisu zase čekají, že jim objasní, proč je svět/společnost v současném stavu, čemuž potřebují porozumět, aby věděli, o které místo ve světě vůbec stát. Dle vývojové psychologie adolescenti uvažují často ve vztahu k budoucnosti, předvídají, plánují, rozvažují. Minulost zase slouží k poučení se z chyb, pochopení, proč dříve nastala určitá situace, zda to bylo nutné, a jestli se vše nemohlo vyvinout jinak (Vágnerová a Lisá 2021, s. 389). V případě, že by si předmět zvolili, mají očekávání, že jim poskytne prostor k diskuzi, sebevyjádření a komunikaci svých názorů s ostatními účastníky vzdělávacího procesu (viz volitelnost předmětů a volání po interaktivní výuce).

Oba předměty tak mají potenciál být pro studenty velice zajímavými, což je předurčuje k tomu, aby se staly v jejich očích důležité. Vyšší zájem studentů o předmět by pedagogům umožnil zapojit do výuky náročnější didaktické postupy, které by zase zkvalitnily výuku.

Základním opatřením pro zvýšení zájmu studentů o oba předměty je úprava vyučovaného obsahu. V případě zeměpisu se jedná především o možnost volby mezi tématy fyzické geografie a humánní geografie. Regionální geografie disponuje vlastní nezávislou popularitou, i když je častěji spojována s humánní geografii. V dějepisu jde o významné

omezení času věnovaného starším dějinám a jiným tématům s minimálním přesahem do současnosti a aktuálního stavu světa. Výuka jako celek se dokonce musí s věkem studentů měnit, jelikož už jejich psychice nevyhovuje pouze analytický způsob uvažování. Oproti svým mladším spolužákům si uvědomují, že modelové problémy, které se v nižších ročnících řeší, jsou příliš jednoduché a nezahrnují dostatečně komplexitu světa, s níž se adolescenti už potýkají. Jako motivační prvek ke zvýšení zájmu může sloužit posun ke komplexnější výuce, v níž se dá přikročit ke složitějším didaktickým hrám, zahrnujícím právě diskuzi, polemiku, formulování názoru, verbalizaci emocí nebo vyjadřování kritiky. To vše jsou výchovně-vzdělávací prvky silně podporující osobnostní, psychický, občanský a kompetenční rozvoj, což umožňuje rozvíjející se adolescentní metakognice a metapaměť (Vágnerová a Lisá 2021, s. 390 a 392-393).

Taková výuka klade na pedagogy vysoké osobnostní a komunikační nároky, zejména díky silné emočnosti adolescentů a jejich emočnímu egocentrismu. Na druhou stranu je doslova nutné seberegulační a komunikační dovednosti adolescentů rozvíjet a podporovat je tak v jejich osobnostním rozvoji, zejména v zájmu jejich zdravého psychického vývoje (Vágnerová a Lisá 2021, s. 391 a 401-402).

Učitelé zeměpisu nemají jasné povědomí o tom, čím své studenty v hodinách opravdu zaujmout, i když mají aspoň hrubou představu. V čem ale naprosto selhávají, je odhalení těch prvků v jejich hodinách, které studenty demotivují. Kupodivu mnozí učitelé přesouvali vinu za studentský nezájem o zeměpis na studenty samotné, ačkoliv si v dalších odpovědích byli vědomi svojí vlastní určující role pedagogů a vlivu na průběh hodin. Nezanedbatelným nedostatkem v přístupu systému k zeměpisu, je učiteli zmiňovaný nedostatek kvalitních učebnic a dalších metodických materiálů a podpory, což je stav trvající od zavedení RVP.

Problematické je také dělení učitelů zeměpisu na polovinu fyzikogeografickou a humánněgeografickou, což je ale nedostatek zakořeněný v geografii samotné. Problém to je, protože i učitelé se přirozeně profilují jedním směrem, načež jsou ale nuceni z povahy RVP a tradičního přístupu k němu vyučovat látku za směry oba, a to má vliv na kvalitu jejich výuky. Geograf se specializací na humánní geografii a souvisejícími specifickými znalostmi z této oblasti není zkrátka schopen připravit hodinu o stejné kvalitě v případě témat souvisejících s fyzickou geografii. Do toho se prokreslují i znalosti z dalších aprobačních předmětů jako biologie, dějepis nebo základy společenských věd. Je to škoda, protože sami učitelé zeměpisu považují svůj předmět za velmi důležitý a zřejmě by byli ochotni pracovat se svými studenty hlouběji ve vybraných tématech. Zájem o větší profilaci jedním nebo druhým směrem projevují silně i sami studenti.

Učitelé dějepisu naproti tomu vědí naprosto přesně, co jejich studenti chtějí nebo nechtějí, což v drtivé většině představuje problém výuky starších a moderních dějin a prostor jim věnovaný. Dalším problematickým prvkem výuky je přílišná faktografie a memorování detailních informací bez souvislostí a porozumění konceptům. Ačkoliv by učitelé dějepisu rádi i kvůli svému vlastnímu zájmu omezili výuku starších dějin, je i pro ně problematická slabá podpora od státu, který ještě navíc ukončil financování iniciativ, které měly ke zlepšení výuky směřovat. To stát navíc udělal navzdory tomu, že mu jeho hlavní inspekční orgán naopak doporučoval v tomto projektu pokračovat, načež doposud neposkytl žádnou náhradu. Ve výuce dějepisu tak dochází k absurdní situaci, ve které většina studentů považuje dosavadní rozsah výuky starších dějin za naddimenzovaný a současně sami učitelé z řad respondentů uvádějí, že se ze 75 % profilují směrem moderních dějin. Tématům starších dějin tak věnují roky času a úsilí dvě strany, z nichž to většinově ani jedna dělat nechce. Teoreticky by se mohli učitelé a studenti domluvit, že první dva roky klasického gymnaziálního dějepisu proberou během pár měsíců a dalších několik let budou věnovat 19. a 20. století. Z dnešního hlediska se taková revoluce může zdát extrémní, ale dle výsledků dotazníkového šetření se zdá být pravděpodobné, že by to nevyvolalo větší míru odporu v ani jedné z oněch dvou skupin.

