

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práca

Model integrovanej výuky a jeho potenciál pre rozvoj vzdelávania

**The model of integrated teaching and its potential for the development of
education**

Mgr. Tatiana Bírešová

Vedúca práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Akademický rok: 2020/2021

Ďakujem Doc. PhDr. Hane Kasíkovej, CSc. za trpezlivosť, ústretovosť a odborné vedenie v priebehu vypracovávaní práce.

Prehlasujem, že som diplomovú prácu vypracovala samostatne, že som riadne citovala všetky použité pramene a literatúru, a že práca nebola využitá v rámci iného vysokoškolského štúdia, či k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

Abstrakt:

Témou diplomovej práce je model integrovaného vyučovania a jeho potenciál pre rozvoj vzdelávania. Ak sa v súčasnosti na českých školách využíva model integrovaného vyučovania, deje sa tak primárne na prvom, prípadne na druhom stupni základnej školy. Vo svojej práci by som rada ukázala, že sa tento prístup k vzdelávaniu dá využiť, a má prínos aj na stredných školách (gymnáziách). Práca bude primárne zameraná na potenciál využitia integrovaného tematického vyučovania vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“. Integrované vyučovanie chápem v zmysle spojenia (syntézy) učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí do jedného celku s dôrazom na komplexnosť a globálnosť poznávania, kde sa uplatňuje množstvo medzi predmetových vzťahov. Cieľom práce je poskytnúť reflexiu metodológie a teoretických postupov nevyhnutných k praktickej aplikácii kurikula založeného na princípoch integrovaného vyučovania. Následne by som chcela ponúknuť akýsi „návod“ na ich aplikáciu v praxi. Na príkladoch zo zahraničia chcem poukázať na prax v zavádzaní tohoto spôsobu vyučovania.

Kľúčové slová:

Integrovaná výuka, tematická integrovaná výuka, integrované kurikulum, vzdelávacia oblasť
Človek a spoločnosť

-

Abstract:

The topic of the diploma thesis is the model of integrated teaching and its potential for the development of education. If the model of integrated teaching is currently used in Czech schools, this is done primarily at the first or second stage of primary school. In my work, I would like to show that this approach to education can be used, and it also has benefits in high schools (grammar schools). The work will be primarily focused on the potential use of integrated teaching in the educational field "Man and Society. I understand integrated teaching in the sense of combining (synthesis) the curriculum of individual subjects or cognitively close educational areas into one whole with emphasis on the complexity and globality of cognition, where a number of subject relationships are applied. The aim of the work is to provide a reflection of the methodology and theoretical procedures necessary for the practical application of the curriculum based on the principles of integrated teaching. Subsequently, I would like to offer a kind of "guide" to their application in practice. On examples from abroad, I want to point out the practice in introducing this method of teaching.

Key words:

integrated curriculum, integrated thematic instruction, learning area history and civic education

Obsah

| | |
|--|-----|
| Úvod..... | 7 |
| 1. Teoretické východiská a definície..... | 12 |
| 1.1. Integrované kurikulum..... | 12 |
| 1.2. Model integrovanej tematickej výuky..... | 16 |
| 1.3. Porovnanie klasického modelu výuky s modelom integrovanej výuky | 20 |
| 1.4. Príklady uplatnenia modelu integrovanej výuky v zahraničí..... | 26 |
| 2. Integrovaná výuka v strategických dokumentoch Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky | 30 |
| 2.1. História využívania konceptu integrovanej výuky v Českej republike..... | 30 |
| 2.2. Popis aktuálnych strategických dokumentov MŠMT ČR | 33 |
| 2.3. Popis vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ | 41 |
| 2.4. Navrhované tematické prieniky vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ pre predmety Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ..... | 51 |
| 3. Problematika uplatnenia integrovanej výuky v Českej republike..... | 58 |
| 3.1. Metodologický prístup..... | 58 |
| 3.2. Príklad Gymnázia na Zatlance | 60 |
| 3.3. Výsledky dotazníkového šetrenia | 62 |
| 4. Navrhovaný integrovaný predmet pre vzdelávaciu oblasť „Človek a spoločnosť“ pre 4. ročné gymnáziá..... | 66 |
| 4.1. Návrh obsahu integrovaného predmetu vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“..... | 67 |
| 4.2. Posúdenie návrhu integrovaného predmetu vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ | 109 |
| Záver..... | 113 |
| Zoznam literatúry..... | 116 |
| Zoznam príloh..... | 121 |

Úvod

S prípravou a schválením „Stratégie vzdelávaciej politiky Českej republiky do roku 2030+“ (Stratégia 2030+) sa v českom prostredí opätovne rozprúdila diskusia o podobe českého školstva. Pred schválením Stratégie 2030+ sa diskutovali otázky vzťahujúce sa k celému vzdelávaciemu systému (od nastavenia financovania, cez problematiku rovného prístupu ku vzdelávaniu, až k premene obsahu, cieľov a metód vzdelávania). Už predchádzajúca stratégia českej vzdelávacej politiky, ktorá bola platná do roku 2020 poskytovala školám značnú autonómiu pri tvorbe jednotlivých vzdelávacích obsahov (školských vzdelávacích programov), a vo svojich cieľoch kládla dôraz na rozvoj kompetencií vo výukovom procese a na rozvoj celoživotného vzdelávania, avšak jej implementácia do praxe nebola taká úspešná ako sa predpokladalo. Mnoho škôl zotrvalo na klasickej podobe výukového procesu, a to čo sa týka podoby samotného školského vzdelávacieho programu, tak aj výukového obsahu a metód výuky.

Škola by mala pre žiakov predstavovať priestor, ktorý podporuje ich vnútornú motiváciu k vzdelávaniu. Ak si totiž žiak od ranného detstva buduje negatívny postoj ku škole a k učeniu ako celku, ak je postupne presvedčaný, že robiť chyby nie je správne a za vlastný neúspech si môže sám, žiak získa postupne zlé učiace návyky a odpor k učeniu. Tento stav sa v dospelosti len ťažko prekonáva, čo je v kontraste k jednému z hlavných cieľov vzdelávacej politiky, a tým je schopnosť a motivácia k celoživotnému vzdelávaniu.

Tradičná škola, ktorá nerozvíja u žiakov kompetencie, neučí ich myslieť komplexne a v súvislostiach, neučí ich riešiť problémy, vzájomne komunikovať, spolupracovať, a ani mnoho ďalších sociálnych znalostí a schopností potrebných pre bežný život v spoločnosti 21. storočia. Neefektívne vzdelávanie škodí jednotlivcovi aj spoločnosti. Nemožno sa učiť o demokracii, občianskej spoločnosti, či o aktívnej občianskej participácii, ak sama škola neposkytuje k týmto činnostiam dostatočný priestor, a stále pristupuje k vzdelávaniu z tradičných pozícií memorovania poznatkov či nespochybniteľnej autority učiteľa.

V súčasnosti nie je relevantné hodnotiť vzdelanie žiakov len na základe objemu znalostí, ktoré sa naučia. Kedysi bolo faktov a rôznych informácií značne menej, neexistoval internet, a informácie neboli ľahko a rýchlo dostupné, tak ako je tomu dnes. Z toho dôvodu bolo úlohou školy, žiakov vybaviť aj značným množstvom poznatkov, ktoré si žiaci museli zapamätať. V súčasnosti sú však informácie veľmi ľahko dostupné a dohľadateľné. Zároveň, mnohé odbory napredujú rýchlejšie ako v minulosti, a preto informácia, ktorá platí dnes, už nemusí byť platná a relevantná

o niekoľko rokov. Z toho dôvodu by bolo nevyhnutné neustále sledovať stav poznania v jednotlivých vedeckých disciplínach a na základe toho aktualizovať učebnice. Tento stav však nie je udržateľný a ani žiaduci. Aj z tohto pohľadu, sa ako žiadúce javí zamerať vzdelávanie na získanie takých kompetencií, ktoré žiakovi pomôžu pri vyhľadávaní samotných informácií, ale aj v ich orientácii.

V súvislosti s neustále narastajúcim vedeckým poznaním, prestáva platiť aj aktuálnosť rozdelenia obsahu vzdelávania do tradičných vyučovacích predmetov. Okrem rýchleho vedeckého napredovania a neustálej aktualizácie poznatkov, vzniklo veľa nových vedeckých disciplín, ktoré sú medziodborové, resp. stoja na hraniciach viacerých vedných disciplín. Z toho dôvodu zotrvávanie na výlučne tradičnom predmetovom delení, a z toho vyplývajúca atomizácia učenia, stratilo svoju platnosť. V kontexte rozvoja kompetencií, akými sú napríklad schopnosť analyzovať rôzne dokumenty, vyvodit' záver, zhodnotiť situáciu a pod., ide ruka v ruke rozvoj celostného (holitického myslenia), myslenia v štruktúrach a medziodborových kontextoch. Práve rozvoj týchto schopností rozvíja integrovanú výuku. Je potrebné prispôbiť pamäťové učenie novým cieľom vzdelávania, zväžiť a revidovať informácie, ktoré požadujeme za dôležité, aby sa žiaci naučili naspamäť. Vo výukovom procese by sa mal otvoriť priestor pre učenie rôznych stratégií akými sú napríklad: dohľadávanie a overovanie informácie, ako aj to, ako s jednotlivými informáciami pracovať, ako ich zasadzovať do kontextu danej problematiky a oboru ale aj sveta ako takého.

Hoc sa v strategických dokumentoch Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR kladie dôraz na prepájanie obsahov jednotlivých predmetov, tam kde je to možné, realita tohto prístupu je však opačná. Ministerstvo nevydalo žiadne metodické príručky ani učebnice, ktoré by učitelia mohli použiť ako inšpiráciu pre integrované vzdelávanie. Z toho dôvodu, akákoľvek iniciatíva v tomto smere „leží na pleciach“ jednotlivých škôl, resp. jednotlivých učiteľov. Pri množstve práce, ktorou sú učitelia zavalení, si preto, dovoľíme tvrdiť, trúfalé, očakávať od nich aj vytváranie nových učebných/metodických podkladov pre novovzniknuté integrované predmety. Predkladaná práca sa zameriava na možnosti využitia integrovanej výuky v oblasti spoločenskovedného vzdelávania na gymnáziách, ktoré tvorí vzdelávacia oblasť „Človek a spoločnosť“, a to hlavne predmety Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ. Význam tejto práce teda spočíva v špecifikovaní konkrétnych obsahových presahov medzi predmetmi Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ, ktoré by učitelia mohli využiť. Z nášho pohľadu

len pomenovanie týchto presahov nie je postačujúce, preto si práca kladie za cieľ vytvoriť návrh integrovaného predmetu s formulovaním konkrétnych, cieľov, obsahov ale aj s príkladom konkrétnych aktivít, ktoré by učitelia mohli vo svojich hodinách využiť.

Cieľom práce je ukázať, že ciele predmetov Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ sú takmer zhodné, a teda tvoria jeden celok, ako aj to, že sa obsahy jednotlivých predmetov dopĺňajú, resp. v určitých aspektoch duplikujú. Práca sa taktiež bude snažiť vyvrátiť obavy, hlavne zo strany didaktikov dejepisu, že v prípade spojenia týchto dvoch predmetov by sa dejepis redukoval, len na historické príklady vytrhnuté z kontextu, poplatné konkrétnej aktuálnej spoločenskej situácii. Z nášho pohľadu, štúdium súčasnosti s minulosťou ako vzťahným rámcom, nie východiskom, pripraví žiakov na zvládnutie budúcnosti. V práci poukážeme na to, že integrovaná výuka v tomto kontexte predstavuje zefektívnenie výukového procesu, zmenšenie obsahu vzdelávania, ktoré vytvorí väčší časový priestor pre výuku zameranú na kľúčové kompetencie.

Práca je rozdelená na dve časti, teoretickú časť a empirickú, celkovo pozostáva zo štyroch kapitol. Prvá kapitola predstavuje základné charakteristiky a teoretické rámce integrovanej výuky, integrovaného kurikula a integrovaného vyučovacieho predmetu. Porovnáva tento prístup s klasickým prístupom založeným na tradičnom delení predmetov.

Druhá kapitola popisuje krátky historický vývoj využívania integrovanej výuky v českom, resp. československom, prostredí. Následne sa kapitola zameriava na popis a analýzu aktuálnych vzdelávacích strategických dokumentov v kontexte možností využitia integrovanej výuky. Sústreďí sa na stav a hodnotenie využívaného Rámcového vzdelávacieho programu pre gymnázia, popisuje vzdelávaciu oblasť „Človek a spoločnosť“, ako aj samotné predmety Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ. V závere predstavuje tie oblasti obsahu jednotlivých predmetov, ich učivo a ciele, ktoré môže byť spoločne integrované.

Pôvodný návrh dizajnu empirickej časti práce mal pozostávať z pozorovania na dvoch gymnáziách, jednom, ktoré aktívne využíva integrovanú výuku vo svojom školskom vzdelávacom programe (Gymnázium na Zatlance), a druhé, ktoré integrovanú výuku nevyužíva (Gymnázium Litoměřická). Cieľom pozorovaní malo byť popísanie stavu priebehu vzdelávacieho procesu a ich rozdielov. Vzhľadom na nepriaznivú epidemiologickú situáciu okolo COVID-19, pozorovania nebolo možné uskutočniť (výuka prebiehala distančnou formou, resp. následne keď bolo distančné

vzdelávanie zrušené nebol do jednotlivých škôl možný prístup). Ako alternatívu zamýšľaných pozorovaní, sme zvolili pološtruktúrovaný dotazník, ktorý popisuje stav výuky na jednotlivých školách. Čo sa týka Gymnázia na Zatlance, dotazník nevyplňal učiteľ, ale podarilo sa nám získať pohľad na daný výukový proces od žiačky a jej rodičov. Z gymnázia Litoměřická dotazník vyplnil vyučujúci dejepisu. Oproti zamýšľanému plánu porovnania dvoch gymnázií, sme oslovili ešte jednu základnú školu a jednu strednú odbornú školu. Základnú školu sme oslovili s cieľom zistiť predpoklad, či je integrovaná výuka, ako tomu naznačujú rôzne príklady z praxe, bližšie tomuto stupňu vzdelávania. Strednú odbornú školu sme zvolili z toho dôvodu, že sa na nich neuskutočňuje obecná príprava ako je tomu na gymnáziách, ale je to cieleňá príprava na výkon určitého povolania. Z toho dôvodu sa niekedy výuka spoločenskovedných predmetov dostáva do úzadia. Aj z toho dôvodu, ma zaujímalo akým spôsobom sa výuka spoločenskovedných predmetov realizuje, a či by využitie integrovaného vzdelávania v tomto type vzdelávania neumožnilo efektívnejšie prebratie daného vzdelávacieho obsahu a rozvoj kompetencií. Rozsah dotazníkov je malý a nepredstavuje reprezentatívnu vzorku, to znamená, že na ich základe nemôže dôjsť k zovšeobecňujúcim záverom. Cieľom dotazníkov bolo zmapovať postoje učiteľov na vybraných školách ku konceptu integrovanej výuky.

Štvrtá kapitola predkladá návrh integrovaného vzdelávacieho predmetu tvoreného z predmetov Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ, ktorý by mohol byť súčasťou školského vzdelávacieho programu gymnázií založenom na integrovanom kurikule. V rámci tohto predmetu budú podrobne rozpracované ciele, obsah aj metódy výuky, ako aj časová dotácia. Obsahovo sa zameriavam na tú časť prekrývania výukových obsahov, ktorá sa zameriava na problematiku 20.storočia. Túto oblasť sme si vybrali z toho dôvodu, že sa na výuku moderných a súdobých dejín kladie čoraz väčší dôraz, no zároveň sa k nim vzhľadom k množstvu obsahu učiteľia častokrát nedostanú, resp. tento obsah redukujú len na základné fakty. Zároveň toto obdobie predstavuje oblasť, ktorá je tesne spojená aj so súčasnosťou, preto jej prepojenie s občianskou náukou považujeme za viac ako žiadúcu a potrebnú. Súčasťou kapitoly sú aj názory na funkčnosť (splnenie cieľu tvorby integrovaného výukového predmetu, formulácia cieľov a použitia výukových metód) troch odborníkov na nami predkladaný plán integrovaného výukového predmetu.

Záverom napokon zhrnieme naše zistenia a odporúčania pre tvorbu integrovaného kurikula a integrovaných predmetov pre gymnáziá vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“.

1. Teoretické východiská a definície

1.1 Integrované kurikulum a jeho možnosti

Integrácia obsahu vzdelávania môže mať niekoľko úrovní – od využívania medzi predmetových vzťahov v rámci klasického členenia predmetov, cez tvorbu integračného obsahu naprieč predmetmi a ročníkmi v rámci rôznych projektov, až po vytvorenie celkového integrovaného kurikula. Skôr, než obrátíme pozornosť ku charakteristikám a znakom integrovaného kurikula, pozrime sa na to, čo sa pod pojmom integrácia, integrované a tematické vzdelávanie rozumie v pedagogických disciplínach.

Pojem integrácia je najčastejšie vysvetľovaný ako prepájanie, spájanie, zjednotenie, zapojenie, začlenenie, zaradenie. Pridanou hodnotou integrácie je obohatenie výsledného celku novou kvalitou, ktorú by izolované časti nemohli priniesť. Integrácia teda využíva synergický efekt.¹

Ak sa pozrieme do pedagogického slovníka, pod heslom integrácia nachádzame niekoľko spojení.

1. Integrovaná škola - je chápaná v zmysle prepojenia rôznych stupňov a typov školského vzdelávania v jednej organizačnej jednotke. Jedná sa napríklad o spojenie materskej školy s prvým stupňom základnej školy alebo spojenie celej základnej školy. Organizačné spojenie umožňuje obsahové varianty a plynulejšie prechody medzi vzdelávacími stupňami a typmi.²
2. Integrované vzdelávanie - je chápané v zmysle zapojenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do vzdelávacieho programu bežných škôl. Cieľom je poskytnúť aj žiakom s ťažkým zdravotným postihnutím spoločnú skúsenosť s jeho zdravými vrstovníkmi, a pritom rešpektovať ich špecifické potreby.³
3. Integrovaná výuka - je chápaná v zmysle spojenia (syntézy) učiva jednotlivých učebných alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí v jeden celok s dôrazom na komplexnosť a globálnosť poznávania. Prepája teoretické znalosti s praktickými a to v nasledujúcich formách: v rámci integrovaných predmetov alebo celého kurikula, v rámci rôznych modulov a tém, ktoré sú zaradované ako súčasť viacerých klasických predmetov, alebo

¹ HESOVÁ, Alena, *Integrace ve výuce*, 2019, Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html/>.

² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 2013, s. 107.