U obou předmětů platí, že je studenti jako takové zrušit doopravdy nechtějí, pouze si od nich přejí něco jiného, než co dostávají. Nejvýznamnějším faktorem, který má na popularitu obou předmětů a jejich podobu vliv je osoba učitele. Ti jsou jedinými, kdo se změnou v předmětech mohou účinně začít, jelikož stát v podobě MŠMT toho není dlouhodobě schopen. Zvýšit popularitu obou předmětů, tím pádem i zájem studentů, tím pádem i náročnost a kvalitu výuky lze tak, že bude posílena vnitřní motivace mladistvých naplněním jejich základních psychických potřeb. Ty jsou vztahovány zejména k pocitu bezpečí, otevřené budoucnosti, potřebě vlastní seberealizace a získání vlastních práv a autonomie (Vágnerová a Lisá 2021, s. 392, 412-413). Tyto potřeby dovede naplnit díky svým silným stránkám a potenciálu právě integrovaná výuka, za předpokladu, že ji vede značně kompetentní učitel, což přeneseně klade velké nároky na pedagogickou přípravu na fakultách vysokých škol.

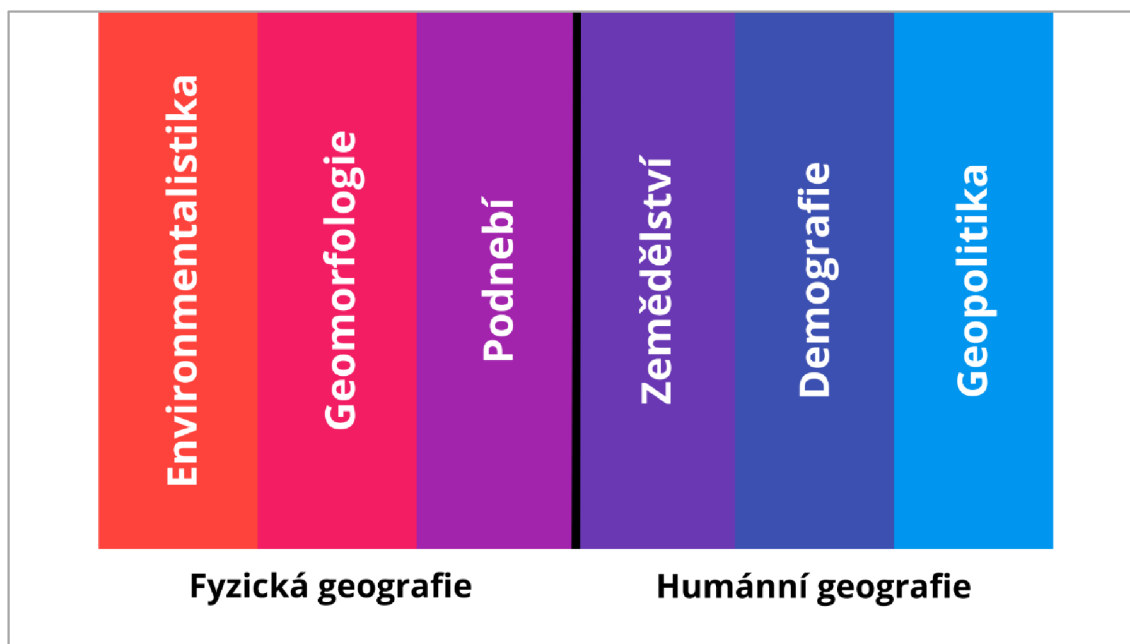
Důvodů proč by se měli pedagogové i vzdělávací systém vůbec snažit investovat takové úsilí do emočně labilních, kritických a expresivních dospívajících je několik. Předně je to ten, že ať učitel chce nebo ne, vlivem deidealizace ztrácí výsadní postavení v očích "děti" nejen rodiče, ale i všechny formální autority. Od určitého věku si kvůli zdravému a přirozenému psychickému vývoji musí dospělí své postavení u dospívajících zasloužit svojí kompetencí, osobnostními rysy a komunikací se svými studenty. Učitel musí svým svěřencům imponovat, aby byli ochotni mu naslouchat (Vágnerová a Lisá 2021, s. 408, 413, 422). Z dospělé perspektivy se to může zdát

jako drzý požadavek od drzých dětí, ale adolescenti nebývají k dospělým učitelům o mnoho kritičtější, než jsou vůči sobě ve vrstevnické skupině navzájem (Vágnerová a Lisá 2021, s. 409, 421). Dalším pádným důvodem je zdravý osobnostní, tedy občanský vývoj jedince, z něhož se zase odvíjí dynamika celé společnosti (viz poznámka finského ministra školství, že vzdělávání je sice drahé, ale stále levnější, než řešení společenských dopadů nevhodné práce ve škole). V něm mohou sehrát učitelé významnou roli, protože určitá témata jsou pro dospívající v komunikaci se svými rodiči tabu. Přitom se tato témata mohou vztahovat k jejich mentálnímu zdraví a sociální pohodě a jiným dalším záležitostem, které se pojí s projevy rizikového chování (Vágnerová a Lisá 2021, s. 406-407, 409). Krátce řečeno učitelé musí s adolescenty vyjít podle jejich podmínek a potřeb, jinak studenti nebudou ochotni naslouchat svému učiteli a nebudou s ním chtít komunikovat, a to zrovna ve chvíli, která je zásadní pro jejich dospívání a budoucí život. Škola a výchovně vzdělávací proces jako celek tak nebudou efektivní.

IV se jeví jako skvělým motivačním, edukativním i výchovným nástrojem, ale je při její realizaci potřeba počítat s četnými omezeními, která vyplývají z prostředí českého vzdělávacího systému. Těmi jsou zejména nedostatečná metodická podpora, která by řešila časovou náročnost přípravy a případné střety s žitou realitou na školách (ředitel, rozvrh, kolegové, rodiče). Přesto má, za předpokladu, že cílem je budovat vnitřní motivaci studentů, smysl IV do škol postupně zavádět systémem navzdory.

Jak už bylo uvedeno výše, za vzor integrace zeměpisu a dějepisu by mohla sloužit Francie a fyzickogeografická část by se integrovala s biologií podle vzoru Finska. To by ovšem znamenalo desintegraci geografie v současné podobě, což může narazit na odpor u odborné geografické veřejnosti, ve které se lze často setkat s prohlášením, že „*geografie je pouze jedna, komplexní a krásná*“. Geografie je vědou na pomezí mezi přírodními a humanitními vědami. To je stanovisko odborníků z řad geografů a její dvojkoľejnost uznává i národní české kurikulum, které ji doposud v RVP řadilo do přírodních věd kvůli „*zachování celistvosti*“ (VÚP 2007, s. 47). Dnes se nicméně hovoří o tom, že by geografie měla být samostatnou vzdělávací oblastí (NPI, 2024). Problém se zařazením geografie je velmi rozšířený a také běžný. V některých zemích (např. Finsko) bývá řazena k přírodním vědám, v jiných (např. USA) je považována za součást sociálních věd. Geografie je totiž specifická tím, že v sobě propojuje poznatky z obou protipólů a vytváří tak komplexní poznání, jehož produktem jsou například geopolitické teorie nebo vědění z oblasti environmentalistiky. Geografie je zkrátka specifickou vědou.

Takové dvojité pojetí ale nedává z pedagogického hlediska smysl, jak lze vysvětlit na následujícím spektru:



Obr. 48 Tématika fyzické a humánní geografie (zdroj: vlastní zpracování)

Z hlediska pedagogiky nedává smysl výběr učiva, které je v rámci jednoho předmětu geografie (zeměpis) slučováno do jednoho celku. Geopolitické problémy ve východní Evropě totiž mají velmi málo společného se současným odlesňováním Bornea. Absurdní cizost přetrvává, i když by za příklad odlišnosti sloužily problémy z prostředí České republiky, jako např. změna klimatu a šíření kůrovce v KRNP a otázka dalšího směřování naší zahraniční politiky po změně politické reprezentace v Polsku. Přesto jsou obojí oblasti, do kterých „jedna geografie“ promlouvá. Výše uváděné schéma (viz Obr. 48) barevně znázorňuje, jak jedna část geografie využívá i část poznatků té druhé, nikdy ale všechny. Např. pro tvorbu environmentálních výzkumů je bezpochyby nutné ovládat geomorfologii a poznání o podnebí a využitelné mohou být poznatky i z oblasti geografie zemědělství, ale ne toliko z demografie a přímá z geopolitiky. Obdobně to funguje i naopak.

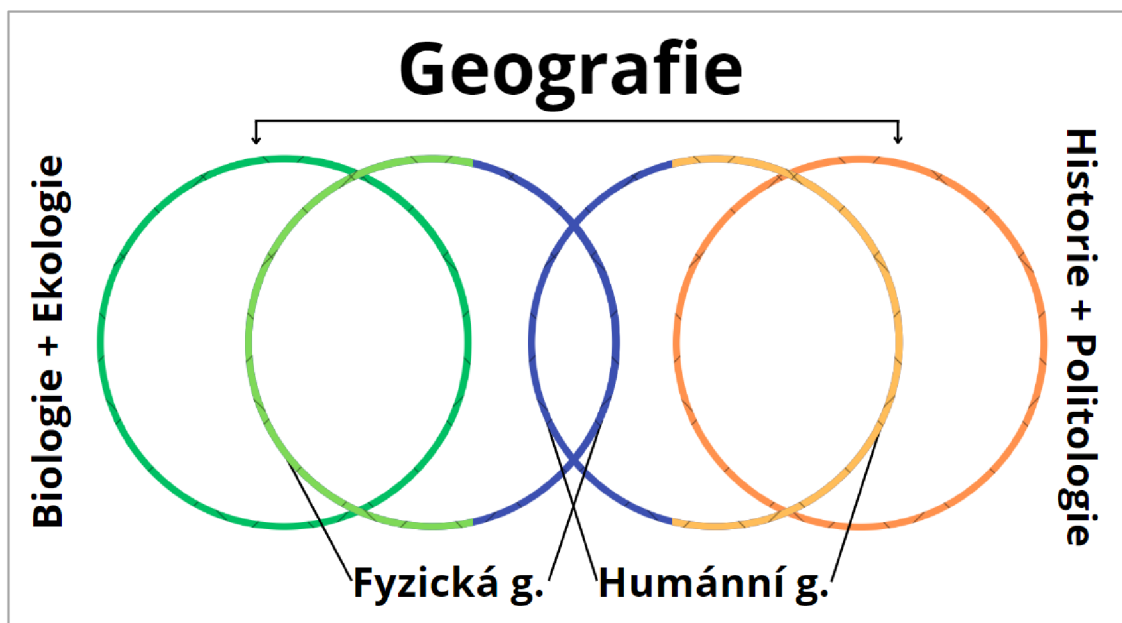
Že geografie není tak úplně „jedna“ dokazuje i to, že sami geografové se dělí podle své odbornosti na fyzické a humánní (sociální) geografisty. To vše, včetně dvojakého paradoxu geografie, shrnuje ve svém názvu Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty UK. Současně platí, že čím větší váhu má titul daného geografisty, tím více ve své praxi přejímá poznatky z příbuzných věd přírodního nebo humanitního charakteru ve shodě se svou vlastní specializací.

Ve výsledku jedinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky, kteří by ve své geografické praxi ve větší míře usilovali o propojení obou sfér této vědy, jsou učitelé na gymnáziích a druhých stupních základních škol. To má ale negativní souvislosti, jelikož ona specializace umožňuje to, aby se geograf stal skutečně komplexně a mezioborově smýšlejícím odborníkem

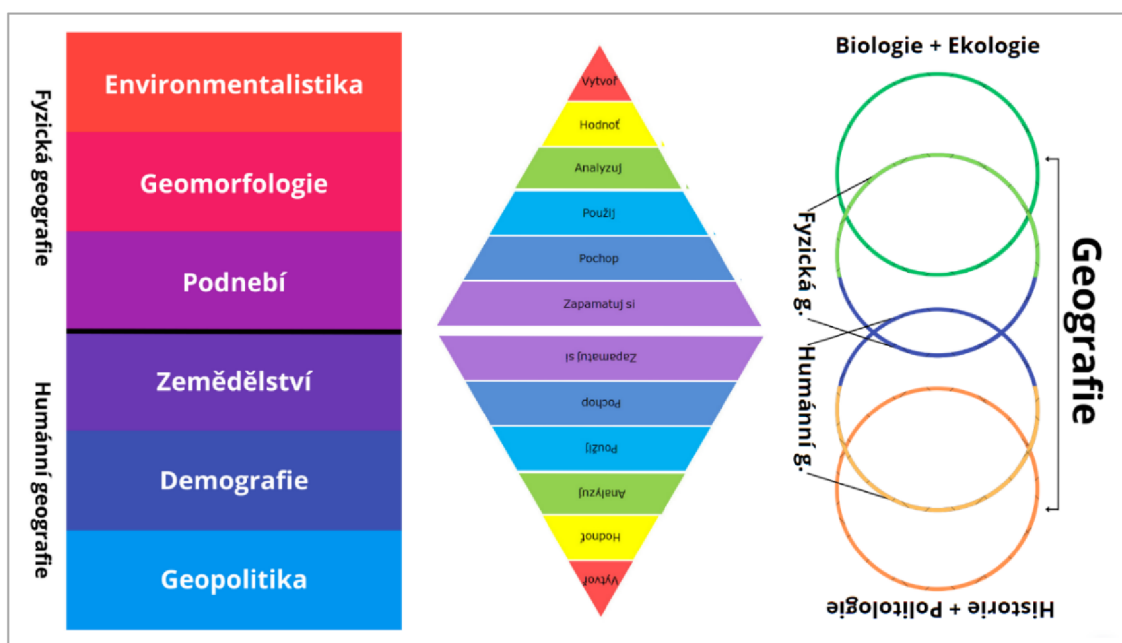
v přírodních anebo humanitních otázkách. To je ale učitelům zeměpisu znesnadňováno, protože musí, narozdíl od geografů, svou pozornost věnovat všem oblastem geografie. Je to systém, kde kvantita převyšuje nad kvalitou.