³ Tamže, s.108.

v rámci projektov, ktorých dĺžka trvania sa odlišuje. Integrovaná výuka nie je založená na predmetovom kurikule, ale na tzv. Integrovanom kurikule⁴

V kontexte tejto práce, je pre nás zásadná integrovaná výuka. Integrácia je zámerné vytváranie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými osvojovanými poznatkami a vedomé vytváranie medzipredmetových vzťahov⁵. Pri riešení problému využíva poznatky z rôznych učebných predmetov a z vlastnej skúsenosti žiakov. Inak povedané, integráciou rozumieme vzájomné prenikanie a spájanie obsahu predmetov vytvorených z reálnych vied v novej a funkčnejšej vzdelávacej oblasti, pričom tento integrovaný vzdelávací obsah sleduje ciele všetkých týchto predmetov. Pri integrovaných predmetoch je zároveň formovaný aj nový cieľ, ktorý vychádza z integrovaného celku. Týmto sa líši integrácia od medzi predmetových vzťahov.⁶ Integrácia zahŕňa zámerné, vedomé vytváranie prienikov a väzieb medzi jednotlivými poznatkami v obsahu vzdelávania učiteľom a využívanie poznatkov z rôznych vzdelávacích oborov, ako aj z vlastnej skúsenosti žiakov pri riešení problémov v procese vnútornej integrácie obsahu výuky v praxi. Rozlišujeme integráciu didaktickú - zo strany učiteľa, psychologickú - zo strany žiaka a obsahovú - zo strany obsahu učiva. Integráciu ďalej môžeme rozlišovať na horizontálnu a vertikálnu. Horizontálnou integráciou sa rozumie integrácia obsahu jednotlivých predmetov v rámci ročníka. Vertikálnou integráciou sa rozumie vzťah medzi poznatkami získanými v školskom prostredí a poznatkami získanými mimo školu.⁷

Integrácia môže mať vo vzdelávacom procese niekoľko podôb, stupňov na základe toho v akej miere je integrovaný obsah jednotlivých vzdelávacích predmetov.

Formy integrácie obsahu

1. Konsolidácia učiva – jedná sa o zjednotenie, ustálenie obsahu, zníženie celkového počtu vyučovacích predmetov. Toto spojenie je bez podstatných multilaterálnych väzieb - využíva len bilaterálne medzi predmetové vzťahy. Jedná sa o lineárne radenie tém

⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 2013, s. 107.

⁵ Medzipredmetové vzťahy vyjadrujú akýkoľvek druh vzájomného viacej či menej intenzívneho zblíženia dvoch alebo viacerých obsahov predmetov. Medzipredmetové vzťahy stoja na začiatku každého procesu integrácie a sú jednou z úrovni integrácie učiva.

⁶ RAKOUŠOVÁ, Alena, *Integrace obsahu vyučování, integrované slovní úlohy napříč předměty*, Grada, 2008, s.15

16.

⁷ Tamže, s.12.

niekoľkých oborov z podobných kognitívnych oblastí vedľa seba. Každá téma sa rozoberá samostatne z pohľadu daného predmetu. V tomto prípade sa jedná o vonkajšiu integráciu, ktorá je zameraná na zjednotenie učebných predmetov z podobných kognitívnych oblastí. Každá téma sa rieši z pohľadu daného vyučovacieho odboru.

2. Koncentrácia – na určitý problém sa nazerá z multilaterálneho pohľadu, teda z pohľadu niekoľkých predmetov naraz (nie jednotlivo z pohľadu každej vedeckej disciplíny ako to je u konsolidácie učebného obsahu). Jedná sa tu o prepojenie a zjednotenie poznatkov daného problému do ďalšieho syntetizujúceho predmetu, ktorý integruje spoločné témy jednotlivých predmetov (predovšetkým z jednej vzdelávacej oblasti). Nejde tu len o to, ktoré učebné predmety spájať, ale predovšetkým o to, akú časť z tradičných predmetov vybrať, ako stanoviť rozsah, štruktúru a pojmávanie nového syntetizujúceho predmetu, tak aby sa jeho jednotlivé zložky prelínali. Pôvodné predmety môžu, no nemusia byť predmety zachované.
3. Koordinácia - rovnako ako koncentrácia, patrí koordinácia medzi vnútorné typy integrácie, to znamená súčinnosť jedného výukového predmetu s druhým. Jedná sa o využívanie a aplikovanie obsahu alebo formy jedného predmetu druhým. Predmety sa navzájom podporujú, avšak nesmie dochádzať k porušovaniu obsahu jedného predmetu druhým. Koordinácia je teoreticky možná medzi ktorýmkoľvek vyučovacími predmetmi. Význam koordinácie spočíva vo využívaní bilaterálnych medzi predmetových väzieb, ktoré učivo aktualizujú, poskytujú širší výber námetov. Obmedzuje sa však len na vzťahy medzi jednotlivými dielčimi témami jednotlivých predmetov.⁸

Z hľadiska integrácie obsahu výuky predstavuje koncentrácia najcelistvejšiu formu integrácie obsahu vzdelávania. Vyžaduje si spoluprácu obsahu, metód a foriem práce viacerých predmetov, to znamená, že v praxi je potrebné vyhľadať vzťahy a súvislosti medzi témami učebných predmetov.

⁸ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 11-12. Pozri aj: RAKOUŠOVÁ, Alena, *Integrace obsahu vyučování, integrované slovní úlohy napříč předměty*, Grada, 2008, s.18-22.

Čo si predstaviť pod pojmom integrovaná výuka, sme predstavili vyššie. V terminologických slovníkoch však nachádzame aj zvlášť pojmy: integrovaná výuka a tematická výuka.

Tematická výuka je model koordinovania obsahu učiva, pri ktorom dochádza k zámernému vytváraniu multilaterálnych väzieb obsahu výuky.⁹ To znamená, že tematickú výuku môžeme považovať za jeden z druhov integrácie obsahu vzdelávania. Tematická výuka sa z hľadiska aktivizácie žiaka radí medzi druhy výuky využívajúce aktivizačné výukové metódy, ako napríklad, diskusiu, situačné metódy, inscenačné metódy, didaktické hry atď. Čo sa organizačnej formy výuky týka, väčšinou sa jedná o skupinovú prácu, často sa využívajú princípy kooperatívneho učenia. Základnými prvkami tematického vzdelávania sú: tematickosť, efektivita, logickosť, empirickosť, zmysluplnosť, kontextovosť, otvorenosť a proporciálnosť. Ústredným bodom tematickej výuky je plán, ktorý tvorí zjednocujúci logický základ, a preto je potrebné ujasneniu témy dopredu venovať zvýšenú pozornosť. Medzi otázky, by si mal učiteľ klásť pri premýšľaní témy patria napríklad: Ako je možné tému uchopiť? Čo si o téme myslím? Ktoré pojmy téma zahŕňa? Na čo sa budem žiakov pýtať? S ktorými problémami budú žiaci pracovať? Ktoré ďalšie možnosti téma ponúka?¹⁰

Vďaka špecifickej logike usporiadania učiva v tematickej výuke učiteľ získava viacej času, ktorý potom môže využiť k precvičovaniu a upevňovaniu učiva, čím skvalitňuje poznávací proces žiakov. V rámci tematickej výuky by sa v obsahu nemala objaviť obsahová duplicita. Tematická výuka pomáha ukladať pojmy, významy a symboly do hierarchicky usporiadanej siete, čím je obsah učiva integrovanejší, má prehľadnejšiu štruktúru, a žiak si ho ľahšie zapamätá. Zmysel tematickej výuky nie je v kvantite fragmentálnych poznatkov, ktoré by mali žiaci obsiahnuť, ale v kvalite chápania súvislostí medzi pojmami. Dochádza k eliminácii transmisívneho prístupu, potláča sa reproduktívne myslenie a preferuje sa prístup konštruktívny.¹¹ Ukladanie obsahu výuky do sémantickej pamäti žiaka je ovplyvňované subjektívnym pocitom zmysluplnosti a významnosti

⁹ RAKOUŠOVÁ, Alena, *Integrace obsahu vyučování, integrované slovní úlohy napříč předměty*, Grada, 2008, s.74.

¹⁰ Tamže s.81-82.

¹¹ Konštruktivistické učenie je pre mozog žiaka, veľmi príjemné a prínosné. Žiak konštruje svoje vlastné chápanie učiva. V rámci tohto prístupu sa zdôrazňujú vyššie úrovne poznávania podľa Bloomovej taxonómie. Pri mechanickom učení (učení sa naspamäť) zostávajú práve tieto myšlienkové operácie v úzadí. Pozri k tomu: TOMENGOVÁ, Alena, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2012.

prebraného učiva. Z toho dôvodu je potrebné prepájať teoretické poznatky s praktickými ukázkami, ktoré sa aktuálne vzťahujú k životu žiaka.¹²

1.2 Model integrovanej tematickej výuky

Príkladom komplexného modelu integrovanej tematickej výuky (ITV) je prístup, ktorý definovala a popísala americká pedagogička Susan Kovalíková. Svoj inovatívny prístup k vzdelávaniu a k tvorbe kurikula popísala vo svojej knihe *Integrated thematic instruction: The model*, ktorá vyšla v českom preklade *Integrovaná tematická výuka* v roku 1995. Pri vytváraní modelu ITV vychádzala Susan Kovalíková zo svojej praxe z práce s nadanými žiakmi, ako aj z vtedajších, najnovších poznatkov z oblasti výskumu o činnosti ľudského mozgu. Model, ktorý najskôr uplatňovala len pri práci s nadanými žiakmi, neskôr začala uplatňovať pri výučbe všetkých žiakov. Následne začala organizovať semináre pre učiteľov, kde si tento model mohli aj oni sami vyskúšať, a naučiť sa s ním pracovať. S modelom sa postupne zoznámili a inšpirovali sa ním mnohí učitelia z rôznych krajín.

Model ITV podľa Susan Kovalíkovej sa vymedzuje voči klasickému deleniu učiva na jednotlivé predmety. Pohľad na predmety ako na akési „malé vedy“ (každá vedecká disciplína má v školskom vzdelávacom systéme zastúpenú jej „zmenšeninu“ vďaka didaktickej transformácii učiva) je v tomto koncepte úplne opustený. Pre ľudské učenie platia určité pravidla, ak má byť výuka efektívna, musia byť tieto pravidlá rešpektované. S. Kovalíková poukazuje na to, v čom tradičná výuka tieto pravidlá porušuje, v čom sa odkláňa od prirodzenosti.¹³ Jednou zo základných výčitiek voči tradičnému systému je jeho zotrvenie na tom, že výklad učiteľa predstavuje primárny prostriedok prenášania vedomostí z učiteľa na žiaka. V rámci modelu ITV učiteľ viac zastáva úlohu sprievodcu, ktorý pomáha žiakovi v jeho výukovom procese. Žiak má však poznatky

¹² RAKOUŠOVÁ, Alena, *Integrace obsahu vyučování, integrované slovní úlohy napříč předměty*, Grada, 2008, s.83.

¹³ Kritika tradičného spôsobu vyučovania nie je ojedinelá ani v českom prostredí. V roku 2001 vydala Jana Nováčková knihu: *Mýty ve vzdělávání*, v ktorej podrobne kritikuje tradičné spôsoby vzdelávania, t.j. Výlučne transmisívne vzdelávanie, založené na výlučnej autorite učiteľa a na pasívnom predávaní informácií. Nováčková argumentuje, že v tradičnej škole sa častokrát nerozvinú individuálne predispozície a schopnosti žiakov, znižuje sa ich sebavedomie, vytvára sa závislosť na autorite, klesá prirodzená zvedavosť a túžba po učení, ako aj dôvera vo vlastné schopnosti kritického myslenia. Zároveň sa nedostatočne rozvíjajú komunikačné schopnosti, vyzdvihuje sa súťaživosť na úkor kooperácie. Kritika tradičnej školy od J. Nováčkovej, má mnoho spoločných bodov s kritikou Susan Kovalíkovej, ako napríklad tvrdenie, že by sa deti neučili bez donútenia – podobne ako S. Kovalíková vidí aj J. Nováčková ako hlavnú motiváciu pre učenie zmysel v tom, čo sa žiaci učia, obe autorky sa zhodujú na tom, že žiak by mal mať vplyv na spôsob jeho učenia, a obe kladú dôraz na potrebu mozgo-kompatibilného učenia a prostredia, ako aj na potrebu okamžitej spätnej väzby pre žiaka vo vyučovacom procese. V tomto kontexte preto môžeme považovať návrh ITV ako jeden zo spôsobov, ako modernizovať školu a vzdelávacie procesy.

objavovať sám, svojimi skúsenosťami, a to predovšetkým prostredníctvom riešenia určitého problému. Problémy, ktoré majú žiaci riešiť, sa majú vzťahovať k ich žitej prítomnosti, majú zohľadňovať ich život a prostredie. Z toho vyplýva, že kurikulum ITV sa primárne orientuje na prítomnosť a budúcnosť. Škola má žiakov vybaviť takými schopnosťami, ktoré sú schopní uplatniť vo svojom aktuálnom prežívaní. To však neznamená, že by bola perspektíva minulosti z výuky úplne odstránená. Model zároveň zdôrazňuje princíp toho, že učenie najlepšie prebieha keď sa začne od konkrétneho, prejde sa k symbolickému a nakoniec k abstraktnému. Model ITV je založený na 3 do seba zapadajúcich a na sebe navzájom závislých princípoch.

Prvý princíp, pri tvorbe výukového obsahu ako aj celého výukového procesu je potrebné zohľadňovať aktuálne výsledky v oblasti výskum mozgu. Druhý princíp, je založený na presvedčení, že postupy učiteľov v jednotlivých triedach sa nedajú exaktne vedecky predpísať. Učenie je umenie, nie veda. Tretí princíp sa zaoberá otázkou tvorby kurikula. Na tvorbe kurikula by sa podľa S. Kovalíkovej nemali podieľať len tvorcovia a vydavatelia učebníc, ale do procesu musia byť zapojení práve aj samotní učitelia.

Koncept ITV vychádza z 8 zložiek, ktoré sú potrebné pre vytvorenie mozgovo kompatibilného prostredia, v ktorom sa môžu zlepšiť výkony žiakov (ale aj dospelých):

1. Neprítomnosť ohrozenia – formovanie pozitívnych vzťahov v triede, a to ako medzi učiteľom a žiakmi, tak aj medzi žiakmi samotnými. V triede by mali byť nastavené jasné pravidlá, ktoré boli vytvorené spoločne celým kolektívom, a ktoré musia všetci členovia kolektívu dodržiavať.
2. Zmysluplný obsah – základná otázka, ktorú si musí položiť každý učiteľ (tvorba kurikula): Čo je to zmysluplný obsah? Podľa ITV sa odpoveď na túto otázku hľadá vždy z pozície a pohľadu žiakov, nie z pohľadu učiteľa. Obsah má vychádzať zo skutočného sveta, má byť pre dieťa významný, primeraný veku, zrozumiteľný a dostatočne bohatý na to, aby umožnil vyhľadávanie a vytváranie nových vzorových schém ako prostriedku pre poznávanie a vytváranie významu.
3. Možnosť výberu – každý žiak má možnosť zvoliť si takú výukovú stratégiu, ktorá mu najviac vyhovuje. Každý mozog je odlišný a preto si každý jednotlivec, ktorý sa učí volí

vlastné spôsoby učenia, o ktorých vie, že sú pre neho najúčinnnejšie. Vhodný spôsob učenia zvyšuje záujem žiaka o učenie.¹⁴

4. Primeraný čas – žiakovi má byť poskytnutý primeraný čas na to, aby určitú úlohu zvládol, aby sa neprerušil jeho proces myslenia.
5. Obohacujúce prostredie – obohatené prostredie je také, ktoré uvedie do bdlosti celý nervový systém žiaka. Je to prostredie, ktoré uspokojuje zvedavosť, je schopné poskytnúť odpoveď na otázky, ale aj mnohé nové otázky navodiť.
6. Spolupráca – žiaci, ktorí spolupracujú navzájom, sa navzájom stimulujú a podnecujú. Spolupráca podporuje pojmové učenie, tvorivé riešenie problémov a zlepšuje komunikáciu.
7. Okamžitá spätná väzba – aby bola možná okamžitá spätná väzba, je nevyhnutné aby sa zmenil pomer času, ktorý učiteľ venuje výkladu, voči času, ktorý žiaci vypracovávajú zadania. Výklad učiteľa by mal trvať maximálne 16 minút (ideálne 11 minút) a zvyšok času v hodine by mali žiaci stráviť vypracovávaním úloh, na ktoré im učiteľ poskytuje spätnú väzbu okamžite keď ju potrebujú.
8. Dokonalé zvládnutie – pre posúdenie dokonalého zvládnutia učiva, je vhodné používať posudzovanie podľa „3 S“ – splnenie – znamená to, že práca, ktorá bola zadaná aplikačnou úlohou, vyhovuje všetkým jej požiadavkám, správnosť – znamená to, že práca, ktorú vyžaduje aplikačná úloha, obsahuje presné vedomosti, súhrnnosť – na práci je vidieť starostlivosť v myslení a hľadaní riešení, t.j. odpoveď nie je jednostranná, ale berie do úvahy niekoľko hľadísk a zdrojov.¹⁵

ITV je založená na jednej celoročnej zjednocujúcej téme, ktorá sa má naplno využiť. Táto téma je „veľkou myšlienkou“ s náplňou, ktorá deti zaujme, je centrom, ku ktorému sa vzťahujú všetky pod témy. Celoročná téma sa rozdeľuje na menšie sekcie (mesačné témy), ktoré sa následne

¹⁴ V tomto kontexte vychádza Susan Kovalíková z knihy Howarda gardnera *Rámcem myslí: teorie mnohočetných inteligencií*, v ktorej gardner predkladá myšlienku existencie 7 typov inteligencie: 1. logicko-matematická, 2. jazyková, 3. priestorová, 4. kinestetická, 5. hudobná, 6. intrapersonálna a 7. interpersonálna. Inteligenciu tu Gardner popisuje ako súbor schopností a zručností, ktoré umožňujú jednotlivcovi vyriešiť skutočné problémy, s ktorými sa stretáva. Každý typ inteligencie sa nachádza v inej časti mozgu, a každý jednotlivec má špecifický súbor (pomer) týchto inteligencií, ktoré používa na riešenie problémov.

¹⁵ KOVALÍKOVÁ, Susan, (preklad: Jana Nováčková), *Integrovaná tematická výuka*, Spirála, Kroměříž, 1995, s. 33 – 96.

rozdedia do ďalších jednotlivých rozvetvujúcich sa tém (týždenné témy), ktorých ciele sa napĺňajú prostredníctvom vypracovávaní tzv. aplikačných úloh. Celoročná téma funguje ako kostra pre organizáciu myšlienok, materiálov a činností pre učiteľov aj pre žiakov. Stanovuje smer pre výukové postupy.

Keď je stanovená celoročná téma, so všetkými pod témami a tematickými časťami, ďalším krokom pri tvorbe ITV je stanovenie kľúčového učiva, t.j. toho čo by sa mali žiaci naučiť - podstatné pojmy, zručnosti, významné fakty z obsahových oblastí atď. Je dôležité si pamätať, že sa hľadá obsah, ktorý by pomohol žiakom pochopiť svet teraz, a pokiaľ je to možné aj v budúcnosti.