Největším paradoxem je, že stejná věc je vyžadována i po studentech. Ti se tak v určitém slova smyslu společně se svými učiteli stávají "geografičtější" než geografové. Chtít po studentech (i učitelích) v rámci jednoho předmětu ovládat současně poznatky o klimatických specifikách Jižní Ameriky a o postavení Ujgurů v Číně je to samé, jako chtít ovládat podobně nesouvisějící znalosti z chemie a biologie na základě toho, že se v určitém bodě překrývají (např. fotosyntéza). Přitom není jasné, proč by si ZŠ a SŠ učitelé a jejich studenti a žáci nemohli také vybírat specializaci jedním nebo druhým směrem. To je ostatně něco, co je v zahraničních vzdělávacích systémech běžnou praxí a dává to smysl zejména, pokud je tomu uzpůsobena i aprobace daných pedagogů. Smysl to má i z hlediska konstruktivistického přístupu ve výuce nebo z hlediska budování vnitřní motivace k učení pomocí volby oblasti zájmu.

Bylo by mnohem efektivnější současný zeměpis rozdělit do dvou samostatných předmětů, které by propojovaly poznatky přírodních věd (zeleně) s překrývajícím se jádrem (modře). To samé by platilo pro vědy humanitní (oranžově) (viz obr. 49). Vcelku vzato by se dalo i úspěšně argumentovat tím, že čím více by se dařilo kombinovat poznatky zeměpisu, dějepisu a občanské nauky nebo zeměpisu, biologie a chemie, tím více by se ve výuce dosahovalo vyšších úrovní Bloomovy taxonomie (viz obr. 50). To je příhodné i z hlediska vývojové psychologie, protože narozdíl od mladších spolužáků jsou už adolescenti schopni abstrakce a uvažovat hypoteticky na úrovni teorií, možností a různých i protichůdných perspektiv. Kromě toho už disponují dovednostmi operovat s větším množstvím informací v krátkodobé paměti a dovedou je lépe analyzovat i syntetizovat a mají dovednost indukce. V souladu s Christodoulou mají i větší informační základ z předešlého studia, a tak mohou přestoupit od faktografického pojetí k více kompetenčnímu, aniž by to škodilo jejich vzdělávání (Vágnerová a Lisá 2021, s. 386-388). Díky svým vývojově psychologickým predispozicím jsou adolescentní studenti na vyšším gymnáziu správnou cílovou skupinou pro zavádění IV. Přitom v přechodím výzkumu Hejnové (2011) učitelé považovali za ideální spíše druhostupňové žáky ZŠ. Kromě kognitivních předpokladů k řešení složitých problémů komplexního světa starší adolescenti mají i předpoklady morální, jelikož mnozí z nich dosahují v Kohlbergových stádiích morálního vývoje k úrovni postkonvenční morálky (Vágnerová a Lisá 2021, s. 442). Přání studentů, osobní preference pedagogů i oborových odborníků, zkušenost ze zahraničních vzdělávacích systémů i principy pedagogické psychologie a pedagogického konstruktivismu nastolují myšlenku desintegrace zeměpisu v současné podobě.



Obr. 49 Geografie jako průnik humánních a přírodovědných oborů (zdroj: vlastní zpracování)



Obr. 50 Tématické a oborové dělení geografie a Bloomova taxonomie (zdroj: vlastní zpracování)

Z Francie by se tedy dal přejmout předmět *histoire-géographie*, který by byl kvůli zajištění témat fyzické geografie a přírodních věd, doplněn přístupem finským. Regionální geografie by mohla být samostatným seminářem pro zájemce, stejně jako starší dějiny. Případně by mohla být na úrovni států součástí *histoire-géographie*. Kanadský systém svojí výukou konceptů (big ideas) a specializací za pomoci širokého výběru předmětů vyhovuje jak proponentům kompetenčního modelu, tak jeho kritikům. Poskytuje možnost rozvoje kompetencí a chápání témat do hloubky, a současně řeší nedostatky kompetenčního modelu vzdělávání, jak je formuluje Christodoulou na základě britské zkušenosti. Ta se totiž nestaví

proti kompetencím jako takovým, pouze tvrdí, že je kromě nich potřeba ovládnout penzum znalostní, z nichž lze tvořit schémata a koncepty. Takový přístup ale nelze uplatňovat ve všech předmětech najednou. Vhodným k zavedení by tedy byl i kreditový systém, jelikož umožňuje fungování povinných a výběrových předmětů, čímž by se mohli studenti specializovat na užší oblast zájmu.

To dává smysl z pohledu všech aktérů. Jsou-li studenti nuceni učit se všechny informace ze všech předmětů, je vysoká pravděpodobnost, že většinu takových informací zapomenou, a využitý čas i prostředky na takové vzdělávání přijdou z větší části vniveč. Z hlediska studentů nedává smysl učit se něco, co „v životě nevyužiju“, tedy je to nemotivuje pracovat. Běžný člověk nepotřebuje znát všechny informace ze všech předmětů, stačí mu chápat základní koncepty a specializovat se v jednom nebo dvou. Z hlediska učitelů to dává smysl, protože by mohli cíleněji pracovat s nadanými studenty (variace Advanced placement a spolupráce s fakultami VŠ) a současně poskytovat podporu těm neovládajícím minimální požadované učivo. Také by to usnadnilo práci školnímu psychologovi nebo speciálnímu a sociálnímu pedagogovi i z hlediska diagnostiky rizikových projevů chování. Z pohledu státu je zase zbytečné financovat vzdělávání, aby získal tisíce absolventům s průměrnými znalostmi z geografie, když z nich mohou být specialisté v několika různých oborech.

Mimoto by takováto úprava odpovídala i současným RVP, které jsou v platnosti více než 15 let: *„Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.“* (VÚP 2007, s. 8)

V kreditovém systému by také za své vzdělávání v mnohem větší míře zodpovídali studenti, což by mělo hned několik výhod. První by byl pozitivní vliv na jejich osobnostní rozvoj v době dospívání. Toho by bylo dosaženo právě dřívějším převedením větší části zodpovědnosti za svůj život na studenty. Další výhodou by bylo zvýšení jejich autonomie díky možnosti volby svých předmětů, což by v duchu finského vzdělávání zvyšovalo i jejich motivaci (ještě společně se specializací – kompetentnost). A v neposlední řadě by měli pedagogové více prostoru pro jakoukoliv jinou činnost, např. účinnější zpětnou vazbu pro studenty o jejich osobnostním a profesním rozvoji.

Vzhledem k současnému stavu financování a inovace školství v ČR je takový stav opravdu pouze idealistickou utopií. Nedá se předpokládat, že by stát svoje působení ve

vzdělávání rychle a výrazně posílil a dovedl jeho kvalitu skutečně efektivně zlepšit. Každopádně je ale i tak možné zapojit prvky integrované výuky popsané na příkladu zahraničních systémů i do českého prostředí. To je zde rozpracováno do realistické varianty návrhu.

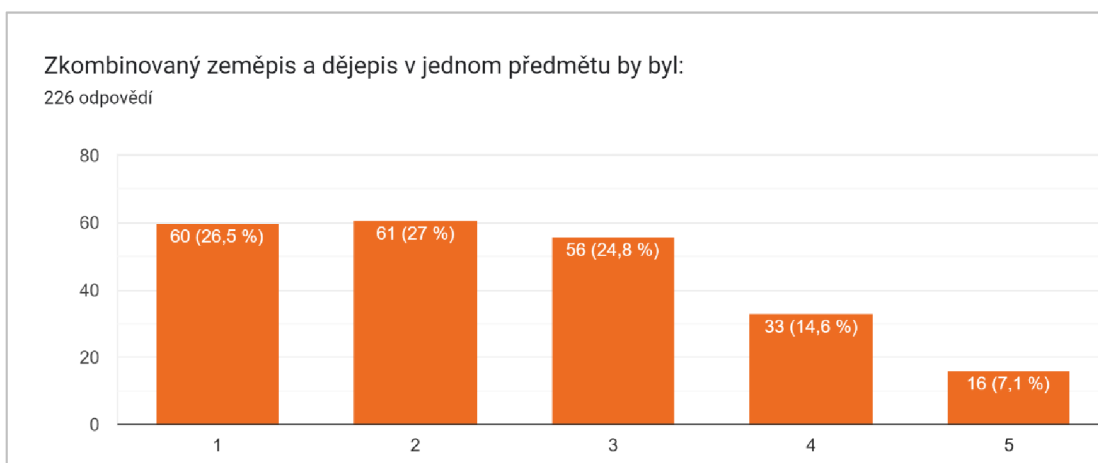
Typově by šlo přejmout organizaci *histoire-géographie* na úrovni sekundárních předmětů. Nemuselo by být dosaženo dvojité aprobace, aby člověk takový předmět vyučoval, pouze by bylo třeba, aby na výběru témat spolupracovali 2-3 pedagogové a pamatovali na jejich provázanost. Současně by jim to poskytovalo možnost spolupráce, podpory, hospitace a tandemové výuky. Skvělý příklad nabízí např. Japonsko (Crehan, 2022). Z hlediska učitelů by se jejich činnost příliš nezměnila, ale studenti by měli možnost profilace, kterou v dotaznících požadovali. Bylo by zde ale nutné pracovat s modelem financování škol, který od roku 2018 neurčuje množství prostředků vzhledem k počtu dětí, ale na počtu hodin, které je možno, odučit za týden. Teoreticky by se daly pracovní úvazky pojmout tak, že by kupříkladu dějepisář pracoval třetinu roku v třetině tříd, odučil by svá témata a postupoval by do dalších tříd. Integrace předmětů by vedla k tematické výuce na základě modelu Big Ideas z Kanady a ta by umožnila odučit méně látky, tudíž učit méně hodin. Studenti na vyšších gymnáziích by tak kupříkladu v prvních dvou letech mohli splnit povinné předměty a ve zbylých dvou by si už mohli volit konkrétní semináře připomínající AP z Kanady, kde by se mohli odborně realizovat i sami pedagogové. Tomu neodporuje ani současné RVP. To stanovuje pouze požadovaný obsah, ne ročník, kdy má být dané téma probráno, ani jaká časová dotace mu má být přidělena. Potenciální problém vyplývá z neochoty vedení školy s takovou variantou pracovat, což je ale úskalí každé školní iniciativy. Dalším potenciálním problémem je odpor kolegů a studentů. V dotazníkovém šetření totiž na dotazy ohledně případného zavedení integrované výuky vyjadřovali převážně negativně laděné názory (viz obrázky 56, 57, 58).

Je ale nutno neopomenout skutečnost, že studentům nebyla poskytnuta definice toho, co je IV a z jejich doplňujících výpovědí vyplývalo, že o ní někteří nemají příliš odpovídající představu:

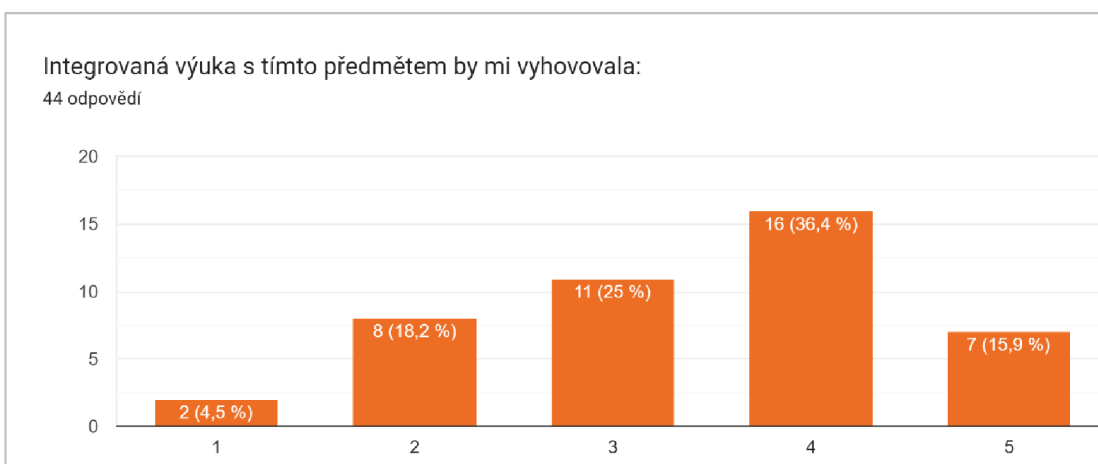
- *„Nemyslím si, že kombinace těchto dvou předmětů by vedla k něčemu dobrému, nebylo by to úplné peklo, ale spíš si to ani nedovedu představit, jak by to fungovalo a jestli by se to dalo vůbec zvládnout. Protože už jenom teď je množství učiva obrovská v obou předmětech a kdyby se to ještě spojilo dohromady, nemyslím si, že by se to dalo zvládnout s takovým množstvím informací. Myslím si, že by bylo dobré do obou předmětů občas přimíchat něco z druhého předmětu a aby se učivo prolínalo, aby dávaly smysl souvislosti mezi historickou a zeměpisnou událostí, ale rozhodně bych to nespojovala kompletně“*