Prostriedok, prostredníctvom, ktorého si žiaci osvojujú a následne overujú svoje znalosti kľúčového učiva predstavujú aplikačné úlohy. Aplikačné úlohy sú v podstate činnosti, v priebehu ktorých žiaci používajú vedomosti a zručnosti, ktoré sa naučili. Učia sa v nich tiež to, ako svoje znalosti použiť v skutočnom svete a vytvárajú si tak mentálne programy pre ich dlhodobé uchovanie a používanie. Aplikačné úlohy sú spojovacím mostom medzi "čo" a "ako" v kurikule - čo sa naučiť (kľúčové učivo) a ako sa žiaci do učenia pustia, ako budú postupovať. Aplikačné úlohy vedú k aktívnemu učeniu a tým aj k zapamätaniu si poznatkov, vnášajú do výukového dňa aktivitu.

Model Susan Kovalíkovej predstavuje akýsi vrchol v integrácii učiva, pretože predpokladá integráciu obsahov všetkých predmetov daného ročníka, ktoré sa sústreďujú okolo jednej centrálnej témy. Sama Susan Kovalíková vo svojej knihe poukazuje na fakt, že cesta k takto plnej integrácii obsahu výuky môže trvať 3 až 5 rokov.

Susan Kovalíková pracuje s termínom „integrovaná tematická výuka“, čo ako sme popísali vyššie je model výuky založený na jednej celoročnej téme, ktorá je následne rozdelená do menších mesačných a týždenných tematických sekcií. Kurikulum nie je rozdelené na jednotlivé vyučovacie predmety. Na jednotlivé témy sa v rámci výuky nazerá z pohľadu všetkých disciplín, a teória je prepájaná s praxou. Z uvedených definícií integrovaného a tematickej výuky vyplýva, že koncept ITV je prienikom týchto dvoch systémov. Zatiaľ čo integrovaná výuka nemusí byť tematické (je možné využívať v rámci jedného predmetu odkazy na obsah iného predmetu, prípadne radiť témy jednotlivých predmetov za sebou atď.), tak tematická výuka, ktoré zo svojej podstaty využíva medzi predmetové vzťahy je zároveň aj určitou formou integrovanej výuky.

1.3 Porovnanie klasického modelu výuky s modelom integrovanej tematickej výuky

Na základe definície v pedagogickom slovníku môžeme obecné kurikulum chápať ako:

1. Vzdelávací program, projekt, plán
2. Priebeh štúdia a jeho obsah
3. Obsah všetkých skúseností, ktoré žiaci získajú v škole a v činnostiach, ktoré sa ku škole vzťahujú, ich plánovanie a hodnotenie.¹⁶

Josef Maňák vo svojej knihe *Kurikulum v súčasnej škole* pripomína, že obsah pojmu „kurikulum“ nie je do dnes ustálený a jednotne chápaný. Maňák rozumie pod pojmom kurikulum obsah vzdelávania (učivo) v širšom slova zmysle a proces jeho osvojovania, t.j. ako všetku činnosť žiaka (učiaceho sa), ktorú získava v školskom (vzdelávacom) prostredí, a činnosti, ktoré sú spojené s jeho osvojovaním a hodnotením. Kurikulum pre neho predstavuje obecnější pojem, ktorý dopĺňa termíny ako učebný plán a učebné osnovy. Zároveň tieto termíny spája a uvádza ich do obecnjšej roviny.¹⁷ V rámci našej práce a problematiky integrácie obsahu v kurikule sa budeme zaoberať len jeho obsahovou zložkou a procesy výuky ponechávame stranou.

Pri tvorbe akéhokoľvek typu kurikula musí jeho tvorca rozumieť povahe a vnútornej previazanosti a následnosti kognitívnych znalostí tak, aby obsah výuky nebol len sledom nesúvisiacich informácií. Ak je osnova vytvorená na základe dôkladného pochopenia povahy a vnútornej štruktúry učiva, budú v nej zjavné logické časti, teda zoskupenia informácií, podľa ktorých je učivo usporiadané.¹⁸ Pri tvorbe kurikula sa vytvárajú určité logické na seba nadväzujúce tematické celky. Zdôvodnenie tematického celku by malo byť stručné prehlásenie vysvetľujúce jeho obsah a účel. Môže poslúžiť k zdôrazneniu hlavných myšlienok celku, k motivácii žiakov a

¹⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 2013, s. 137.

¹⁷ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*, Brno, Paido, 2008, s. 14.

¹⁸ Pri tvorbe štruktúry a logickej previazanosti kurikula je možné sa inšpirovať modelom Jeroma Brunera. Bruner tvrdil, že každá téma vyučovaná na školách má svoju štruktúru, a že táto štruktúra má konkrétnu formu, ktorá sa skladá z troch prvkov - pojmy (koncepty), generalizácie (zobecnenia) a fakty. Jadrom Brunerovho prístupu bola myšlienka, že kurikulum jednotlivých predmetov (v našom kontexte to platí, či už pre predmety tradičné, alebo pre integrované) by malo byť stanovené na základe čo najhlbšieho pochopenia generalizácii, ktoré dodávajú predmetu štruktúru. Vyučovanie by sa teda malo zameriavať primárne na generalizácie a pojmy, a nie na jednotlivé fakty. K tejto teórii vytvoril metaforu stromu, kde generalizácie predstavujú kmeň, pojmy predstavujú konáre a fakty sú len listami. K téme pozri: Čáp, Jan, Mareš, Jiří, *Psychologie pro učitele* (1.st ed.). Praha: Portál, 2001.

k vysvetleniu dôležitosti výukového obsahu z hľadiska predmetu samotného. Tieto dlhodobé ciele môžu obsahovať všetky kognitívne, afektívne a psychomotorické výsledky súvisiace s tematickým celkom. Každý dlhodobý cieľ bude následne potrebné rozdeliť do konkrétnejších dielčích cieľov/úloh, ktoré následne dopomôžu k dosiahnutiu cieľa dlhodobého. Jedným z dôvodov pre stanovenie krátkodobých cieľov je, že naznačujú logický postup výuky v rámci tematického celku predmetu alebo hodiny. Ďalším dôvodom je že nám pomáhajú rozpoznať, nakoľko sú žiaci pripravení k štúdiu obsahu a k ďalším postupom.¹⁹

Tradičný model kurikula:

Tradične pojaté kurikulum znamená rozdelenie obsahu a poznatkov, ktoré si má žiak osvojiť, do jednotlivých učebných predmetov, vytvorených na základe konkrétnych vedných disciplín. Učebné predmety tak predstavujú akési zmenšeniny týchto vedeckých disciplín, ktorých úlohou je prostredníctvom didaktickej transformácie vedeckých poznatkov predať žiakovi základné pojmy a princípy. Problematika didaktickej transformácie súvisí s otázkami: Akým spôsobom znižovať náročnosť učiva? Ako priblížiť obsah učiva určitej skupine žiakov daného veku na určitom type školy? Poznatky v mnohých vedných disciplínach však rýchlo napredujú a menia sa, preto školské poznatky určitým spôsobom zaostávajú za aktuálnym vedeckým dianím. Permanentná aktualizácia školských poznatkov je tak z formálnych dôvodov veľmi často problematická. V takto pojatom kurikule sa každý predmet vyučuje samostatne. Každý predmet má samostatne definovaný svoj obsah, svoje výukové ciele, má vlastné učebné pomôcky a odborové didaktiky. Tento stav následne spôsobuje to, že sa v mnohých učebniciach príbuzných predmetov vyskytujú tie isté témy, avšak často sa vyučujú samostatne. Táto roztrieštenosť a nejednotnosť môže následne spôsobovať zmätok a problémy pri vytváraní si nových kognitívnych štruktúr u žiakov.

Integrované kurikulum

Integrované kurikulum predstavuje spôsob výuky, ktorý je založený na multilaterálnych väzbách v obsahu učiva. Pri konštruovaní integrovaného kurikula je potrebné vybrať konkrétne učivo, jeho rozsah, štruktúru a zvoliť spôsob koncipovania zjednotenia jednotlivých obsahov.

¹⁹ PASCH, Martin, *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: jak pracovat s kurikulem*, Praha: Portál 1998, 184 – 186.

Pritom je nutné dbať na to, aby vytvorený obsah učiva tvoril určitú sústavu poznatkov, ktoré sú koncipované v štátnych programoch ako cieľové. Učivo by sa malo koncipovať tak, aby pre žiakov vytváralo logickú štruktúru, ktorú pochopia.²⁰

Pri didaktickej transformácii učiva u integrovaného kurikula, dochádza okrem premeny vedeckých poznatkov na poznatky školské, tiež k analýze možných variant výberu vhodného obsahu, stanovenie rozsahu, štruktúry a koncepcie konkrétneho školského učiva do daného učebného predmetu. Pri výbere daných poznatkov sa pri didaktickej transformácii zohľadňuje aj aspekt výchovného použitia. Pri integrácii väčšieho počtu kognitívnych oblastí, je proces didaktickej transformácie komplikovanejší, pretože je nutné pri ňom spájať obsahy rôznych kognitívne blízkych vzdelávacích obsahov s dôrazom na ich logickosť, vecnú a formálnu správnosť. Pri integrovaní obsahu učiva jednotlivých učebných predmetov dochádza k ďalšej druhotnej didaktickej transformácii už transformovaných obsahov. Jedná sa o transformáciu na ďalšej úrovni, kedy výsledný obsah, rozsah a štruktúra sú opäť svojím spôsobom zjednodušené, ale súčasne sú štruktúrované do nových referenčných rámcov. Pri tejto transformácii je dôležité dodržiavať kritéria a pravidlá pre didaktické transformovanie učiva a zároveň dodržiavať pravidlá pre integráciu učiva, tak aby neboli porušené vzdelávacie funkcie novovzniknutého obsahu učiva. Funkciami sú: vzdelávacia funkcia, funkcia rozvoja myslenia a chápania súvislostí, motivačná, výchovná. Zároveň je nevyhnutné stanoviť spôsob koncentrovania a konsolidovania obsahu učiva a jeho spôsob prezentovania v pedagogických dokumentoch.²¹

Integrovaný vyučovací predmet zámerne prepája vzdelávací obsah niekoľkých oborov na základe ich tematickej blízkosti. Zjednocujúcim prostriedkom je nie len téma, ale aj cieľ výuky. Integrované kurikulum je založené predovšetkým na multilaterálnych väzbách v obsahu učiva, ktoré umožňujú získavanie znalostí ako celku. Prvým krokom k integrácii väčšinou býva hľadanie medzi predmetových súvislostí. Uplatňovaním presahu medzi jednotlivými vzdelávacími odborními prebieha na úrovni učiva, spravidla ale nepostihuje výstupy a ciele vzdelávania. Integrovaný vyučovací predmet oproti tomu smeruje k naplneniu ako cieľov jednotlivých integrovaných oblastí, tak aj nového integrovane pojatého cieľa²²

²⁰ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 10.

²¹ Tamže, s. 13.

²² HESOVÁ, Alena, *Integrace ve výuce*, 2019, Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html/> [Posledný náhľad: 1.6.2021]

Porovnanie tradičného modelu kurikula s integrovaným kurikulom:

| Predmetové kurikulum | Integrované kurikulum |
|---|---|
| Atomizuje poznanie, zameriava sa len na obsah a rozsah učiva jedného predmetu, predáva hotové poznatky | Integruje poznanie, zameriava sa na vzťahy a súvislosti v učive |
| Realita je umelo rozdelená na oddelené časti (podľa vedeckých disciplín). Rovnaké učivo je žiakom predkladané v rôznych časových dimenziách, je spojené s odlišnými prístupmi, s použitými odlišnými pojmami a v iných oddelených súvislostiach | Realita je žiakom predkladaná ucelene, väčšinou v cyklicky sa opakovaných dimenziách, s jedným logickým výkladovým rámcom, so zjednotenými pojmami atd. |
| Nerešpektujú sa väzby medzi jednotlivými poznatkami | Sú rešpektované vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými vzdelávacími oblasťami |
| Nadväzuje na tradíciu vzdelávania budúcich učiteľov - učiteľ je pripravovaný na jeden, resp. Dva predmety, a aj na tie je on sám pripravovaný úplne oddelene | Vyžaduje zaviesť novú prípravu učiteľov |
| Učivo je viac špecializované a preberané do hĺbky | Menšia špecializácia učiva. Nedodržania základných princípov integrácie, môže spôsobiť nelogickosť a povrchnosť preberaného učiva |
| Ide v línii tradičného vzdelávania | Zavádza odlišné koncipovanie učiva |

Tabuľka prevzatá od PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*²³

²³ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 10.

Model integrovanej výuky nevznikal mimo vplyvu iných pedagogických smerov a stratégií výuky. Ak porovnáme tabuľku tradičnej výuky s výukou inšpirovanou konštruktivistickým prístupom²⁴, s tabuľkou porovnania tradičného vzdelávania so vzdelávaním založeným na integrovanej výuke, môžeme si všimnúť značné prieniky v konštruktivistickom pojatí a v integrovanom pojatí, a to v oblasti hodnotenia, odporúčaných výukových stratégií či podoby školského prostredia.

| | |
|--|---|
| Tradičná výuka | Výuka inšpirovaná konštruktivizmom |
| Dôraz na základné zručnosti (predošlé znalosti ako vstup) | Orientácia na zručnosti vyššej úrovne (rámcová úloha predošlých znalostí v poznávacom a motivačnom zmysle) |
| Orientácia na odbornosť a poznatky | Dôraz na učebný proces |
| Štrukturalistický prístup <ul style="list-style-type: none"> • Vopred špecifikované ciele • Malé kroky • Skúšanie po častiach • Upevňovanie, dosahovanie vysokého percenta zvládnutia obsahu | Samo regulovateľné učenie <ul style="list-style-type: none"> • Bohaté učebné prostredie • Vnútoraná motivácia • Riešenie náročných problémov |
| Abstrakto-zovšeobecňujúce znalosti | Špecifická znalosť situácie Učenie sa na príkladoch |
| Štandardizované výkonové testy | Alternatívne hodnotenie |

Tabuľka prevzatá od TOMENGOVÁ, A., *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*²⁵

Na základe teoretickej analýzy princípov integrovanej výuky, formulujeme nasledovné výhody a nevýhody tohto prístupu. Tento predpoklad, sa následne overí alebo vyvráti v druhej, empirickej časti práce.

²⁴ Konštruktivisti nazerajú na učenie ako na aktívny proces, pro ktorom si mozog učiaceho sa konštruuje svoj vlastný zmysel toho, čo sa učí. Nové koncepty sa spájajú s už existujúcimi a vytvárajú novú realitu. Obraz učiaceho sa žiaka, ktorý patrí ku konštruktivizmu, zdôrazňuje jeho aktívnu úlohu. Žiak je konfontovaný s „kontextovým“ skutočným prostredím. Druh takéhoto učenia sa nazýva samoregulovateľným učením. K tomu pozri: TOMENGOVÁ, Alena, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2012.

²⁵ TOMENGOVÁ, Alena, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2012, s. 10.

Výhody:

- Tematická výuka je multidisciplinárne a umožňuje plnenie cieľov niekoľkých predmetov naraz
- Umožňuje žiakom vidieť ako sú rôzne poznatky prepojené, a tým im umožňuje ucelenejšie a dlhodobejšie zapamätanie si týchto poznatkov
- Tematická výuka umožňuje zmysluplnosť učenia, pretože prepája celok s praktickým životom žiaka
- Z hľadiska konštruovania poznatkov rešpektuje prirodzenosť poznávania dieťaťa – každý žiak si volí vlastné výukové stratégie
- Je založené na vnútornej motivácii žiaka
- Je efektívne - učiteľ získava viac času na precvičovanie
- Vyžaduje aktívne zapájanie a porozumenie na strane žiaka
- Je vhodné pre plánovanie pre skúsených učiteľov a je otvorené aj pre tých menej skúsených

Prínosom integrovaného modelu výuky je nepochybne predstavenie určitej témy v jej komplexnosti. Integrované vzdelávacie predmety sú tesnejšie spojené s praxou a posilňujú tak prepájanie teoretických poznatkov s praktickými zručnosťami. Integrovanými výukovými predmetmi sa môže eliminovať zdvojovanie učiva, ku ktorého niekedy pri izolovaných predmetoch dochádza. Zároveň podporuje multiperspektivitu – téma je preberaná z pohľadov viacerých vedných disciplín.

Nevýhody:

- Príprava tematickej výuky môže byť časovo náročná a môže zaťažovať učiteľa
- Problematickosť a náročnosť výberu témy (okruhov) jednotlivých predmetov pre integráciu.
- Problémy sa objavujú tam, kde učiteľ kladie väčší dôraz na jednotlivé aktivity, ako na plánovanie obsahu ako celku
- Odborová príprava na vysokých školách nie je prispôbená na integrované vzdelávanie. Málo študentov, sa tým pádom stretne s integrovanou výukou v rámci svojho štúdia, a ak sa aj stretnú, často to nie je viac, ako v teoretickej rovine.

- K integrovanému vzdelávaniu neexistujú podporné metodické materiály pre učiteľov, a rovnako tak neexistujú ani učebnice pre integrované predmety.

1.4 Príklady uplatnenie modelu ITV v zahraničí

V zahraničných vzdelávacích plánoch sa v oveľa väčšej miere stretávame s integrovaným kurikulumom, resp. s väčším množstvom integrovaných predmetov. Dôvodov, môže byť niekoľko, no ako vo svojej knihe *Moderní pedagogika* uvádza Jan Průcha, jedným z hlavných dôvodov, prečo nemôžeme zotrvať na princípe monodisciplinárnosti jednotlivých predmetov je ten, že aj samotné vedecké poznanie sa vyvíja, a už dávno neplatí to, že každé vedecké odvetvie má v školskom systéme „ten svoj predmet“. Počet vedeckých disciplín sa zvyšuje, avšak nie je možné neustále zvyšovať počet školských predmetov. Z toho dôvodu je vznik integrovaných výukových predmetov, viac ako žiaduci.²⁶

Jedným z príkladov krajiny, kde v rámci vzdelávania smerujú k aktívnemu využívaniu princípov integrovanej výuky v rámci národných programov je Fínsko. Hlavným strategickým dokumentom vydávaným vládou, ktorý určuje smer národnej školskej politiky je tzv. *National Core Curriculum* (Základné národné osnovy). Tento dokument určuje spoločnú štruktúru a hlavné línie, ktorými sa riadia všetky regionálne vlády, didaktici a pedagógovia, ktorí sa podieľajú na tvorbe jednotlivých regionálnych školských politík. Základné národné osnovy sa skladajú z dvoch častí: obsahujú ciele a základný obsah všetkých v školách vyučovaných predmetov, a popisujú poslanie, hodnoty a štruktúru vzdelávania. Tento zásadný národný dokument, sa vo Fínsku obnovuje každých desať rokov. Po reforme v roku 2004, nasledovala reforma v roku 2014.²⁷ Pred schválením nového národného kurikulumného dokumentu v roku 2014, bolo fínske školstvo, a organizácia v jednotlivých školách založená na prísne predmetovom delení kurikula (národné kurikulum obsahovalo doporučené ciele a obsah až pre 18 vyučovacích predmetov). Práve toto neustále zvyšovanie sa počtu predmetov, viedlo ku kritike vtedajšieho systému, a k prvým úvahám o radikálnejšej zmene tohto systému, začala sa debata o možnosti zavedenia integrovaného kurikula. Integrované kurikulum, ale nemalo stáť na integrácii jednotlivých predmetov

²⁶ PRŮCHA, Jan, *Moderní pedagogika*, Praha, Portál, 1997, s. 266 – 267.