Naproti tomu představa těch, kteří by takovou výuku vítali, velmi koresponduje s naznačeným systémem výše:

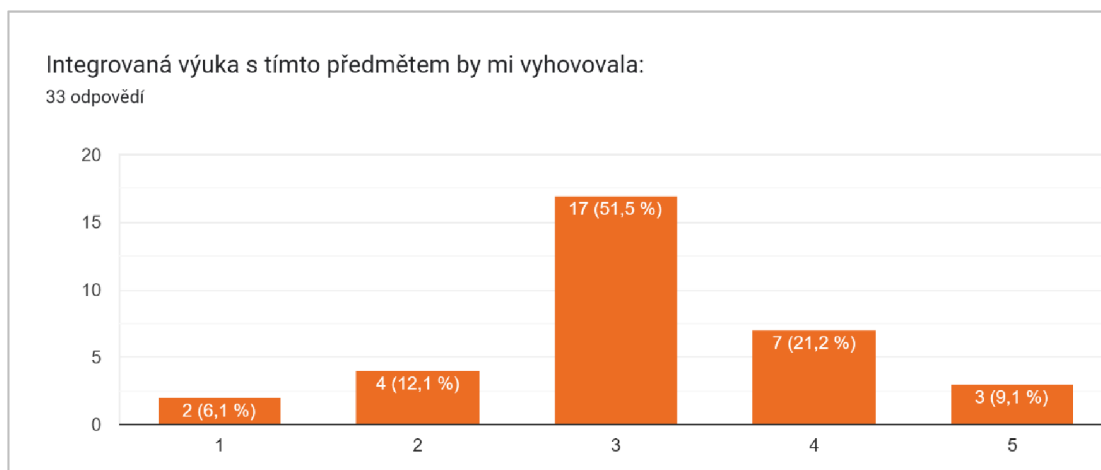
- „Asi bych (můj osobní názor) vyloženě nespojovala dějepis a zeměpis v jeden předmět, protože zeměpis přece jen má i tu přírodovědnou část, ale bezpochyby bych uvítala, kdyby na sebe více navazovaly. Celkově by dávalo smysl, aby byly humanitní předměty (a samozřejmě i přírodovědné) více propojeny, aby dávali více smysl. Myslím, že by lidé např. více pochopili migrační krize, kdyby pochopili, jak to v těch zemích vypadá a funguje, historický kontext by pak ukázal, proč tomu tak je. Navíc mi ještě vadí ro, že jsme se najednou ve dvou předmětech (zeměpis a ZSV) učili, co je to stát a (dokonce jsme z obojího psali písemku ve stejný týden), ale místo toho, aby se to vzájemně doplňovalo, tak jsme se do každého předmětu museli naučit různé definice toho samého.“



Obr. 51 Odpovědi studentů, Stupnice: 1- **Hrozný** , 5 – **Skvělý** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 52 Odpovědi učitelé zeměpisu, Stupnice: 1- **Málo** , 5 – **Velmi** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)



Obr. 53 Odpovědi učitelé dějepisu, Stupnice: 1- **Málo** , 5 – **Velmi** (zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

V případě pedagogů z řad respondentů se ukazuje, že učitelé zeměpisu by k integrované výuce byli mnohem vstřícnější, což vzhledem k multidisciplinarnosti geografie vlastně není nijak zvláštní. U učitelů dějepisu byly názory o něco zdrženlivější. V odpovědích učitelů s kombinovanou aprobací se objevila tato vystihující perspektiva: „*Dějepis je přece jen "zeměpis minulosti" a zeměpis zase "dějepisem současnosti"*. Velkou roli by samozřejmě hrál způsob zprostředkování takové změny v organizaci výuky, protože se na základě výzkumů ukazuje, že ani pedagogové nemají jasnou představu o tom, co integrovaná výuka představuje.

Se všemi těmito aspekty návrh popsáný výše počítá a je možné ho dle okolností upravovat. Realistickým maximem možností integrované výuky je zde uváděný návrh, který ovšem velmi silně závisí na ochotě vedení školy a jednoho či dvou kolegů pedagoga, který by se pro IV humánní geografie a historických věd rozhodl. Minimální doporučeními, podle kterých se může řídit každý pedagog i jako jednotlivec, a která také plynou z dotazníkového šetření jsou tato:

1. Je nutné vždy vědět, jaký smysl má látka, která je předkládána studentům. Studenti nemusí nutně s pohledem učitele souznět, ale ten pohled by měl být aspoň takový, aby ho bylo možné ze strany studentů respektovat. „Protože proto“ u nich neobstojí a jejich motivace k práci bude minimální.
2. V případě, že takový smysl pedagog u dané látky nevidí, neměl by ji vyučovat, nebo aspoň její smysl nalézt, a to i za asistence samotných studentů. K redukci obsahu chce stát stejně přistoupit a sám ji zřejmě v dohledné době nezajistí.
3. Zda něco dává smysl velice rádi napoví sami studenti zpětnou vazbou v otevřeném a upřímném dialogu. To je zřetelné z jejich odpovědí v dotaznících, které někdy byly velmi upřímné a otevřené.

Doporučení na úrovni systému a badatelů z vysokých škol by bylo, abychom se v našem vzdělávání poučili z chyb systémů, které v podstatě kopírujeme. Je důležité mít na paměti tento úryvek Hlavních směrů, už jeho první bod je totiž podle Christodoulou rizikový: *„Je pravdou, že část učitelů kompetence nikdy plně nepřijala a že se s nimi často pracuje jen formálně. Je také pravdou, že zapojení kompetencí do reálné výuky se v řadě zemí ukázalo jako složité a došlo k odklonu od (naivního) pojetí kompetencí z počátku milénia (Dvořák a kol., 2018). Na straně druhé, pro zachování kompetencí existuje několik silných argumentů:*

- *základní argumenty pro využívání konceptu kompetencí ve výuce zůstaly nezměněny (dynamické změny ve společnosti, proměny trhu práce, příprava na různé životní situace, důležitost nadoborového přístupu atd.) a v mnohém byly ještě posíleny;*
- *řada škol s kompetencemi úspěšně pracuje, nejde tedy o čistě abstraktní a nedosažitelný ideál;*
- *řada zahraničních vzdělávacích systémů nějaký systém kompetencí obsahuje;*
- *v rámci přípravy Hlavních směrů se ukázala velká shoda na důležitosti zachování kompetencí v RVP;*
- *kompetenční přístup je obsažen ve Strategii 2030+.“ (MŠMT 2022, s. 30).*

Tato práce na základě dotazníkového šetření vykresluje preference studentů ohledně obsahu a formy zeměpisu a dějepisu. Pomocí analýzy odborné literatury, strategických a kurikulárních dokumentů domácích i zahraničních dospěla k návrhu opatření. Ta se dají nadále studovat přímo v učebnách prostřednictvím akčního výzkumu, což podporuje i Strategie2030+ (MŠMT 2020, s. 29). Školy, které zapojují prvky IV jsou například ZŠ Filipka, Gymnázium Na Zatlane nebo Pražské humanitní gymnázium. Za příklad užívání akčního výzkumu může sloužit Japonsko a jeho školství (Crehan, 2022). K výzkum se také nabízí podrobnější studium implementace integrované výuky v předestřených vzdělávacích systémech.

7 Zdroje

BARTOŇOVÁ, Markéta a KRIČFALUŠI, Dana. (2020). 16. Mezinárodní seminář doktorandů didaktiky chemie a příbuzných doktorských studijních programů: INTEGROVANÁ VÝUKA NA GYMNÁZIÍCH V ČESKÉ REPUBLICE. 20. – 21. 11. 2020 Hradec Králové, Nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-827-2

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. (s.a.). BC's Course Curriculum. Dostupné z: <https://curriculum.gov.bc.ca/>.

BRZYBOHATÁ, Anna. (2024) *Příklady dobré praxe ve školách ukazuje Mapa vzdělávání na příbězích i datech*. Online. In: EDUin.cz 11. 03. 2024. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/priklady-dobre-praxe-ve-skolach-ukazuje-mapa-vzdelavani-na-pribezich-i-datech/?fbclid=IwAR1p9QZtFNeG9nyA7xJeGxn6cPfYhuVXWEezcWoYp1HmCrYcgY-SpVigp6k>. [citováno 2024-03-08].

CREHAN, Lucy (2022) *Chytrazemě: tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě*. Přeložil Kristýna CHVOJKOVÁ. Praha. ISBN 978-80-88407-31-7.

ČESKÁ REPUBLIKA. (2023). Zákon ze dne 1. září 2023, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Senát Parlamentu České republiky. Dostupné z: <https://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=107739>.

ČŠI. (2021a). *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2020/2021*. Praha.

ČŠI. (2022a). *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2021/2022*. Praha.

ČŠI. (2023a). *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2022/2023*. Praha.

ČŠI. (2022b). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha.

ČŠI. (2021b). *Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022. Přístupy škol ke snižování dopadů pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva*. Praha.

ČŠI. (2023b). *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha 2023b.

ČTK (3.10.2023). Online. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-zavadeni-novych-ucebnich-programu-pro-zaky-zs-se-posune-40445510>. [citováno 2023-12-23].

DRINKWATER, Andrew, LOUGHEED, Patrick, JAMIESON, Lynn (2018). *Understanding Advanced Placement Grading in BC. Executive summary*. BCCAT. Dostupné z: <https://www.bccat.ca/reports/APGrading2018sum.pdf>. [citováno 2023-12-23].

EDU.CZ. s.a. RVP – Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>. [citováno 2023-12-23].

- EDUin. (2023). Jak se dělá lepší škola – konference pro zřizovatele škol. [Online video]. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/15983621085-jak-se-dela-lepsi-skola-konference-pro-zrizovatele-skol/>.
- ERIKSON, Erik H. (2014). Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Praha. ISBN 978-80-262-0786-3.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. (s.a.). Subjects at General Upper Secondary. Dostupné z: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/subjects-general-upper-secondary>.
- FOGARTY, Robin. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum. Educational Leadership, 49(2), 61-65. <https://mlcwels.edu/wp-content/uploads/2019/05/10-Ways-Fogarty.pdf>
- FREIRE, Paulo. (2022) Pedagogika utlačovaných. Praha. ISBN 978-80-908247-9-9.+
- HAUSER, Šimon. (2023). Platby učitelů porostou na 130 % průměrné mzdy v zemi do roku 2024. Dostupné z: <https://www.prahaskolska.eu/platy-ucitelu-porostou-na-130-prumerne-mzdy-v-zemi-do-roku-2024/>
- HAVRÁNKOVÁ, Aneta (2023). FINSKO UŽ NENÍ VELMOCÍ VE ŠKOLSTVÍ. CO SE ZMĚNILO? UBÍRÁ SE ČESKO STEJNÝM SMĚREM? Praha školská. Dostupné z: <https://www.prahaskolska.eu/finsko-uz-neni-velmoci-ve-skolstvi-co-se-zmenilo-ubira-se-cesko-stejnym-smerem/>.
- HESOVÁ, Alena (2011). Integrace ve výuce. Základní vzdělávání. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>.
- HŘEBECKÝ, Miroslav. (2024). *Jak se nám daří naplňovat Strategii 2030+?*. Online. In: EDUin.cz 5. 03. 2024. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/strategie2030/#tema4> [citováno 2024-03-08].
- CHRISTODOULOU, Daisy. (2022). Sedm mýtů o vzdělávání. Přeložil Tereza VLKOVÁ. Praha. ISBN 978-80-908240-0-3.
- JANÍK, Tomáš & KNECHT, Petr & NAJVAR, Petr & PÍŠOVÁ, Michaela & SLAVÍK, Jan. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. Pedagogická orientace. 21. 375-415.
- JANÍK, Tomáš (ed.). (2020) *Mýty - omyly - nepravdy: o chybách ve vzdělávání a pedagogice*. Brno. ISBN 978-80-210-9753-7.
- JELÍNEK, Jan a ZICHÁČEK, Vladimír. (2004). *Biologie pro gymnázia: (teoretická a praktická část)*. Olomouc. ISBN 80-7182-177-2.
- KOFROŇOVÁ, Olga. (2020). Klíčové kompetence. Podkladová studie k revizi RVP. NPI ČR. https://www.nuv.cz/uploads/Podkladova_studie_Klicove_kompetence.docx
- KOLAFOVÁ, Barbora (2021). Potenciál zavedení integrované výuky na českých školách z pohledu vybraných učitelů. Praha, diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA KARLOVA. Pedagogická fakulta.
- KOTVALDOVÁ SEZEMSKÁ, Karolína (2019). Interdisciplinární přístup a výuka vybraných interdisciplinárních témat v chemii a biologii v prostředí českých středních škol. Online. *Biologie. Chemie. Zeměpis*. 2019, roč. 28, č. 1, s. 35-47. ISSN 2533-7556. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/25337556.2019.1.4>. [cit. 2024-04-15].