²⁷ VITIKKA, Erja, KROKFORS, Leena, HURMERINTA, Elisa, The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development, In: H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 83-96), 2012. Dostupné z: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf.

prostredníctvom spoločných tém, ale mal stáť na integrácii prostredníctvom kompetencií, ktorých rozvoj by prestupoval, všetkými vzdelávacími oblasťami.

V roku 2014 naozaj došlo vo Fínsku k vydaniu nového základného strategického dokumentu pre oblasť školstva. Fínska reforma vyvolala širokú paletu reakcií, a to nie len v Českej republike. V mnohých médiách sa objavili správy, či skôr obavy, že Fínsko úplne ruší výuku založenú na jednotlivých predmetoch.²⁸

Fínska školská reforma sa uskutočnila medzi rokmi 2014 až 2017. Bola založená na podporovaní a vytváraní integrovaného prístupu k učeniu a vzdelávaniu. Hlavným účelom tohto prístupu je umožniť študentom vidieť a pochopiť vzťahy a vzájomné súvislosti medzi jednotlivými predmetmi, ktoré študujú v škole, a zároveň ich prepojiť aj s súvislosťami s ich životom mimo školu. Integratívnym prvkom v rámci kurikula nemala byť nejaké téma ale práve prierezové kompetencie. „*Transersal competencies cross the boundaries of disciplines and link together different fields of knowledge.*“²⁹ Bolo vybraných 7 prierezových kompetencií:

1. učenie učiť sa
2. kultúrne kompetencie, interakcia a schopnosť vyjadrenia sa
3. umenie starať sa o seba a organizovať si každodenný život
4. rozvoj gramotností naprieč rôznymi oblasťami³⁰
5. digitálne kompetencie
6. kompetencie pre pracovný život
7. participácia, zapojenie a budovanie udržateľnej budúcnosti.³¹

Týchto sedem prierezových kompetencií bolo zohľadnených pri definovaní cieľov a hlavného obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov. Zároveň sa redukovalo množstvo učiva v jednotlivých predmetoch. Popisy jednotlivých predmetov zároveň obsahujú zdôraznenie na väzby medzi sebou navzájom, medzi svojimi cieľmi ako aj väzby medzi cieľmi predmetu

²⁸ Príkladom sú napríklad články: *Goodbye, math and history: Finland wants to abandon teaching subjects at school* (dostupné z: <https://qz.com/367487/goodbye-math-and-history-finland-wants-to-abandon-teaching-subjects-at-school/>), *Could subjects soon be a thing of the past in Finland?* (Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523>).

²⁹ HALINEN, Irmeli, The New Educational Curriculum in Finland, In: *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Volume 7, pp. 75 – 89., s. 84.

³⁰ Preložené z anglického originálu „multiliteracy“.

³¹ HALINEN, Irmeli, The New Educational Curriculum in Finland, In: *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Volume 7, pp. 75 – 89., s. 85.

a prierezových kompetencií. Multidisciplinárny model učenia sa stal povinný postupne pre všetky stupne vzdelávania. Do výuky sa vo väčšej miere zapájajú rôzne dlhé projekty (niekedy aj celoročné) založené na nejakej jednej téme. Tieto projekty umožňujú žiakom aplikovať svoje znalosti a zručnosti z rôznych predmetov a prepojiť ich v rámci jedného projektu. Tento multidisciplinárny model nezvýšil čas na učenie sa študentov. Namiesto toho, témy, ktoré by boli inak zahrnuté vo výukových hodinách predmetov, sú teraz zahrnuté do plánovania a implementácie jednotlivých projektov.

Okrem obsahových a organizačných cieľov reformy, bolo jej cieľom aj zvýšiť u študentov radosť a ich pocit zmysluplnosti z učenia sa v škole, podporiť ich kritické myslenie a ich prierezové kompetencie. Na nové národné kurikulum má byť nahliadané ako na rozsiahly ekosystém, v rámci ktorého existujú rôzne oblasti, ktoré sú však navzájom prepojené (*teaching – studying-learning enviroment with several dimensions.*)³²

Ako vidíme, fínska vzdelávacia politika sa po reforme v roku 2014 priklonila k integrovanému kurikulu, avšak nie založenému na témach, ako je tomu pri koncepte ITV od S. Kovalíkovej, ale na základe kompetencií ako zjednocujúceho rámcu. Zároveň, je však dôležité povedať, že celoročné tematické projekty nie sú ničím výnimočným na fínskych školách.

Rôzne stupne využívania ITV sa uplatňujú aj v iných krajinách, a to najčastejšie v podobe integrovaných predmetov.

Napríklad v Nemeckej spolkovej republike, v roku 1997 vydalo bavorské štátne ministerstvo pre výuku, kultúru, vedu a umenie “Učebný plán pre bavorský 2.stupeň základných škôl”, kde medzi variantami výuky prírodovedných a spoločenských predmetov je taktiež zaradovaná integrovaná výuka biológie, chémie a fyziky v predmete “Príroda a technika” a potom ďalší predmet zo spoločenskovednej oblasti „Ludia, čas a priestor”, ktorý v sebe integruje dejepis, zemepis a občiansku výchovu.

V Nemecku je od 90.rokov na základných školách podporovaná integrovaná výuka - zavádzajú sa integrované predmety. Pozornosť sa zameriava hlavne na prírodovedné, spoločenskovedné a prakticky orientované výukové predmety, ktoré umožňujú efektívne realizovať potrebnú redukciu obsahu a rozsahu učiva, umožňujú optimálny výber a štruktúrovanie

³² HALINEN, Irmeli, The New Educational Curriculum in Finland, In: *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Volume 7, pp. 75 – 89., s. 76.

základného učiva, jeho zrozumiteľnejšie a zaujímavejšie koncipovanie. Dôraz sa kladie aj na získavanie zručností. Využíva sa princíp zoznamovania žiakov s problematikou od najbližšieho k najvzdialenejšiemu. Zvolená problematika je analyzovaná z uhlov pohľadu viacerých vedeckých disciplín. Dôraz je kladený na objasňovanie komplexnosti a prepojenosti dôležitých životných otázok, žiaci sa vedú k mysleniu v súvislostiach. Jednotlivé témy sú následne vyučované rozširované v jednotlivých ročníkoch. Dôraz je kladený na rovnomerné zastúpenie vybraných pohľadov (aspektov) na danú problematiku, a to: zemepisného pohľadu, dejepisného občiansko-výchovného. Pri preberaní každého učiva sú stanovené aj kompetencie, ktoré si má žiak v priebehu preberania danej látky osvojiť. Obsah jednotlivých tematických okruhov je metodicky zjednotený a obsahuje základné kategórie, ktoré majú byť k danej téme analyzované. Špecifikom v tomto bavorskom systéme je aj to, že tým, že sa tieto integrované predmety nachádzajú v kurikule, majú k nim učitelia k dispozícii aj učebnice.³³

Ďalšou krajinou kde sa využívajú princípy integrovanej výuky je Rakúsko. Podobne ako v Nemecku, aj v Rakúsku sa spájajú predmety z jednej tematickej oblasti, a to konkrétne Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ. Rakúska výchova k občianstvu sa hlavne stále aktualizuje a to tým, že rieši výhradne aktuálne svetové dianie, politické systémy a globálne problémy. V rakúskom prípade sa v jednom predmete stretáva princíp prezentizmu a historicizmu, avšak negatívnym rysom je to, že dejepisné témy ustupujú do úzadia na úkor tém aktuálnych – spoločenskovedných. Nevhodným aspektom rakúskeho predmetu je aj to, že predmet je štruktúrovaný chronologicky, a popri historickej chronológii je nie vždy jasne a logicky zahrnuté aktuálne učivo, ktoré na seba niekedy nenadväzuje.³⁴

³³ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 46 – 63.

³⁴ LABISCHOVÁ, Denisa. Možná úskalí integrativního pojetí výuky dějepisu a základů společenských věd: příklad Rakouska. In: *Společenskovědní předměty: čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol*. Úvaly: Albra, 2008, 6(2), 6-9.

2. Integrovaná výuka v strategických dokumentoch Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Výuka je v české škole v prevažnej miere založená na tradičnom systéme rozdelenia výukového obsahu do jednotlivých učebných predmetov, ktoré vychádzajú z jednotlivých vedeckých disciplín. Na výukové predmety je preto ešte stále často nazerané ako na akési zmenšeniny týchto disciplín.

2.1 História využívania konceptu integrovanej výuky v Českej republike

Prvé snahy o integráciu predmetov na základe ich vnútorných súvislostí sa v prostredí českých zemí objavujú ešte pred prvou svetovou vojnou, teda pred vznikom Československej republiky. Predmety sa delili na dve oblasti: vecná výuka zameraná na pozorovanie - tu spadali dva okruhy predmetov: život v prírode (prírodopis, fyzika, zemepis) a okruh život človeka (dejepis, občianska náuka, národné hospodárstvo a filozofia). Druhou oblasťou bola formálna výuka zameraná na hmotné zobrazovanie, kreslenie, matematiku, slovné výrazy, hudobné výrazy (spev) a telesné cvičenia. Problematické sa však ukázalo to, akým spôsobom didakticky spájať súvislosti medzi jednotlivými predmetmi, teda nájsť didaktickú koncepciu vhodnú pre spojenie jednotlivých predmetov podľa vybraných súvislostí.

Na základe týchto snáh vznikali neskôr po prvej svetovej vojne v prvej československej republike rôzne pedagogické smery a systémy. Jedným z prvých bol napríklad Denzelov smer, ktorý bol založený na vecnom základe. Podstatnou otázkou koncipovania učiva v tomto smere bolo: "Ktorý vecný základ (kognitívna oblasť) je vhodným východiskom pre koncipovanie obsahu danej témy?" Ďalej vznikol napríklad Schubertov postup výuky, ktorý bol založený na prírodopisnom a utilitárnom základe, ďalej vznikol Dreherov postup, ktorý bol odvodený od praktických činností človeka a na jeho vzťahu k okolitému prostrediu, alebo Curtmannov postup založený na zemepisnom základe, ktorý vychádzal s geografického členenia skutočnosti.³⁵

V roku 1933, bol vydaný významný školský dokument "Definitívne učebné osnovy pro obecné školy", ktorý ovplyvnil vývoj a podobu českého školského systému v danom období. Tieto osnovy legalizovali zavádzanie ideí činnostnej školy (pracovnej školy) do praxe vtedajších československých škôl. Činnostná škola stála na základoch pragmatickej pedagogiky. Popierala

³⁵ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s.17 – 19.

mechanické osvojovanie si učiva pomocou imitácie, opakovaní a cvičení, kritizovala roztrieštenosť poznatkov. Činnosťná škola bola ovplyvnená aj tvarovou (celistvou) psychológiou, ktorá vychádzala z celostného chápania psychického diania u človeka, v spojení s pragmatickou pedagogikou chápala vznik psychických obsahov zo zážitku ako celku. Na celostné poznávanie sa potom orientoval aj vznik učebných osnov a učebných predmetov.

Integračný zreteľ (koncentrácia) boli v týchto osnovách chápané ako sústredovanie učiva okolo osy a stredy výuky. Vytvorenie týchto ôs a stredov bolo chápané ako prostriedok, ako sa vyhnúť neprirodzenosti, umelosti a nejasnosti pri koncipovaní a štruktúrovaní učiva v samostatne poňatých učebných predmetoch. Súčasne so vznikom tohto konceptu koncentrácie učiva okolo jednej stredovej témy, sa otvorila diskusia či je to naozaj prínosný spôsob učenia. Kritika predovšetkým upozorňovala na špekulatívnosť a určitú vyumelkovanosť vybraných tém, tak aby zapadali do konceptu, a nie tak ako je potrebné aby si ich deti osvojili. Kritika sa zamerala aj na to, že rôznorodosť učiva podporuje povrchnosť pohľadu na daný problém a neumožňuje vytvárať dostatočne presné predstavy o základnom systéme jednotlivých oborov.³⁶

Po druhej svetovej vojne, a následne po nástupe komunistickej strany k moci v roku 1948 začína v českom (resp. v československom) školskom systéme obdobie postupnej atomizácie žiackeho poznania. Práve v roku 1948 boli vydané nové učebné plány názvom “Učebné plány a učebné osnovy pre školy národné a stredné”, ktoré zavádzali striktné predmetovú výuku. Práve v tomto období sa rodí a posilňuje chápanie jednotlivých učebných predmetov ako “zmenšených vedeckých disciplín”, ktoré sú vyučované v prostredí školy, a ich hlavným cieľom je predávať žiakom poznatky týchto vedných disciplín. Výuka bola zameraná hlavne na kognitívnu oblasť a bolo v ňom zdôrazňované hlavne predávanie poznatkov a postupov. V tejto situácii, dochádzalo pomerne často k tomu, že jedna problematika sa vyučovala v rôznych predmetoch z pohľadu danej disciplíny, neprepájali sa poznatky z jednotlivých predmetov k danej problematike, v dôsledku čoho došlo k izolovanosti jednotlivých poznatkov. Obsah výuky v období medzi rokmi 1948 až 1989 netrpel len izolovanosťou poznatkov a ich prísnu vedeckosťou, ale učivo bolo taktiež zaťažené komunistickou ideológiou. V tomto období mali vyučujúci mali k dispozícii podrobne spracované metodické príručky, ktoré normovali chod výuky a nariaďovali obsah učiva ako aj metodické postupy, ktoré majú byť pri výuke použité. Eventuálne hľadanie obsahových vzťahov

³⁶ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s.20 – 23.

a súvislostí medzi témami v jednotlivých učebných predmetoch bolo ponechané výlučne na vyučujúcich. Využívanie medzipredmetových vzťahov bolo preto výlučne náhodné.³⁷

Následne po nežnej revolúcii, došlo v roku 1991 k vydaniu upraveného učebného plánu a učebných osnov v duchu demokratických zásad. Došlo k uvoľneniu osnov pre učiteľov, 30% obsahu si učitelia mohli modifikovať. V rokoch 1996 a 1997 dochádza k ďalšej úprave osnov a obsahov jednotlivých vyučovacích predmetov. Tieto nové osnovy však stále obsahovali len časť poznatkov, ktoré si mali žiaci osvojiť, nikde ešte nebolo rozpracované to, akým spôsobom si ich majú osvojiť, prípadne aké kompetencie³⁸ majú žiaci získať. Učebný program “Základní škola” nevyužíval integrovanú výuku. Tento učebný plán vychádzal z tradičného členenia učebných predmetov a z možnosti tradičného využívania medzi predmetových vzťahov podľa uváženia jednotlivých vyučujúcich. Učebný program “Obecná škola” taktiež nezavádzal integrovanú výuku. Ponúkal však celkom široké spektrum voliteľných predmetov a zároveň bola zdôrazňovaná možnosť užšieho prepojenia jednotlivých predmetov. Vyučujúcim bola poskytnutá možnosť modifikácie základného učiva o obsah voliteľného predmetu. Učebný program “Národní škola” umožňoval využívať ako tradičný systém učebných predmetov, tak aj modifikovaný systém, ktorý zavádza integrovanú výuku vo vybraných kognitívnych a psychomotorických oblastiach.³⁹ Zatiaľ čo prehľad vzdelávacieho systému a dokumentov pre základné školy pred prijatím RVP je prehľadne uvedený na webovej stránke Národního ústavu pro vzdělávání⁴⁰, v sekcii pre vzdelávacie programy pre gymnázia žiadne podobné dokumenty spred vydania RVP nenachádzame. V podobnej situácii je aj archív dokumentov na stránke MŠMT, kde pre základné vzdelávania nachádzame metodické pokyny a strategické dokumenty spred uplatnenie RVP⁴¹ avšak ku stredoškolskému vzdelávaniu obdobné dokumenty nie sú k dispozícii.⁴² Zo školských reforiem, ktoré sa uskutočnili po páde komunistického režimu sa gymnaziálneho vzdelávania

³⁷ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 26 – 30.

³⁸ Kompetencie sú všeobecne charakterizované ako základné cieľové kategórie, výstupy zo všeobecného vzdelávania a výchovy, a k ich nadobúdaniu a rozvíjaniu má smerovať celý vzdelávací obsah na príslušných stupňoch vzdelávania .

³⁹ PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002, s. 31-32.

⁴⁰ <http://www.nuv.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred>.

⁴¹ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>.

⁴² <https://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=vzdelavani%2Fstredni-vzdelavani%2Fdokumenty-3&str=4> .

dotkla reforma v roku 1990, kedy sa obecne vytvoril legislatívny podklad pred celkovú zmenu v českom (československom) vzdelávacom systéme. Školy získali právomoc formulovať a realizovať vlastné stratégie rozvoja vzdelávacej ponuky, mohli si prispôsobovať obsah vzdelávania, ktorý bol určený schválenou pedagogickou dokumentáciou. Boli vytvorené učebné plány.⁴³ Následne novelou z roku 1995 bola stanovená definícia gymnázia nasledovne: *Gymnázium je všeobecně vzdělávací vnitřně diferencovaná škola, která připravuje především pro studium na vysokých školách. Dále připravuje i pro výkon některých činností ve správě, kultuře a v dalších oblastech. Gymnázium má čtyři nebo šest nebo osm ročníků* Ďalej sa uvádza: „*Ve školách se vyučuje podle učebních plánů a učebních osnov, popřípadě jiných schválených učebních dokumentů, které zahrnují alespoň nejvýznačnější cíle vzdělávání, celkovou strukturu učiva, výčet a stručný popis jednotlivých předmětů nebo jiných strukturních obsahových celků, které byly schváleny ministerstvem.*”⁴⁴. Z dostupných zdrojov sa nám ale nepodarilo nájsť, konkrétne učebné plány pre gymnázia, v rámci ktorých by sme dokázali posúdiť mieru dôrazu na integráciu výuky v kontexte našej práce.

2.2. Popis aktuálnych strategických dokumentov MŠMT ČR

V roku 2001 bol v Českej republike sformulovaný Národný program rozvoja vzdelávania, tzv. Bílá kniha. Tento dokument predstavoval v histórii samostatnej Českej republiky, prvý koncepčný dokument, ktorý charakterizoval dlhodobú víziu a ciele českej vzdelávacej politiky⁴⁵. Nezávislá evaluácia doložila, že navzdory pokrokom v niektorých oblastiach, mnohé ciele deklarované v roku 2001 v tzv. Bílé knize“ neboli prakticky nikdy naplnené⁴⁶.

V roku 2004 vydaný nový školský zákon, ktorý do vzdelávacej sústavy zaviedol nový systém kurikulárnych dokumentov pre vzdelávanie žiakov od 3 do 19 rokov. Kurikulárne dokumenty začali byť vytvárané na dvoch úrovniach – na úrovni štátnej a na úrovni školy. Štátnu

⁴³ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 , Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/.

⁴⁴ Zákon o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) - (úplné znění, jak vyplývá z pozdějších změn a doplnění), dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-o-soustave-zakladnich-skolstrednich-skol-a-vyssich-odbornych-skol-skolsky-zakon-uplne-zneni-jak-vyplyva-z-pozdejsich-zmen-a-doplneni-13665.html>.

⁴⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*, Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, Praha 2001.

⁴⁶ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2014, Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf , s. 4.

úroveň kurikulárnych dokumentov predstavuje Národný program vzdelávania (NVP), ktorého cieľom je formulácia základných požiadaviek na vzdelávanie ako na celok. Následne, Rámcové vzdelávacie programy (RVP), majú vymedzovať rámce pre jednotlivé stupne vzdelávania. RVP stanovujú základnú vzdelávaciu úroveň pre všetkých absolventov daného stupňa vzdelania, vymedzuje záväzný vzdelávací obsah – očakávané výstupy a učivo. Školskú úroveň následne predstavujú Školské vzdelávacie programy (ŠVP). ŠVP si určuje každá škola samostatne. V rámci tohto dokumentu sú integrované požiadavky RVP, a to tak, aby čo najlepšie zodpovedali potrebám konkrétnej školy. Po prijatí zákona mala následne každá škola povinnosť vytvoriť vlastný ŠVP do školského roka 2005/2006.

Školská reforma v roku 2004 nepriniesla len rozloženie právomocí pri tvorbe vzdelávacieho obsahu zo štátu aj na školy, novým elementom bol taktiež vznik tzv. vzdelávacích oblastí. Jednotlivé predmety, ktoré si boli obsahovo blízke, boli zaradené do jednej vzdelávacej oblasti, čím sa posilnil dôraz na ich vzájomnú blízkosť (spoločné témy a vzájomné predmetové prieniky). Predmety tak majú spoločnú charakteristiku a spoločné cieľové zameranie. Práve v tomto kroku môžeme badať príklon k podpore využívania medzi predmetových vzťahov vo výuke, a kladenie dôrazu na súvislosti a celistvosť vo vzdelávaní.

Vznikli nasledovné vzdelávacie oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikácia: do tejto oblasti spadajú predmety: Český jazyk a literatúra, Cudzí jazyk, Ďalší cudzí jazyk);
- Matematika a jej aplikácia: do tejto oblasti spadajú predmety: Matematika a jej aplikácie;
- Človek a príroda: do tejto oblasti spadajú predmety: Fyzika, Chémia, Biológia, Geografie, Geológia;
- Človek a spoločnosť: do tejto oblasti spadajú predmety: Občiansky a spoločenskovedný základ, Dejepis; Geografia);
- Človek a svet práce
- Umenie a kultúra: do tejto oblasti spadajú predmety: Hudobný obor, Výtvarný obor;
- Človek a zdravie: do tejto oblasti spadajú predmety: Výchova ku zdraviu, Telesná výchova;
- Informatika a informačná a komunikačná technológia: do tejto oblasti spadajú predmety: Informatika a informační a komunikační technológia.

Pri formulovaní výchovných a vzdelávacích stratégií v ŠVP, musí škola rešpektovať cieľové zameranie jednotlivých vzdelávacích oblastí, ktoré sú popísané v učebných osnovách každého vyučovacieho predmetu.

V Roku 2014 bola vydaná „Stratégie vzdelávaciej politiky Českej republiky do roku 2020“ (Stratégia 2020). Táto stratégia bola platná na 5 rokov, konkrétne platila pre roky 2015 až 2020, a určovala základný rámec pre ďalší rozvoj vzdelávania. Koncept vzdelávacej politiky bol založený na princípe celoživotného vzdelávania a na zdôraznení významu kľúčových kompetencií⁴⁷, a na ich previazanosti so vzdelávacím obsahom jednotlivých vzdelávacích oblastí, a s následným uplatnením získaných vedomostí a zručností v praktickom živote. Človek sa tak mal stať osobnosťou, ktorá aktívne prispieva k zvyšovaniu kvality ľudského života, k udržiavaniu a rozvoju kultúry ako sústavy zdieľaných hodnôt, k rozvoju aktívneho občianstva, ktoré vytvára predpoklady pre demokratické vládnutie a prípravu na pracovné uplatnenie.⁴⁸ Podľa samotnej „Stratégie 2020“ je možné naplniť tento cieľ len v prípade, že vzdelávacia politika bude aktívne prispievať k flexibilnému previazaniu a napájaniu rôznych vzdelávacích ciest a k väčšej integrácii vzdelávacieho systému ako celku.⁴⁹ Ciele vzdelávania sú formulované do štyroch základných bodov:

1. Osobnostný rozvoj, ktorý prispieva k zvyšovaniu kvality ľudského života
2. Udržiavanie a rozvoj kultúry ako sústavy zdieľaných hodnôt
3. Rozvoj aktívneho občianstva, ktorý vytvára predpoklady pre solidárnu spoločnosť, udržateľný rozvoj a demokratické vládnutie
4. Príprava na pracovné uplatnenie⁵⁰

Stratégia si zároveň kladie za cieľ zlepšenie výsledkov a motivácie študentov na všetkých stupňoch školského systému. Vychádza pritom z myšlienky, že každému jednotlivcovi by vzdelanie malo

⁴⁷ DEFINICIA KLUDOVYCH KOMPETENCII ZO STRATEGIE 2030, Medzi kľúčové kompetencie sú zaradené: Kľúčové kompetencie sú: kompetencia k učeniu, k riešeniu problémov, komunikatívna, sociálna a personálna, občianska kompetencia, kompetencia k podnikavosti.

⁴⁸ *Strategie vzdelávaciej politiky Českej republiky do roku 2020*, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2014, Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf, s. 3.

⁴⁹ *Strategie vzdelávaciej politiky Českej republiky do roku 2020*, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2014, Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf, s. 5.

⁵⁰ *Strategie vzdelávaciej politiky Českej republiky do roku 2020*, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2014, Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf, s. 8.

pomôcť maximálne rozvinúť jeho vlastný potenciál. K tomuto cieľu je potrebné zaistiť, aby vzdelávací systémobecne:

1. Vytváral bezpečné a stimulujúce prostredie a motivoval žiakov k učeniu v priebehu celého života
2. Vytváral príležitosti pre vzdelávanie žiakov a včasnou intervenciou podporil žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo deti z prostredia etnických menšín.⁵¹

V súvislosti s dôrazom na rozvoj kompetencii sa v RVP G zdôrazňuje ich previazanosť so vzdelávacím obsahom, ako aj s ich previazanosťou na praktický život. Dôraz na rozvoj kompetencii je naviazaný na rozvoj stratégie celoživotného vzdelávania. RVP G podporuje pedagogickú autonómiu škôl a profesijnú zodpovednosť učiteľov za výsledky vzdelania. Princípy RVP G boli určené pre tvorbu ŠVP na štvorročných gymnáziách a vyššom stupni viacročných gymnázií.

Pre všetky gymnázia, predstavuje RVP G záväzný dokument v týchto oblastiach:

- Stanovuje základnú vzdelávaciu úroveň pre všetkých absolventov. Túto úroveň musí škola rešpektovať.
- Špecifikuje úroveň kľúčových kompetencií, ktorú by mali žiaci dosiahnuť
- Vymedzuje záväzný vzdelávací obsah – očakávané výstupy a učivo, ako záväznú súčasť vzdelávania určuje tzv. prierezové témy
- Podporuje komplexný prístup k realizácii vzdelávacieho obsahu, vrátane možnosti jeho vhodného prepájania, a predpokladá voľbu rôznych vzdelávacích postupov.

Podľa RVP G by zmyslom vzdelávania na gymnáziu nemalo byť len predávanie informácii žiakom, a to v čo najväčšom objeme, ale vybaviť žiakov systematickou a vyváženou štruktúrou poznania, naučiť ich radiť informácie do zmysluplného kontextu životnej praxe a motivovať ich k tomu, aby chceli svoje vedomosti a schopnosti celý život ďalej rozvíjať⁵² Tento cieľ vzdelávania predpokladá, využívanie takých vzdelávacích postupov vo výuke, ktoré podporujú tvorivé myslenie, pohotovosť a samostatnosť žiakov, využívajú spôsoby diferencovanej výuky a nové organizačné formy, zaradovanie integrovaných predmetov a pod. Ciele vzdelávania, tak ako sú

⁵¹ Tamže, s.9.

⁵² *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 8.

formulované v RVP G sú zhodné s pozitívnymi aspektami, ktoré prináša integrovaná výuka. Práve integrácia poznatkov jednotlivých obor, ich učenie/predávanie žiakom ako jednotného celku, na ktorý sa nazerá z postojov viacerých vedných disciplín prináša systematickosť, zvyšuje atraktivitu a zmyslupnosť predávaného obsahu žiakom, a zdôrazňuje previazanosť poznatkov s ich praktickou stránkou, ktorú žiaci využijú vo svojom živote.

RVP G povoľuje integráciu jednotlivých vzdelávacích oblastí a ich obsahov. Vzdelávací obsah oborov je v rámci RVP G členený do tematických okruhov (tematických celkov) popri prípade do jednotlivých tém, ktorých členenie a radenie nemusí byť v ŠVP rešpektované. To znamená, že každá škola si môže prispôbiť štruktúru učiva a obsah jednotlivých predmetov, tak ako jej to najlepšie vyhovuje. Rešpektované však musia byť základné výstupy, ktoré sú v RVP G definované.

Integrácia, je podľa RVP G prepojením vzdelávacieho obsahu na úrovni tém, tematických okruhov, prípadne na úrovni celej vzdelávacej oblasti. Učebný plán školy potom zahŕňa menší počet vyučovacích predmetov, z ktorých niektoré predstavujú práve integrované vzdelávacie predmety. V rámci takéhoto školského vzdelávacieho programu bývajú zachované aj niektoré jednotlivé predmety, podľa „klasického delenia“.⁵³

Pre možnosť integrácie vzdelávacieho obsahu a pre eventuality vznik integrovaných učebných predmetov sa v RVP objavili tri nové zásadné prvky, ktoré zlúčenie obsahov umožňujú:

1. Rozdelenie vzdelávacích obsahov do jednotlivých vzdelávacích oblastí
2. Stanovenie minimálnej časovej dotácie pre jednotlivé vzdelávacie oblasti (nie zvlášť pre jednotlivé predmety)
3. Vymedzenie disponibilnej časovej dotácie (táto časová dotácia môže byť zo strany školy použitá akokoľvek, t.j. časť z nej môže byť pridelená k určitému integrovaného predmetu, tak aby bola dodržaná povinná časová dotácia pre jednotlivé vzdelávacie oblasti).

Pokiaľ bude škola vo svojom ŠVP programe vytvárať integrovaný predmet, potom je potrebné detailne uvažovať o tom, aký vzdelávací obsah z ktorých konkrétnych oborov bude v predmete prepojený, ako budú zakomponované prierezové témy a rozvoj kľúčových kompetencií. V ŠVP bude obsah vzdelávacích oborov rozpracovaný v podobe učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov. Vyučovací predmet môže prevziať celý obsah jedného

⁵³ *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 11-12.

oboru vymedzeného v RVP G, vzdelávací obsah jedného vzdelávacieho oboru môže byť taktiež rozdelený medzi viacej vyučovacích predmetov, alebo je možné vzdelávací obsah viacerých oborov spojiť (integrovat') do jedného integrovaného predmetu. Vhodný výber vzdelávacieho obsahu môže pomôcť odbúrať zbytočné a neefektívne zdvojenie učiva.

Jednotlivé tematické okruhy a celky sa majú integrovať tak, aby maximálne podporovali medzipredmetové vzťahy. Je nevyhnutné stanoviť aké časti hodinovej dotácie pridenej pre konkrétnu vzdelávaciu oblasť bude použitá k integrovanej vzdelávacej časti daného predmetu, alebo či k predmetu budú pridelené hodiny, z disponibilnej časovej dotácie. Je potrebné aspoň formálne určiť koľko hodín pochádza, z ktorej vzdelávacej oblasti, aby mohla následne kontrolne odpočítať, koľko hodín v danej oblasti zostalo na iné predmety, resp. či bola splnená povinná časová dotácia na danú vzdelávaciu oblasť.⁵⁴ tak ako je tomu pri klasických predmetoch, aj integrovaný predmet musí v ŠVP obsahovať názov vyučovacieho predmetu, charakteristiku vyučovacieho predmetu a vzdelávací obsah vyučovacieho predmetu. Charakteristika predmetu následne obsahuje: z akej vzdelávacej oblasti predmet vznikol, aké prípadné iné vzdelávacie oblasti, alebo ich časti integruje, ako a ktorú prierezovú tému začleňuje, akým spôsobom sa výuka uskutočňuje a aké metódy a formy realizácie vzdelávacieho obsahu sa vo vyučovacom predmete používajú.⁵⁵

Tvorba ŠVP na základe nového RVP G prešla testovaním, do ktorého sa zapojilo niekoľko škôl. V rámci testovania sa skúmal proces tvorby ŠVP na jednotlivých školách, a aj to, do akej miery školy využívajú možnosť prispôbiť si učivo podľa svojich predstáv a nakoľko školy zotrvali na tradičnej výuke rozdelenej na predmety podľa jednotlivých vedných disciplín, tak ako to je v českom vzdelávacom systéme zaužívané.

Učitelia, ktorých predmety majú medzi sebou väzby sa na niektorých pilotných školách stretli a zisťovali, v ktorých ročníkoch dochádza k prekrývaniu toho čo sa učí. Zistili, že môžu niektoré témy vyučovať paralelne a pritom sa neopakovať, ale práve dopĺňovať. Rovnaké témy vyložia žiakom súčasne učitelia rôznych predmetov, alebo sa môžu pripraviť projekty, kde sa hranice predmetov vytratia a dôjde k úplnej integrácii obsahov vzdelávania.⁵⁶

⁵⁴ *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 11-12.

⁵⁵ *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 99 – 100.

⁵⁶ *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 98.

V troch školách, ktoré sa zapojili do testovania využili možnosť integrácie jednotlivých vzdelávacích obsahov a vytvorili predmety, ako napríklad: Úvod do prírodných vied (integrováný predmet na nižšom stupni gymnázia, ktorý spája prírodovedné obory). Predmet vznikol z potreby na začiatku výuky fyziky a chémie, ukázať žiakom, že obe prírodné vedy majú spoločné východiská pri popise reálneho sveta. Predmet sa vyučoval v ročníkoch prima a sekunda, od terciu tento predmet nahrádzajú samostatné predmety fyzika a chémia. Ďalej vznikli predmety ako napríklad: Poznávame svet a našu republiku – integrováný predmet na nižšom stupni gymnázia, ktorý spája zemepis a dejepis, Humanitní studia – predmet na nižšom stupni gymnázia, ktorý bol vytvorený zo vzdelávacieho oboru Výchova k občianstvu, čiastočne zahŕňa aj témy oblasti Výchova ku zdraviu, a integruje témy prierezových tém: Osobnostnej a sociálnej výchovy, výchovy k demokratickému občianovi, mediálnu výchovu a multikultúrnu výchovu.⁵⁷

Vznik integrovaných predmetov môžeme považovať za pozitívny jav v kontexte snahy o prepájanie poznatkov medzi jednotlivými predmetmi a pri snahe o redukciu atomizovaného učenia. Ako si však môžeme všimnúť, všetky predmety vznikli, len na nižšom stupni gymnázií, väčšinou ako úvody do jednotlivých vedeckých disciplín. V tomto ohľade to pokladáme za nešťastné. Ciele jednotlivých integrovaných predmetov boli formulované tak, že mali žiakom zdôrazniť prepojenosť jednotlivých vedných disciplín ako aj ich previazanosť s každodenným životom. Tieto ciele nepovažujeme za menej relevantné, ani vo vyšších ročníkoch gymnázia. Naopak sú to ciele, ktoré sú podľa nášho názoru všeobecne platné počas celého vzdelávania. Napokon, aj v cieľoch RVP G sa kladie dôraz na medzi predmetové vzťahy, a nehovoriac o tom, že celá vzdelávacia politika, je založená na snahe o zvýšenie motivácie žiakov k celoživotnému vzdelávaniu. Výuka s dôrazom na logickosť a prepojenosť jednotlivých poznatkov, a rovnako tak, na ich prepojenosť na praktický život žiakov, predstavuje dôležitý prostriedok k motivácii a k získaniu kompetencií pre celoživotné vzdelávanie. Z toho dôvodu z nášho pohľadu integrované vzdelávanie nepatrí len do nižších ročníkov, ale má priestor naprieč všetkými stupňami vzdelávacej sústavy.

V roku 2020 bola prijatá „Strategie vzdělávací politika České republiky do roku 2030+“ (Stratégia 2030+). Svojím obsahovým zameraním nadväzuje na Stratégiu 2020, a to dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií vo vzdelávaní, ako aj jej dôrazom na rozvoj celoživotného vzdelávania. Stratégia 2030+ bola vytvorená s ohľadom na premeny spoločnosti, ktoré sa za

⁵⁷ Tamže s.104 - 105.

posledné roky udial, a to v spoločnosti ako celku, tak aj v trendoch v prístupe k vzdelávaniu naprieč rozličnými (hlavne európskymi) krajinami. Ako naznačujú trendy, je potrebné transformovať nie len vzdelávacie prostredie, ale aj vzdelávací obsah a vzdelávacie metódy, teda spôsob akým sa vzdelávací obsah predáva žiakom. Vzdelávanie v zmysle práce so znalosťami sa má zamerať nie len na ich zapamätanie, ale viac sa má sústrediť na ich pochopenie, využitie a vzájomné previazanie. Rovnako sa má klásť dôraz na rozvoj gramotnosti a zvyšovanie kompetencií. V nadväznosti na snahy o zvyšovanie dôrazu na rozvoj kompetencií a prepojenie obsahu vyučovania na praktický život žiakov, by mal dôjsť aj k inovácii obsahu a spôsobu vzdelávania. Ako dôsledok tejto premeny sa očakáva že sa zamedzí preťažovaniu žiakov nadmernými informáciami. Učivo bude preberaná s cieľom jeho hlbšieho porozumenia a v širších súvislostiach.⁵⁸ S ohľadom na plánovanú revíziu kurikula⁵⁹ je potrebné pripraviť a dostatočne podporiť školy, ktoré v súvislosti s modernizáciou obsahu vzdelávania čaká aj transformácia doterajšieho spôsobu vyučovania. Je potrebné aby si školy osvojili prístup orientovaný na kľúčové kompetencie, ktorý sa nepodarilo doteraz plošne zaviesť.⁶⁰ Práve v tejto výzve by sa české školstvo mohlo orientovať a inšpirovať sa fínskym príkladom, kde je tamojšie kurikulum integrované práve okolo kľúčových kompetencií.

S ohľadom na premeny spoločnosti sa má podpora vzdelávacieho systému zamerať na práve oblasť občianskeho vzdelávania. Práve cieľom občianskeho vzdelávania (resp. celej vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť) je vybaviť žiaka kompetenciami, ktoré sú potrebné pre zodpovedný život v demokratickej spoločnosti. Občianske vzdelávanie ma viesť žiakov k vzájomnému rešpektu a tolerancii, ku kritickému mysleniu, a k aktívnemu záujmu o veci verejné a život okolo seba.⁶¹ V „Stratégii 2030+“ je otvorene formulovaná podpora rôznych kvalitných edukačných programov, ktoré sú zatiaľ uskutočňované mimo školy (sú to napríklad programy rôznych pamäťových, kultúrnych či umeleckých inštitúcií, miestne zakotvené učenie alebo vonkajšie vyučovanie), ako aj podpora škôl aby sa týmito prístupmi inšpirovali v tvorba ŠVP.⁶²

⁵⁸ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2020, s. 17.