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. (s.a). Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de terminale générale. [PDF]. DokumentB. Dostupné z: <https://eduscol.education.fr/document/23650/download>

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. (s.a). Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale. [PDF]. DokumentA. Dostupné z: <https://eduscol.education.fr/document/23647/download>

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2010a). Písemka ze zeměpisu ve Francii. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2010/10/12/jak-vypada-pisemka-ze-zemepis-ve-francii/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2010b). Ve francouzském dějepisu se učí jen vybraná témata. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2010/04/13/ve-fr-dejepisu-se-uci-jen-vybrana-temata/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011a). "Nahrkat" se nazpaměť nebo třídít znalosti? Blog RVP. Dejepis a Zeměpis. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/02/28/nahrkat-se-nazpamet-nebo-tridit-znalosti/>

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011b). Podle francouzských osnov má učitel dějepisu vysvětlovat smysl dějin. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/03/13/podle-francouzskych-osnov-ma-ucitel-dejepisu-vysvetlovat-smysl-dejin/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2010c). Chtějí čeští pedagogové učit jinak? Jak se učí dějepis a zeměpis ve Francii. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2010/01/24/chteji-cesti-pedagogove-ucit-jinak-jak-se-uci-dejepis-a-zemepis-ve-francii/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011c). Průběh hodiny dějepisu ve Francii. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/11/14/prubeh-hodiny-dejepisu-ve-francii/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011d). Žáci by měli umět nejen popsat, ale hlavně interpretovat dokument. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/03/13/zaci-by-meli-umet-nejen-popsat-ale-hlavne-interpretovat-dokument/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011e). Maturity by žáci měli tvořit! Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/04/07/u-maturity-by-zaci-meli-tvorit/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011f). Dizertace v dějepisu. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/03/01/dizertace-v-dejepisu-a-francouzske-hors-sujet/>

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2011g). Nejprestižnější francouzské gymnázium používá frontální výuku. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2011/01/06/nejprestiznejsi-francouzske-gymnazium-pouziva-frontalni-vyuku/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2012a). Co požadují francouzští inspektori dějepisu. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2012/02/10/co-pozaduji-francouzsti-inspektori-dejepisu/>.

LOUBET DEL BAYLE, Zuzana (2012b). Jak se opravuje kompozice z dějepisu „státní maturity“ ve Francii. Blog RVP. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dejepis1zemepis/2012/07/14/jak-se-opravuje-kompozice-z-dejepisu-statni-maturity-ve-francii/>.

MACEK, P. (2003). Adolescence. Praha.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil a JANÍK, Tomáš. (2017). O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací. Brno. ISBN 978-80-210-8495-7.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (s.a.). Le lycée. [Online]. Dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-lycee-41642>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A KULTURY FINSKA. (s.a.) Finnish Education System. (Dokument A). Dostupné z: <https://okm.fi/en/education-system#Upper%2520secondary%2520education>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A KULTURY FINSKA. (s.a.) General upper secondary education. (Dokument B). Dostupné z: <https://okm.fi/en/general-upper-secondary-education>.

MŠMT. (2001). Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002. Praha. Dostupné: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. [citováno 2023-12-23].

MŠMT. (2022) Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Praha. Dostupné: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/brozura_hlavni_smery_6.pdf. [citováno 2023-12-23].

MŠMT. (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Praha. Dostupné: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. [citováno 2023-12-23].

MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha. Dostupné: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [citováno 2023-12-23].

MŠMT. (s.a.). Zadání pro NPI. Praha. Dostupné: <https://www.msmt.cz/file/59296?lang=1> [citováno 2023-12-23].

NPI. (2021). Velké revize RVP ZV zeptali jsme se žáků. [Online video]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=XIn7wmokXz4&ab_channel=N%C3%A1rodn%C3%ADpedagogick%C3%BDinstitut%C4%8Cesk%C3%A9republiky

NPI. (2024) Oficiální vyjádření NPI ČR k informacím zveřejněným dne 29. ledna 2024 v článku na Seznamzpravy.cz. Dostupné online: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/oficialni-vyjadreni-npi-cr-k-informacim-zverejnenym-dne-29-ledna-2024-v-clanku-n> [cit. 18. 03. 2024].

NPI. (s.a.) Harmonogram velkých revizí RVP ZV. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/harmonogram>. [citováno 2023-12-23].

- POSPÍCHALOVÁ, Adéla. (2022). Školní sociální pedagog je pro žáky a rodiče především partnerem. Dostupné online: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/skolni-socialni-pedagog-je-pro-zaky-a-rodice-predevsim-partnerem> [cit. 18. 11. 2022].
- OPETUSHALLITUS. (2020) National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019. Helsinki 2020. ISBN 9789521366772.
- PROKOP, Daniel (2021). První povolební analýza: Jak volily skupiny voličů? A jak se přelávaly hlasy během roku? [Online]. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/post/analiza_volby_2021.
- PRŮCHA, Jan. (1997). Moderní pedagogika. Praha. ISBN 80-7178-170-3.
- PŮR, Michal, & JIRSA, Tomáš (Autoři). (2023). #159 Mojmir Hampl: Rozpočet na rok 2024 je klíčový, určí směřování na příští dekádu. Insider. [Audio podcast]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=SBsJI6AI04k&ab_channel=Insider
- RAKOUŠOVÁ, Alena. (2008). Integrace obsahu vyučování v primární škole – Integrované slovní úlohy napříč předměty. Praha. ISBN 978-80-247-2529-1
- RUSEK, Martin & Barbora, KOLAFOVÁ & DOBEČKOVÁ, Markéta. (2022). To integrate or not to integrate, that is the question: A Delphi study on teachers' opinions about integrated science education.
- Studium Psychologie. (s.a.). Etapy psychického vývoje: pubescence, adolescence. Psychologická charakteristika těchto období, jejich význam pro další vývoj. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/6-pubescence-adolescence.html>.
- ŠÍBA, Michal (2013). Integrovaná přírodovědná výuka a historie přírodních věd v chemickém vzdělávání [Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/56534>
- ŠNOBLOVÁ, Petra. (2014). Využití integrované výuky v primárním vzdělávání žáků. Plzeň. diplomová práce (Mgr.). ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. Fakulta pedagogická.
- ŠVECOVÁ, Milada a MATĚJKA, Dobroslav. (2021). *Přírodopis 9: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň. ISBN isbn978-80-7489-706-1.
- TANI, Sirpa. (2017). Geography and sustainability education in Finnish schools. in Y Ida (ed.), ESD in Geography, History, Civics and Social Studies. Kokoin Shoin Publishers, Tokyo, pp. 248-258.
- UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA. (s.a.). Advanced Placement students. Dostupné z: <https://you.ubc.ca/applying-ubc/requirements/advanced-placement/>.
- VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VÚP. (2007) Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha. ISBN978-80-87000-11-3.