⁵⁹ V čase písania diplomovej práce, ešte neboli vydané nové RVP. Diskusia k revízii obsah kurikúl bola pôvodne plánovaná na 29.6.2021, avšak napokon sa presunula na začiatok školského roka 2021/2022.

⁶⁰ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2020, s. 26.

⁶¹ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2020, s. 18.

⁶² Tamže, s. 28.

V rámci Stratégie 2030+ je stále zachované delenie na jednotlivé vzdelávacie oblasti, ako aj možnosť škôl vytvárať si vlastné ŠVP, ako aj možnosť integrovať jednotlivé vzdelávacie obsahy do integrovaných predmetov. Pri očakávanej revízii RVP, sa očakáva skôr podpora integrovaného prístupu k vzdelávaniu, ako odstúpenie od neho.

2.3. Popis vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ a súčasného predmetového stavu

Vzdelávacie oblasti RVP G sú tvorené obsahovo blízkyimi vzdelávacími obormi, z ktorých škola svoje predmety následne vytvára. V ŠVP môže dochádzať k ľubovoľnému preskupeniu vzdelávacieho obsahu podľa potrieb školy.

Vzdelávacia oblasť „Človek a spoločnosť“ využíva spoločenskovedné poznatky získané v základnom vzdelávaní, rozvíja a učí žiakov ako ich spracovávať v širšom myšlienkovom systéme. Žiaci sa učia kriticky reflektovať spoločenskú skutočnosť, posudzovať rôzne prístupy k riešeniu problémov každodennej praxe a aplikovať poznatky do súčasnosti. Oblasť prispieva k utváraniu historického vedomia, k uchovaniu kontinuity tradičných hodnôt našej civilizácie a k občianskemu vzdelávaniu mládeže. Posilňuje rešpekt k základným princípom demokracie a pripravuje žiakov na zodpovedný občiansky život v demokratickej spoločnosti v súlade s princípmi udržateľného rozvoja.⁶³

Medzi ciele vzdelávacej oblasti patria:

- Utváranie realistického pohľadu na skutočnosť a k orientácii v spoločenskovedných javoch a procesoch, ktoré tvoria rámec každodenného života
- Chápanie súčasnosti v kontexte minulosti a budúcnosti, k vnímaniu spoločenskej skutočnosti v minulosti ako k súhrnu príkladov modelových spoločenských situácií a vzorov ľudského správania sa a jednaní v rôznych situáciách
- Chápanie vývoju spoločnosti ako premeny sociálnych prejavov života v čase, k posudzovaniu spoločenských javov v synchronných a chronologických súvislostiach, ktoré sú previazané príčinnými, následnými a dôsledkovými väzbami
- Rozvíjanie priestorovej predstavivosti o historických a súdobých javoch, k vnímaniu významu geografických podmienok pre variabilitu a mnohotvárnosť spoločenských javov a procesov

⁶³ Tamže, s. 38.

- Pochopenie civilizačného prínosu rôznych kultúr v závislosti na širších spoločenských podmienkach
- Uplatňovanie tolerantných postojov voči minoritným skupinám v spoločnosti, odhaľovanie rasistických, xenofóbnych a extrémistických názorov
- Zvládanie základov spoločenskovednej analýzy a historickej kritiky, k rozlišovaniu medzi reálnymi a fiktívnymi dejinami
- Rozvíjanie pozitívneho hodnotového systému, ktorý je opraný o historickú aj o súčasnú skúsenosť ľudstva
- Chápanie nesprávnosti mechanického prenosu súčasných etických predstáv do reality minulosti
- Rozpoznávanie negatívnych stereotypov
- Upevňovanie pocitu zodpovednosti za seba ako jednotlivca aj za seba ako za člena spoločenstva
- Osvojenie demokratických princípov v medziľudskej komunikácii⁶⁴

V roku 2019 boli vydané podkladové analýzy doterajšieho stavu výuky oboru Dejepis⁶⁵ a Spoločenskovedného vzdelávania⁶⁶ pre očakávanú revíziu predmetového kurikula. Obe analýzy sa zaoberali aktuálnou situáciou výuky oboch predmetov na školách, konkrétne ako sa využívajú možnosti RVP G na využívanie medzi predmetových vzťahov, resp. tvorby integrovaných predmetov, ako a či sú do výukového procesu zohľadňované najnovšie výukové metódy a stratégie, a v neposlednom rade aj to, ako sa do výukového procesu zapracovávajú najnovšie poznatky z jednotlivých vedeckých disciplín a odborových didaktík.

Predtým, než zhrnieme jednotlivé analýzy je potrebné podotknúť, že miera ochoty integrovať obsah jednotlivých vyučovacích predmetov spolu, je častokrát závislá nie len na podpore tohto prístupu zo strany učiteľov, ale aj zo strany samotných vedcov a didaktikov daného oboru.

⁶⁴ *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 39.

⁶⁵ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdelávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019.

⁶⁶ HESOVÁ, Alena, *Revize RVP – Člověk a společnost, Společenskovední vzdělávání - analyticko-koncepční studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019.

Čo sa týka možnej integrácie obsahu predmetov Dejepis a Náuky o spoločnosti/Základov spoločnosti vied, sa ešte počas diskusií o tvorbe, v tom čase nového RVP G v roku 2003, vyjadrila Asociácia učiteľov dejepisu nasledovne. „*Školský dejepis je inštitucionalizovaným prostredím vytvárania, predávania a zachovávanía historickej pamäti. Nesmie byť preto len zbierkou faktov, rovnako tak ako nesmie byť len „kabinetom kuriozít“ zostaveným podľa momentálnych záujmov a nálad. Nesmie byť preto degradovaný len na faktografický materiál pre interpretáciu v iných súvislostiach a kontextoch, s históriou sa nevypláca manipulovať.*“, ⁶⁷ Predstavitelia Asociácie učiteľov dejepisu videli hlavné riziko možnej integrácie obsahu predmetu Dejepis spolu s obsahom predmetu Občiansky a spoločenskovedný základ, v tom, že ba sa dejepisné učivo využívali len k aktuálnym témam, a obávali sa možného tendenčného vyberanie len tých historických skutočností, ktoré by sa aktuálne hodili do „vhodného“ obrazu vývoja spoločnosti. Hlavný rozpor v možnej integrácii obsahov videli v tom, že dejepis je orientovaný na minulosť a učivo občianskej náuky/základov spoločenských vied sa orientuje výlučne na prítomnosť. Zároveň sa obávali, že podriadenie dejepisu občianskej náuke by mohlo priniesť rozbitie základnej akulturačnej funkcie historického vzdelávania.

Niektorí českí historici a didaktici taktiež zastávajú názor zachovania predmetového modelu, konkrétne Zdeněk Beneš poukazuje na to, že v občianskej výchove môže byť len obmedzený priestor pre objasnenie historických koreňov sociálnych javov, zdôrazňuje rovnako nevyhnutnosť odlíšenia dvoch rozdielnych princípov, historizmu a prézentizmu. Ďalší rozdiel vidí v náukovom a systémovom charaktere dejepisu oproti výchovnému charakteru občianskej výchovy. Zároveň, je ale potrebné podotknúť, že hoc akademici a didaktici zotrávajú na pozícii zachovania dejepisu ako samostatného oboru, zároveň hľadajú prierezové témy s inými predmetmi (hlavne s občianskym a spoločenskovedným základom, zemepis a český jazyk a literatúra), ktoré by sa mohli v rámci jednotlivých predmetov učiť koordinovane, a teda poskytovať na danú problematiku náhľad z daného oboru, t.j. je to snaha o koordináciu učiva a o využívanie medzi predmetových vzťahov v niektorých témach.⁶⁸

67Vyjádření ASUD k návrhu 1. verze RVP Dějepisu pro gymnáziá., Dostupné z: <http://www.asud.cz/rvpgym.htm>.

68 LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Božena, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, s.27 - 28.

Z nášho pohľadu však táto obava nie je platná. Je pravdou, že obsah predmetu dejepis, sa orientuje na deje minulé, avšak zároveň jedným z cieľov dejepisnej výuky je aj socializačná funkcia žiakov a orientácia a porozumenie dnešným vývojovým tendenciám v spoločnosti. Porozumenie prítomnosti, nie je možné bez porozumenia minulosti, t.j. bez porozumenia prvotným príčinám určitých spoločenských procesov, len ťažko porozumieme súčasnému stavu spoločnosti. Práve v tejto téze leží hlavný dôvod k prepojeniu obsahov týchto dvoch predmetov. Učiť o súčasných javoch, bez porozumenia ich podstaty a okolností vzniku (t.j. podliehať čistému prezentizmu) je rovnako dielčie a neúplné ako vyučovať javy minulé, bez ich prepojenia na súčasný svet (ponechávať poznanie čisto v rovine minulosti). Dejepis navyše v sebe integruje znalosti a zručnosti z rôznych vyučovacích predmetov, predovšetkým z predmetov humanitných, ale aj z predmetov prírodovedných, pretože obsahuje základné poznatky z dejín umenia, vedy a techniky.

Hlavným obsahom ako pre spoločenskovedné vzdelávanie, tak aj pre vzdelávanie dejepisné je spoločnosť, jej kritická reflexia v prítomnosti a v minulosti. Pre oba predmety zároveň platí, akási ich aktualizácia na základe zmien v spoločnosti, a zároveň aj obava zo strany didaktikov, aby sa obsah týchto predmetov nestal poplatný dobe a nepodľahol politickým a spoločenským tlakom.

Zároveň, mnohé kompetencie, ktoré majú byť rozvíjať prostredníctvom dejepisného, tak aj spoločenskovedné vzdelávania sú zhodné, ako napríklad: schopnosť tvoriť, hodnotiť, analyzovať dokumenty, aplikovať získané vedomosti alebo porozumieť širším sociálnym procesom. So zvyšujúcim sa dôrazom na rozvoj kompetencií, sa ciele vzdelávania jednotlivých predmetov, ako aj metód, ktoré majú byť vo vyučovaní použité približujú. Prepojiť požiadavku plnenia očakávaných výstupov a požiadavku utvárania kľúčových kompetencií znamená viesť žiakov k osvojeniu vedomostí a znalostí, a schopností obsiahnutých v očakávaných výstupoch pracovnými postupmi, metódami a ďalšími činnosťami, ktoré sú typické pre daný obor, ale zároveň mnohé z týchto aktivít sú využiteľné aj mimo obor a je možné ich aplikovať aj v iných podmienkach.⁶⁹ Medzi výukové aktivity, ktoré podporujú rozvoj kompetencií, patria aktivizujúce výukové

⁶⁹ HUDECOVÁ, Dagmar, *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovní a vzdělávací strategie v dějepisní vyučování*, Albra, redakce SPL Práce, Praha, 2007, s.10.

metódy.⁷⁰ Medzi aktivizačné metódy, ktoré sú využívané najčastejšie, a zároveň, ktorých použitie pomáha naplňať ako ciele dejepisného tak aj spoločenskovedného vzdelávania sú: diskusné metódy, situačné metódy, inscenačné metódy, didaktické hry.

Čo sa týka analýzy aktuálneho stavu vyučovania predmetu dejepisu, boli vysledované dve základné slabiny: žiaci sa učia vo veľkých skratkách tzv. veľké dejiny, a učia sa ich tak, že sú im predkladané ako hotové a nemenné udalosti. V českom prostredí je navyše dejepisné vyučovanie postavené do značnej miery len na výklade učiteľa, na frontálnom spôsobe vyučovania (najčastejšie vo forme prednášky). Pri tejto forme vyučovania sú žiaci pasívny. Naopak moderná a efektívna výuka dejepisu by mala využívať aktivizačné výukové metódy, ktoré podporujú činnosť žiaka vo vyučovacom procese.⁷¹ Dejepisnému vyučovaniu sa obecné vyčíta jeho prílišné zaťažovanie žiakov faktami, ktoré sú v súčasnej dobe ľahko a kedykoľvek dohľadateľné. Od tradičného výkladového konceptu dejepisu, ktorého cieľom je len predať čo najväčšie množstvo informácii, musí dôjsť k jeho zameraniu sa na vysvetľovanie procesov, javov, ich kontinuit či diskontinuit. Vhodným nástrojom na túto premenu charakteru dejepisného vzdelávania predstavuje práve integrované vyučovanie, ktoré sa zo svojej podstaty viac zameriava na celistvé prepojenie poznatkov, ako na učenie izolovaných faktov.

Nadmerný rozsah systematického chronologického prehľadu zameraného hlavne na národné dejiny, ktoré zdôrazňujú hlavne vedúce skupiny spoločnosti v jednotlivých národoch a štátoch, nie je len problém českého dejepisného vyučovania.

V Európe sa od konca 20.storočia rozvíja nové pojmie histórie a školského dejepisu. Vzniklo v dôsledku nespokojnosti so stavom výuky dejepisu, ktorá bola zameraná predovšetkým na prezentáciu stále narastajúceho rozsahu historických vedomostí, prevažne z oblasti politických dejín. Kritike bol podrobený nadmerný rozsah systematického chronologického prehľadu zameraného hlavne na národné dejiny, na zdôrazňovanie dejín vedúcich sociálnych skupín a mocenských elít v jednotlivých národoch. Zároveň takmer výlučne dominovali politické dejiny. Proti tejto situácii bola vypracovaná a postavená nová metodológia vyučovania dejepisu. Žiaci sa

⁷⁰ Aktivizujúce výukové metódy podnecujú záujem žiakov o učenie, podporujú u žiakov intenzívne prežívanie, myslenia a jednanie, využívajú už získané skúsenosti, vedomosti a schopnosti, rozvíjajú samostatnosť a tvorivosť žiakov, zvyšujú účinnosť výuky tým, že menia postoj žiaka k učeniu.

⁷¹ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdělávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019, s. 4.

na jej základe neučia len izolovaným faktom, ale učia sa historicky premýšľať a spájať tieto jednotlivé fakty do zmysluplných celkov. Žiaci by sa mali učiť kritickému vyhľadávaniu informácii a primeranej analýze a hodnoteniu rôznych historických dokumentov. Sú vedení primárne k tomu, aby danú historickú udalosť analyzovali, a hodnotili z pohľadu doby, v ktorej sa odohrala, nie z pohľadu súčasnosti. Pozornosť sa venuje okrem politickým dejinám aj sociálnym dejinám, dejinám každodennosti, riešeniu postavenie menších, multietnickým spoločenstvám, ale aj konceptom nacionalizmu a jeho nástrahám. Objavujú sa tu aj dejiny žien a detí. Do popredia vystupuje multiperspektívne hľadisko⁷². Dôraz sa rovnako kladie na prezentáciu regionálnych dejín, na prácu s rodinnou pamäťou.⁷³

V kontexte pripravovanej revízie RVP G vypracovalo MŠMT doporučené k výuke dejín 20.storočia. Toto doporučené vychádza zo zvláštnej povahy moderných a súdobých dejín, ktoré pracujú s živou historickou pamäťou, s príbehmi žijúcich generácií a s doposiaľ nespracovanými archívnymi materiálmi. Zároveň reaguje na verejný dopyt po tom, orientovať sa v našej súčasnosti, k čomu je nutné vzdelávať sa v súdobých dejinách. Zároveň reaguje na nárast extrémistických a nedemokratických tendencií, ktoré sa v spoločnosti momentálne objavujú. Za cieľ si kladie objasňovanie ako základných mechanizmov dejinného vývoja, tak aj ich dopad na životy jednotlivcov. MŠMT doporučuje využívanie orálnej histórie, regionálnej histórie, ale aj ďalšie vzdelávanie učiteľov dejepisu v metodike vyučovania problematiky súdobých dejín, v českom kontexte, špeciálne obdobia 1948 – 1989, následne obdobie začiatku 90.rokov.⁷⁴

To, že je potrebná premena podoby vyučovania dejepisu, nie je reflektované len z pozícií odbornej verejnosti, alebo niektorých učiteľov, ale aj zo strany MŠMT. Dôkazom toho je projekt, ktorý bol zameraný na overovanie alternatívnej verzie vzdelávacieho oboru dejepisu pre RVP G.

Projekt realizovaný Národným ústavom pro vzdělávání medzi rokmi 2012 – 2015. Východiskom projektu bolo, že cyklické osnovy, teda opakovanie prehľadu historického vývoja od praveku po súčasnosť, pri faktografickej preťažnosti predmetu vedie pri realizácii výuky často k redukcii či priamo k vypusteniu učiva moderných dejín. Výuka bola postavená na prezentovaní

⁷² Pod pojmom multiperspektivita rozumieme proces, ktorý vedie k rozvoji historického myslenia, k porozumeniu, pri ktorom sa berie do úvahy aj iný názor aký zaujímate my. Jedna a tá istá udalosť sa premýšľa a analyzuje z perspektívy všetkých jej aktérov. Viac k téme: STRADLING, Roger, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Rada Európy, 2003. (Český překlad pořízen z angličtiny v roce 2004 prof.PhDr. Vratislavem Čapkem, DrSc. Recenze a úpravy PhDr. Dana Hudecová, Mgr. Nad'a Holická).

⁷³ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdělávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019, s. 3.

⁷⁴ Tamže, s. 53.

politických dejín jednotlivých štátov, a teda nezostávalo veľa priestoru pre sociálne či kultúrne dejiny. Pretrvával dôraz na merateľné, ľahko hodnotiteľné znalosti žiakov, t.j. na faktografiu. Alternatívne pojatie gymnaziálnej výuky dejepisu rezignuje v rámci toho projektu na cyklicky pojaté vyučovanie, a od tradičného sa odlišuje tým, že pozornosť venuje moderných a súdobým dejinám. Jednalo sa o 4 ročný alternatívny kurz dejepisu, ktorý je rozdelený do dvoch modulov. V prvom ročníku sa prehľbujú znalosti zo ZŠ a výuka sa zameriava na kľúčové udalosti praveku, staroveku, stredoveku a novoveku. Druhý ročník je venovaný historickému daniu v 19. a 20.storočí. Pri vyučovaní mali byť použité aktivizujúce výukové metódy. Druhá etapa štúdia bola realizovaná prostredníctvom tematickej výuky. Pre tretí ročník bolo stanovených 5 tém (Štáty a vlády, konflikty a ich riešenia, rovnosť a nerovnosť v spoločnosti, Migrácia – prelínanie a stret kultúr a jedna voľná téma). Pre 4.ročník boli určené 4 témy (práca a každodennosť, expanzia, kolonizácia a dekolonizácia, ideje a ideály a voľná téma). Výrazným rysom alternatívneho smeru bol omnoho menší dôraz na faktografiu, štýl práce v hodinách mal byť založený na aktívnej práci žiakov. Realita overovania tohto alternatívneho programu sa však neuskutočnila podľa prvotne predpokladaných plánov. Hlavným nedostatkom bolo to, že sa k tomuto plánu nevydal žiadny ucelený metodický materiál pre učiteľov, ani učebnice, s ktorými by mohli v hodinách pracovať. Preto školy a učitelia, ktorý sa do tohto projektu zapojili, si všetky materiály museli pripravovať samostatne, čo bolo pre nich časovo veľmi náročné.⁷⁵

Program napokon začalo testovať 5 škôl, avšak v každej škole sa uskutočnil v odlišnej miere a aj témy a metódy, ktoré učitelia použili neboli jednotné, keďže ako sme už spomínali, si materiály a celú dramaturgiu hodín chystali sami. Na základe vyhodnotenia testovania sa nepreukázali lepšie historické znalosti žiakov, ktorý sa vzdelávali v rámci alternatívneho projektu. Overovania sa však zúčastnilo malé množstvo žiakov, preto nie je úplne štatisticky vypovedajúce. Zároveň, sa pri overovaní zisťovali len dejepisné znalosti, na získané kompetencie sa testy nezameriavali, preto nevieme, či žiaci, ktorí sa vzdelávali v rámci alternatívneho programu získali v tejto oblasti lepšie zručnosti oproti žiakov , ktorí sa vzdelávali v rámci klasického programu. Alternatívnu verziu vzdelávacieho oboru Dejepis do ŠVP implementoval v praxi len jedno gymnázium v plnom rozsahu.⁷⁶

⁷⁵ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdelávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019, s. 56 - 57.

⁷⁶ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdelávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019, s. 58 - 59.

Z uskutočnenej analýzy boli formulované nasledovné návrhy na zmenu v dejepisnom vzdelávaní:

- Český školský dejepis stále trpí na extenzívne pojmávanie výuky, a málo sa zameriava na rozvoj kompetenčných oblastí
- Hoc RVP otvoril priestor pre premyslenú redukciu učiva, nebola táto príležitosť pri tvorbe ŠVP doteraz dostatočne využitá
- V rámci revízie a inovácie RVP je možné teda doporučiť, aby obecnější problémy tvorby ŠVP boli ilustrované konkrétnymi modelovými príkladmi
- Moderné dejepisné vyučovanie v praxi využíva medzipredmetové väzby v podobe kroskurikulárnych kompetencií⁷⁷

Projekt, ktorý uskutočnilo MŠMT síce nevytvoril integrovaný vzdelávací predmet, avšak pokúsil sa aspoň o premenu formy vyučovania, a to čiastočným opustením od chronologického výkladu k tematickému postojú. Tematická výuka v rámci jedného predmetu síce nepredstavuje integrovanú výuku, avšak je dokladom akejsi reflexie toho, že je potrebná zmena v prístupe k vzdelávaniu. Zároveň sa v tomto projekte ukázalo, že metodická podpora učiteľov, vo forme pripravených výukových materiálov, môže zohrávať kľúčovú úlohu pre úspech alebo neúspech určitého vyučovacieho prístupu. Z tohto hľadiska sa ukázalo, že je cieľ tejto práce, vytvoriť konkrétne výukové hodiny aj s aktivitami má pre implementáciu integrovanej výuky svoje opodstatnenie. Podpora integrovaného spôsobu vyučovania je v strategických dokumentoch dôležitá, avšak pre jej úspešné celoplošné zavedenie nedostačujúca.

Realita vyučovania spoločenskovedného základu sa stretáva s odlišnými problémami ako predmet dejepis. Za hlavnú odlišnosť môžeme považovať to, že obsah tohto predmetu je jednak ďaleko širší, a tým pádom naprieč školami nemej jednotný, ako to je vo vyučovaní dejepisu. Obsah spoločenskovedného vzdelávania pozostáva z informácií z niekoľkých vedeckých disciplín, a teda toto uchopenie môže byť pre učiteľa problematické. Aj práve preto, sa niekedy toto vzdelávanie redukuje len na akési „úvody do jednotlivých disciplín“ (žiaci sú zavalení definíciami a faktami). Prílišný dôraz na faktografiu a malá previazanosť s kompetenciami a reálnym životom žiakov, sú spoločné nedostatky oboch predmetov.

⁷⁷ HERINK, Josef, *Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdělávací obor Dějepis - podkladová studie*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019, s. 63.

Ako popisuje Alena Hesová v podkladovej štúdií analýza spoločenskovedného vzdelávania v školských vzdelávacích programoch nie je dostupná. Z výberového sledovania ŠVP možno posudzovať nasledujúce:

- Na gymnáziu je spoločenskovedné vzdelávanie realizované najčastejšie prostredníctvom vyučovacieho predmetu: Základy spoločenských vied/Spoločenské vedy/ Humanitné štúdiá, a to od prvého do štvrtého ročníku. Do tohto predmetu bývajú integrované niektoré vzdelávacie obsahy oboru Človek a svet práce a Človek a svet zdravia. Najobvyklejšia časová dotácia býva 6 hodín pre 4 ročníky strednej školy.
- V niektorých gymnaziálnych ŠVP bývajú vyčlenené samostatné spoločenskovedné predmety, ako napríklad filozofia, psychológia a pod.
- Do spoločenskovedných predmetoch na gymnáziách sú v značnej miere integrované všetky prierezové témy.
- Vybrané spoločenskovedné obory bývajú na gymnáziách realizované tiež formou povinne voliteľných predmetov (tzv. seminárov)
- Vyučujúci väčšinou pripravujú na hodiny vlastný vzdelávací materiál, t.j. je nedostatok výukových a metodických materiálov, o ktoré by sa učiteľ mohol oprieť
- Zaradenie spoločenskovedných predmetov do ŠVP je veľmi variabilné – odlišujú sa názvy, časová dotácia na predmet, aj radenie tematických celkov (obor nevyžaduje logickú ani chronologickú nadväznosť jednotlivých tematických celkov.
- Multidisciplinárne zameranie Výchovy k občianstvu je však pre výskumníka ťažko uchopiteľné, pretože sa každá jeho zložka skúma samostatne.
- Často jednotlivé celky a znalosti nie sú spolu vôbec previazané (podľa učiteľom, nie je úplne pravda, že by sa jednalo o predmet s úplne na sebe nezávislými témami)⁷⁸

Vo väčšine skúmaných škôl bol tematický obsah občianskeho vzdelávania vhodne zaradený v rámci ŠVP do niekoľkých relevantných predmetov ako prierezová téma. Hlavným cieľom občianskeho vzdelávania bol rozvoj schopností žiakov ujasniť si svoje občianskej postoje

⁷⁸ HESOVÁ, Alena, *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost, Společenskovední vzdělávání*, NÚV, Praha, 2019, s. 7.

a hodnoty.⁷⁹ Tento fakt poukazuje na to, že práve obsah Občiansky a spoločenskovedný základ má vhodné predispozície pre integráciu svojho obsahu s inými predmetmi. Zásadnou úlohou spoločenskovedného vzdelávania je príprava na aktívnu účasť v živote spoločnosti opierajúcej sa o demokratické a morálne princípy. Spoločenskovedné vzdelávanie by nemal byť akýmisi zjednodušenými úvodmi do jednotlivých vied, ale malo by ísť o vzdelanie, ktoré umožňuje žiakom kriticky reflektovať spoločenskú skutočnosť ako celok. Mnoho špecifických kompetencií je prevzatých z modelu kompetencií pre demokratickú kultúru⁸⁰

Spoločenskovedné vzdelávanie je multidisciplinárne a trpí roztrieštenosťou. Snaží sa vystavať úvod do mnohých vedných odborov, avšak mu niekedy uniká jeho podstata, ktorou je predávanie občianskych kompetencií a schopnosť aktívnej participácie na občianskom živote. Ďalším rysom tohto predmetu je aj to, že fakty a potreby tohto predmetu sa môžu veľmi rýchlo zmeniť, a preto do času kedy ich žiak bude môcť reálne využívať vo svojom živote, už nebudú aktuálne. Vyučujúci musí neustále aktualizovať svoje odborné znalosti. Učitelia častokrát pracujú s nejakým ideálnym prípadom, avšak tým sa často dostávajú do rozporu s reálnym životom.⁸¹

Na základe analýzy bolo zistené, že vo vzdelávacích dokumentoch chýba jednotná línia rozvoju tohto vzdelávacieho predmetu a to naprieč jednotlivými stupňami vzdelávania.⁸² Hlavným cieľom navrhovaných zmien je to, aby výsledky učenia umožňovali komplexnejšie a hlbšie uchopenie spoločenskej reality (praxe) a to prostredníctvom výuky, ktorá je viac zameraná na kompetencie. Súčasťou navrhovaných zmien je aj redukcia vzdelávacieho obsahu.⁸³

Obecne je možné konštatovať, že ako v prípade dejepisu, tak aj v prípade občianskej náuky panujú určité obavy z toho, že by sa pri integrácii ich obsahov, vytratili ich pôvodné ciele vzdelávania. Integrovaná výuka je však založená na tom, že pôvodné ciele jednotlivých integrovaných vyučovacích predmetov sú zachované, plus vzniká ešte nový vzdelávací cieľ integrovaného predmetu.

⁷⁹ HESOVÁ, Alena, *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost, Společenskovední vzdělávání*, NÚV, Praha, 2019, s. 8

⁸⁰ K téme pozri: *Competencies for Democratic Culture*, Living together as equals in culturally diverse democratic societies, Council of Europe, 2016. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16806ccc07>.

⁸¹ HESOVÁ, Alena, *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost, Společenskovední vzdělávání*, NÚV, Praha, 2019, s. 44.

⁸² Tamže, s. 51.

⁸³ Tamže, s. 54.

2.1 Navrhované tematické prieniky vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“ pre predmety Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ

Predkladaná tabuľka predstavuje spojenie jednotlivých vzdelávacích obsahov a učiva predmetov Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ. Je to prienik, ktorý sme vytvorili na základe analýzy vzdelávacích obsahov a učiva daných predmetov, tak ako je popísaný v RVP G.

| Občiansky a spoločenskovedný základ | Dejepis |
|---|--|
| <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Človek v spoločnosti</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rešpektuje kultúrne odlišnosti a rozdiely v prejave príslušníkov rôznych sociálnych skupín, na príkladoch doloží, k akým dôsledkom môžu viesť predsudky • Posúdi úlohu sociálnych zmien v individuálnom a spoločenskom vývoji, rozlišuje zmeny konštruktívne a deštruktívne • Objasní podstatu niektorých sociálnych problémov súčasnosti a popíše možné dopady sociálne-patologického správania na jednotlivca a na spoločnosť <p><u>Učivo:</u></p> <p>Sociálna štruktúra spoločnosti – sociálne útvary, spoločenské inštitúcie, sociálna nerovnosť, sociálna mobilita, jedinec v skupine⁸⁴</p> | <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Počiatky novoveku</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Porozumie dôsledkom zámorských objavov, ktoré viedli k podstatným hospodárskym a mocensko-politickým zmenám <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zámorské plavby <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Osvietenstvo, revolúcia a idea slobody, modernizácia spoločnosti</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vysvetlí emancipačné hnutie národov aj jednotlivých spoločenských vrstiev, vymedzí miesto utvárania českého novodobého národa v tomto procese, vrátane jeho špecifických rysov • Charakterizuje proces modernizácie, vysvetlí priebeh industrializácie a jej ekonomické, sociálne a politické dôsledky, rozpozna jej ekologické rizika, určí základné príčiny |

⁸⁴ Rámcový vzdelávací program pro gymnázia, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 39.

| | |
|---|--|
| | <p>asymetrického vývoja Európy a sveta v dôsledku rozdielneho tempa modernizácie</p> <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utváranie novodobých národných spoločností, emancipačné hnutie sociálnych skupín • Rozvoj výroba a vedy, premena agrárnej spoločnosti v priemyslovú spoločnosť, zmeny s jej sociálnych skupinách |
| <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Občan v štáte⁸⁵</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozlišuje a porovnáva historické aj súčasné typy štátov (foriem vlády) • Vymedzí akú funkciu plní v štáte ústava, a ktoré oblasti života upravuje • Objasní, prečo je štátna moc v ČR rozdelená na tri nezávislé zložky, rozlišuje a porovnáva funkcie a úlohy orgánu štátnej moci ČR • Vyloží podstatu demokracie, odlíši ju od nedemokratických foriem riadenia sociálnych skupín a štátu, porovná postavenie občana v demokratickom a totalitnom štáte • Objasní podstatu a význam politického pluralizmu pre život v štáte, uvedie príklady politického extrémizmu a objasní , v čom spočíva nebezpečenstvo ideológii | <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Osvietenstvo, revolúcia a idea slobody, modernizácia spoločnosti</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • na konkrétnych príkladoch jednotlivých štátov demonštruje postupný rozklad, zánik a premeny doterajších systémov cez úsilie mocenských štruktúr o ich udržanie • posúdi význam ústavy a novú organizáciu štátu, uvedie základné typy parlamentných štátnych systémov <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • veľká francúzska revolúcia, vznik USA • napoleonské vojny, Európa po viedenskom kongrese <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Moderná doba I – situácia v rokoch 1914 - 1945</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> |

⁸⁵ *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 40 – 41.

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozlišuje zložky politického spektra, porovnáva prístupy vybraných politických zoskupení k riešeniu rôznych otázok a problémov každodenného života • Uvedie príklady, ako môže občan ovplyvňovať spoločenské dianie v obci a v štáte a akým spôsobom môže prispievať k riešeniu záležitostí týkajúcich sa verejného záujmu • Vyloží podstatu komunálnych a parlamentných volieb, na príkladoch ilustruje možné formy aktívnej participácie občanov v živote obce • Obhajuje svoje ľudské práve, rešpektuje ľudské práva druhých ľudí a uvážlivo vystupuje preto ich porušovaniu • Uvedie príklady prejavov korupcie, analyzuje jej príčiny a domýšľa jej dôsledky <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • štát – znaky a funkcie, formy štátu, právny štát, Ústava ČR – prehľad základných ustanovení • demokracia – princípy a podoby, občianske práva a povinnosti, podstata občianskej spoločnosti, jej inštitúcie, politické subjekty, politický život v štáte, voľby, volebné systémy, úrady • ľudské práva – zakotvenie ľudských práv v dokumentoch, porušovanie a ochrana ľudských práv, funkcie ombudsmana | <ul style="list-style-type: none"> • uvedie príčiny a prejavy politického a mocenského obrazu sveta, ktorý bol určený vyčerpaním tradičných európskych veľmocí, vzostupom USA a nastolením bolševickej moci v Rusku • vymedzí základné znaky hlavných totalitných ideológií a je schopný porovnať ich rysy so zásadami demokracie, objasní príčiny a podstatu agresívnej politiky a neschopnosti potenciálnych obetí jej čeliť <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolúcia v Rusku, upevňovanie bolševickej moci • Vznik Československa • Medzivojnový politický vývoj v Európe • Mníchovská kríza a jej dôsledky • Druhá svetová vojna – holokaust, Protektorát Čechy a Morava <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Moderná doba II – súdobé dejiny</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Porovná a vysvetlí spôsob života a chovania v nedemokratických spoločnostiach a v demokraciách <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Východný blok, jeho politický, hospodársky sociálny vývoj, ZSSR ako svetová veľmoc • Západná Európa po vojne |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ideológia – znaky a funkcie, prehľad vybraných ideológií | |
| <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Medzinárodné vzťahy, globálny svet</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objasní dôvody európskej integrácie, posúdi jej význam pre Vývoj Európy • Rozlišuje funkcie orgány EU a uvedie príklady ich činností • Posúdi vplyv začlenenia štátov do Európskej únie na každodenný život občanov, uvedie príklady, ako môžu fyzické a právnické osoby v rámci EU uplatňovať svoje práva • Uvedie príklady činností niektorých medzinárodných organizácii a vysvetlí, aký vplyv ma ich činnosť na chod svetového spoločenstva, zhodnotí význam zapojenia ČR • Uvedie príklady inštitúcii, na ktoré sa môžu v prípade problémov pri pobyte v zahraničí obracať • Posúdia prejavy globalizácie, uvedie príklady globálnych problémov súčasnosti, analyzuje ich príčiny a domýšľa ich možné dôsledky <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Európska integrácia – podstata a význam, Európska únia – význam, proces integrácie, orgány EU • medzinárodná spolupráca – dôvody, význam a výhody, významné | <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Moderná doba II – súdobé dejiny</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • popíše mechanizmy a prostriedky postupného zjednocovania Európy na demokratických princípoch, vysvetlí ľudské práva v súvislosti s európskou kultúrnou tradíciou, pozná základné inštitúcie zjednocujúcej sa Európy, ich úlohu a fungovanie <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • euroatlantická spolupráca a vývoj demokracie, USA ako svetová veľmoc • Západná Európa po vojne (OSN, princípy sociálneho štátu) • Pád komunistických režimov a jeho dôsledky, zjednocujúca sa Európa a jej miesto v globálnom svete |

| | |
|---|---|
| <p>medzinárodné organizácie a spoločenstvo, ich účel a náplň činnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • proces globalizácie – príčiny, prejavy, dôsledky, globálne problémy | |
| <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Úvod do filozofie a religionistiky</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozlíši hlavné filozofické smery, uvedie ich kľúčových predstaviteľov a porovná riešenia základných filozofických otázok v jednotlivých etapách vývoja filozofického myslenia • Eticky a vecne správne argumentuje v dialógu a diskusii, uvážlivo a kriticky pristupuje k argumentom druhých ľudí, rozpozna nekorektnú argumentáciu a manipulatívne stratégie v medziľudskej komunikácii • Zhodnotí význam vedeckého poznania, techniky a nových technológií pre praktický život a aj možné riziká jej zneužitia • Posudzuje ľudské jednanie z hľadiska etických noriem a svedomia jednotlivca, objasňuje dejinnú premenlivosť základných etických pojmov a noriem • Rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje prejavy náboženskej a inej neznašanlivosti a rozozna prejavy sektárskeho myslenia <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • filozofia v dejinách – kľúčové etapy a smery filozofického myslenia | <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Starovek</p> <p><u>Očakávané výstupy – žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zdôvodní civilizačný prínos vybraných starovekých spoločenstiev, antiky a kresťanstva ako základných fenoménov, z ktorých vyrastá európska civilizácia • objasní židovstvo (väzbu medzi židovstvom a kresťanstvom) a ďalšie neeurópske náboženské a kultúrne systémy <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • staroorientálne štáty • antické Grécko a Rím <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Stredovek</p> <p><u>Očakávané výstupy – žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • objasní proces christianizácie a jej vplyv na konštituovanie ranne stredovekých štátov v Európe, vysvetlí podstatu vzťahu medzi svetskou mocou v západnom a východnom kultúrnom okruhu aj prejavy vplyvu náboženstva a cirkvi v stredovekej spoločnosti • vymedzí špecifiká islamskej oblasti <p><u>Učivo:</u></p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> viera v ľudskom živote – podoby viery, znaky náboženskej viery, náboženské systémy | <ul style="list-style-type: none"> islam a Arabská ríša kresťanstvo ako nové spoločenské pojítko, vnútorná nejednota kresťanstva, pápežstvo a cisárstvo, kacírstvo, husitstvo <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Počiatky novoveku</p> <p><u>Očakávané výstupy – žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> rozpozná filozofické a vedecké myšlienky, ktoré boli sformulované v 14. – 17. storočí, zhodnotí ich praktické dopady <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> renesancia a humanizmus, reformácia, absolutizmus <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Osvietenstvo, revolúcia a idea slobody, modernizácia spoločnosti</p> <p><u>Očakávané výstupy – žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> určí a zhodnotí hlavné myšlienky a princípy osvietenstva <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> osvietenstvo <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Moderná doba II – súdobé dejiny</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • objasní význam islamskej, židovskej a niektorých ďalších neeurópskych kultúr v modernom svete <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • konflikty na Blízkom východe, vznik štátu Izrael |
|--|---|

V prístupe integrovanej výuky vidíme možnosť prekonania odporu voči spoločenskovedným predmetom, hlavne voči dejepisu, pri ktorom sa učitelia často stretávajú s otázkou „Na čo mi to bude?“ Pri základoch spoločenských vied, sa preberá filozofia, ekonomika, právo atd. avšak sú to témy často vytrhnuté z kontextu a rovnako ako vymenovávanie rokov vojen vzdialené reálnemu životu študentovi na strednej škole. Žiaci sa napríklad v dejepise počas preberania starovekého Grécka a Ríma učia o demokracií, avšak ich poznanie zostáva „zaseknuté“ v tejto dobe, bez reálneho prepojenia či už na ďalšie vývojové etapy spoločnosti, kde sa demokracia rozvíjala, alebo na súčasný svet. Naopak v občianskej náuke sa žiaci učia o demokratickom politickom zriadení, bez porozumenia toho, ako tento systém vznikol, ako sa formoval, a čo spôsobilo jeho dnešnú podobu. Toto je len jeden príklad prelínania sa obsahu vzdelávania a jeho potenciálu pre integrované uchopenie a lepšie a celistvejšie porozumenie problematiky zo strany žiakov. Súčasnosť a minulosť sa môžu porovnávať, klásť si navzájom otázky, prečo sa situácia zmenila, alebo prečo zostala rovnaká. Na tomto základe sa následne s žiakmi dá pracovať aj na hypotetických otázkach o budúcom vývoji spoločnosti.

Vo štvrtej kapitole predstavíme ucelený návrh integrovaného predmetu pre predmety Dejepis a Občiansky a spoločenskovedný základ, spoločne s navrhnutými niekoľkými vyučovacími hodinami spoločne s jednotlivými aktivitami, ktoré môžu učitelia využiť.

3. Problematika uplatnenia integrovanej výuky v Českej republike

3.1 Metodologický prístup

Pôvodný návrh dizajnu empirickej časti práce mal pozostávať z pozorovania na dvoch gymnáziách, jednom, ktoré aktívne využíva integrovanú výuku vo svojom školskom vzdelávacom programe (Gymnázium na Zatlance), a druhé, ktoré integrovanú výuku nevyužíva (Gymnázium Litoměřická). Cieľom pozorovaní malo byť popísanie stavu priebehu vzdelávacieho procesu a ich rozdielov. Vzhľadom na nepriaznivú epidemiologickú situáciu okolo COVID-19, pozorovania nebolo možné uskutočniť (výuka prebiehala distančnou formou, resp. následne keď bolo distančné vzdelávanie zrušené nebol možný prístup do jednotlivých škôl). Ako alternatívu zamýšľaných pozorovaní, sme zvolili pološtruktúrovaný dotazník, ktorý popisuje stav výuky na jednotlivých školách. Čo sa týka Gymnázia na Zatlance, dotazník nevypĺňal učiteľ, ale podarilo sa nám získať pohľad na daný vyučovací proces od žiačky a jej rodičov. Z gymnázia Litoměřická dotazník vyplnil vyučujúci dejepisu. Oproti zamýšľanému plánu porovnania dvoch gymnázií, sme oslovili ešte jednu základnú školu a jednu strednú odbornú školu. Základnú školu sme oslovili s cieľom zistiť predpoklad, či je integrované vyučovanie, ako tomu naznačujú rôzne príklady z praxe, bližšie tomuto stupňu vzdelávania. Strednú odbornú školu sme zvolili z toho dôvodu, že sa na nich neuskutočňuje obecná príprava ako je tomu na gymnáziách, ale je to cielená príprava na výkon určitého povolania a výuka spoločenskovedných predmetov sa niekedy dáva do úzadia. Aj z toho dôvodu, nás zaujímalo akým spôsobom sa výuka spoločenskovedných predmetov realizuje, a či by využitie integrovaného vzdelávania v tomto type vzdelávania neumožnilo efektívnejšie prebratie daného vzdelávacieho obsahu a rozvoj kompetencií.

Prvým krokom bolo oslovenie účastníkov emailom, v ktorom im bol vysvetlený detailne výskumný zámer diplomovej práce, spôsob zberu dát, ako aj následné narábanie so získanými informáciami. Po tom čo účastníci získali všetky potrebné informácie, mali možnosť sa rozhodnúť dotazníkového šetrenia zúčastniť alebo ho odmietnuť. Vzhľadom k epidemiologickej situácii v čase zberu dát, nebolo možné sa stretnúť osobne, z toho dôvodu boli účastníkom ponúknuté dve možnosti: interview prostredníctvom online video rozhovoru alebo zaslanie polo štruktúrovaného dotazníku, všetci zúčastnení si zvolili druhú možnosť, vyplnenie polo štruktúrovaného dotazníku.

Rozsah dotazníkov je malý a nepredstavuje reprezentatívnu vzorku, to znamená, že na ich základe nemôže dôjsť k zovšeobecňujúcim záverom. Cieľom dotazníkov bolo zmapovať postoje

učiteľov na vybraných školách ku konceptu integrovanej výuky. Otázky v dotazníku boli konštruované jasne a jednoduchým jazykom. Zisťujú len ten stav výukovej reality, ktorú nebolo možné získať žiadnym iným spôsobom. Časť otázok tvorili zavreté – štruktúrované otázky, ktoré poskytovali na odpoveď konkrétne možnosti (bola to otázka zameraná na odpoveď výskytu určitého javu, odpovede „áno/nie“, a následne otázka zameraná na frekvenciu výskytu určitého javu). Aj k týmto otázkam však mali respondenti možnosť prípadne doplniť upresňujúce informácie. Druhým typom otázok, ktoré tvorili väčšinu otázok v dotazníku, boli otvorené – neštruktúrované otázky, t.j. respondentovi nenavrchovali žiadnu odpoveď. Vzhľadom na malé množstvo dotazníkov, bolo možné využiť otvorené – neštruktúrované otázky a nebol problém s ich následným vyhodnotením.

Nami zostavený pološtruktúrovaný dotazník pre rodičov z gymnázia na Zatlance pozostával z 11 otázok, ktoré sa zameriavali na dôvody výberu daného výukového programu, následne na porovnania z pohľadu rodiča jeho kladov a záporov, ako aj porovnanie s klasickým výukovým modelom. Dotazník pre žiacku sa skladal zo 14 otázok. Okrem otázok na dôvod výberu tejto školy, a jej názor na daný vzdelávací program, podobne ako v dotazníku pre rodičov, tu boli ešte zaradené otázky ku konkrétnej podobe vyučovacieho procesu, ako vyzerá „klasický deň“ v škole v rámci ALT programu.

Dotazníky určené pre ďalšie školy, Gymnázium Litoměřická, základná škola Vratislavova, Praha a Československá obchodní akademie, Praha, pozostávali z 15 otázok. Jednotlivé dotazníky boli zostavené tak, aby sme získali informácie o aktuálnom stave výukového procesu na daných školách. Otázky boli konkrétne zamerané na oboznámenosť daného učiteľa s konceptom integrovanej výuky, na spôsob jeho vyučovania a na spôsob akým hodiny prebiehajú, či vedenie školy podporuje tento typ výuky, ako sa k tomuto typu výuky stavajú jeho/jej kolegovia, či má daný učiteľ/učiteľka skúsenosť s týmto typom výuky (v akomkoľvek rozsahu), aký je jeho/jej názor na integrovanú výuku, aké v nej vidí klady a zápory. Učitelia, ktorí dotazníky vyplňali spĺňali kritérium, že vyučovali jeden alebo viacero predmetov zo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“. Niektorí dokonca vyučovali aj iné predmety, ako napríklad český jazyk a literatúru alebo nemecký jazyk.

Dotazníky v ich plnom znení sú súčasťou Prílohy č. 1 diplomovej práce.

3.2 Príklad Gymnázia na Zatlance

Gymnáziu na Zatlanke otvorilo v školskom roku 2017/2018 novú triedu so špeciálnym ŠVP. Program je založený na troch základných pilieroch: rozvoj osobnosti študenta, hľadanie a rozvoj silných stránok študentov a na kvalitnom všeobecnom vzdelaní. Dôvodom otvorenia novej alternatívnej triedy, ako to popisuje samotný ŠVP ALT bol pocit, že klasické vzdelávanie nezodpovedá potrebám 21. storočia. V rámci nového programu sa kladie väčší dôraz na rozvoj kompetencií žiakov, na partnerský prístup medzi učiteľmi a žiakmi, schopnosť žiaka utvoriť a obhájiť si vlastný názor, kladie sa dôraz na projektovú prácu a na formatívne hodnotenie žiakov, ako aj na priateľské, spolupracujúce a rešpektujúce prostredie.

Výuka v rámci tohto programu prebieha v tematických blokoch. Tematické bloky predstavujú predpoklad pre lepšie pochopenie súvislostí medzi jednotlivými skutočnosťami, väčšiu zmysluplnosť učiva a tiež vyššiu motiváciu študentov. Základnými tematickými celkami sú: Kultúra a spoločnosť a Prírodné vedy. Jazyky, čeština a matematika stoja samostatne. Tematický blok Kultúra a spoločnosť, v sebe integruje vyučovací obsah predmetov dejepis, dejiny umenia, literatúra, základy spoločenských vied a sociálnu geografiu. Tematický celok Prírodné vedy v sebe zahŕňa znalosti fyzika, chémie, biológie a fyzickej geografie. V rámci vyučovania je zaradený ešte tretí tematický blok: Tvorba, ktorý v sebe prepája hudobnú, výtvarnú a dramatickú výchovu. Jednotlivé predmety a bloky sú usporiadané do časovo obmedzených období (4 týždne). Po každom takomto období nasleduje „skúškové obdobie“, ktoré trvá jeden týždeň. Študenti teda nie sú skúšaní náhodne, ale v jasných vymedzených termínoch. Špecifikom ALT programu je aj tzv. tandemová výuka, to znamená, že naraz vyučujú v triede dvaja učitelia, ktorý sa pri výklade a jednotlivých aktivitách striedajú. Žiaci taktiež na začiatku školského roka dostávajú sylabus jednotlivých vzdelávacích oblastí, takže vedia, čo ich presne čaká. Okrem vyučovania v základných tematických blokoch si študenti volia aj voliteľné predmety, a to z ponuky 40. V druhom ročníku si volia dva predmety, v treťom šesť voliteľných predmetov a vo štvrtom, maturitnom ročníku, dokonca až osem voliteľných predmetov. V maturitnom ročníku sa študenti zároveň musia rozhodnúť, či sa chcú zamerať na prírodné alebo spoločenské vedy.⁸⁶

V rámci overovania stavu a priebehu vzdelávania na gymnáziu na Zatlanke v ALT programe som oslovila jednu študentku (v tom čase prvého ročníka) a jej rodičov, o názor a ich

⁸⁶Zdroje k ŠVP ALT: Školní vzdělávací program ALT, Dostupné z: https://www.zatlanke.cz/dokumenty/alt_17.pdf, FIALOVÁ, Lucie, Škola, kde se učitel hlásí a žáci vedou výklad. Reportáž z pražského “alternativního” gymnázia, Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/alternativni-a-rodicovske-skoly/skola-kde-se-ucitel-hlasi-a-zaci-vedou-vyklad-reportaz-z-prazskeho-alternativniho-gymnazia/>.

postrehy na daný vzdelávací model. Otázky v dotazníku sa zameriavali ako na praktickú zložku výukového procesu – ako výuka prebieha, tak aj na vlastný názor a pocity respondentov.

Žiačka si program ALT vybrala sama. Ako sama uviedla, „klasickú výuku“ zažila prvé štyri roky na osemročnom gymnáziu, a v priebehu týchto rokov postupne zisťovala, že jej tento spôsob výuky nevyhovuje. Z toho dôvodu hľadala nejakú inú alternatívu. Organizácia jednotlivých výukových dní je v rámci programu ALT rôzna. Pokiaľ je to deň zameraný na všeobecné predmety (jazyky, matematika, telocvik) tak sa deň skladá z klasických vyučovacích hodín, kde sú dodržiavané aj prestávky medzi hodinami. Pokiaľ je ale deň odborový, tak dĺžka jednej vyučovacej jednotky, ako aj prestávky záležia na vzájomnej dohode učiteľa so žiakmi. V rámci výuky sú často využívané aktivizačné výukové metódy, ako práca s filmovou ukážkou, diskusie, debaty, práca na projektoch a podobne.

Okrem, rozdielnej organizácie práce v hodinách, ako hlavný rozdiel medzi tradičným vzdelávaním a ALT programom žiačka uvádza prístup učiteľov, a ich väčší záujem o názor žiakov, zároveň sa z jej pohľadu učivo preberá viac do hĺbky. Na ALT programe najviac oceňuje to, že sú podporované individuálne silné stránky každého žiaka, že je viac slobody vo vzdelávacom procese a znalosti sú bližšie praktickému životu. Ako nedostatok žiačka vyjadruje svoju obavu, že je možné, že prichádzajú o niektoré informácie. Program ALT je podľa jej názoru v porovnaní s klasickým typom výuky náročnejší, zaberá viacej času – dohľadávanie informácii k esejam, zároveň si žiak si často sám organizuje čas a musí si sám zvoliť čo je jeho prioritou a čomu sa chce venovať.

Z pohľadu rodiča je najväčším prínosom ALT programu celistvý rozvoj osobnosti žiaka, čo zároveň formuluje aj ako najväčší rozdiel medzi týmto programom a klasickým spôsobom výuky. Rodičia zároveň oceňujú prepojenie predmetov do komplexných celkov, ako aj individualizovaný prístup k potrebám každého žiaka. Rovnako ako samotná žiačka, aj rodičia považujú tento program za náročnejší. Kladne je hodnotený prístup učiteľov, ktorí sú z pohľadu rodičov otvorení, inovatívni a rešpektujú každého žiaka. Obavy z toho, že by sa žiaci v rámci ALT programu nenaučili dostatočné množstvo informácii, ktoré by im potom mohli chýbať napríklad pri prijímacích skúškach na vysokú školu rodičia nevyjadrujú. Celkovo je možné posúdiť, že ako žiačka tak aj rodičia sú s ALT programom spokojný a nevyjadrujú žiadne závažné nedostatky.

3.3 Výsledky dotazníkového šetrenia

Prvá otázka dotazníku sa zameriavala na oboznámenie respondentov s konceptom integrovanej výuky. Dvaja respondenti označili, že sú s konceptom oboznámený, a to vďaka štúdiu na vysokej škole, resp. že sa s ním stretli na rôznych metodických seminároch. Tretí respondent síce označil, že tento koncept nepozná, avšak zároveň dodal, že po tom čo si prečítal jeho definíciu, usúdil, že takýmto podobným štýlom sám učí. Ďalšie otázky smerovali na využívanie integrovanej výuky v rámci hodín vyučujúcich, resp. na ich školách. Učitelia zo základnej školy Vratislavova a z Československej obchodnej akadémie, vyučujú viacej predmetov. Obaja napísali, že v rámci predmetov, ktoré učia, sa snažia o prepájanie vzdelávacích obsahov, a k tomuto cieľu si často vytvárajú vlastný vzdelávací obsah a materiály. Pri otázke, či spolupracujú na tomto type výuky aj s inými kolegami, resp. či je aj medzi ich kolegami vôľa k integrovanej výuke, sa všetci učitelia, zhodujú na tom, že je to veľmi individuálne. Niektorí kolegovia sú tejto forme výuky naklonení iní nie. Čo sa týka integrovanej výuky, učiteľ z gymnázia Litoměřická popisuje, že sa na ich škole využíva občasne tzv. tandemové vyučovanie v rámci, ktorého dochádza k medzipredmetovým prienikom. Zaujímavé je, že sa vyučujúci zo základnej školy Vratislavova, prvý krát stretol so snahou o vyučovanie, ktoré využíva medzi predmetové vzťahy pri snahe o lepšie zapojenie a zaujatie žiakov s poruchami správania do výukového procesu. Tento prístup bol úspešný, až si napokon v rámci vtedajšieho učiteľského zboru uvedomili, že je to prístup, ktorý môže viac vyhovovať všetkým žiakom. Na tomto fakte ma zaujala podobnosť s prípadom rozšírenia integrovanej tematickej výuky v prípade Susan Kovalíkovej, ktorá sama popisuje, že prístup ITV bol primárne vytvorený pre nadané deti, a až následne po jeho úspechu sa začal využívať celoplošne. Jedná sa o podobnú situáciu, snahu pomôcť určitému špecifickému okruhu žiakov, s výsledným zistením, že integrované vyučovanie je prínosné pre všetkých žiakov. Čo je ešte zaujímavejšie, táto paralela ukazuje, že integrovaný spôsob vyučovania je vhodný ako pre deti nadané, tak aj pre žiakov s poruchami chovania až po „klasického“ žiaka.

Pri otázke, či si učitelia dokážu predstaviť plošné blokové vyučovanie spoločenskovedných predmetov všetci odpovedali áno. Učiteľ z gymnázia Litoměřická však v tomto prístupe vidí ohrozenie základného cieľu, ktorý plní samostatné dejepisné vzdelávanie: *“Jako problém vidím ztrátu výlučnosti dějepisného vzdělávání. Ztotožňuji se s výsledky odborné diskuze mezi historiky a didaktiky na toto téma, které se odehrála 5-7 let zpátky, a které závěry formuloval Petr Čornej, a to byly obavy z rozplynutí se dějepisu na úkor občanské nauky/základů společenských věd, t.j. na úkor aktuálních společenských tém. Obavy z toho, že by byl dějepis redukován jen na několik málo*

témat, které by souvisely s aktuálním děním ve společnosti. Zároveň mám pochybnost zda by se skrze integraci jednotlivých společenskovedných předmětů neztratila významná složka dějepisného vzdělávání, a to historická gramotnost žáků. Další zásadní rozpor je dle mého názoru vnitřně organizační – neexistence možnosti propojovat témata s ohledem na organizaci jednotlivých předmětů v rámci ŠVP. (alespoň je to zkušenost ze školy, kde působím).” Naproti tomu učitel, z Československej obchodní akademie, vyzdvihuje tento prístup výuky ako veľmi efektívny s vysokým edukačným potenciálom, avšak na druhej strane aj veľmi časovo náročný na prípravu, a samozrejme je podmienený ochotou kolegov a vedenia školy. Na nevyhnutnosti podpory zo strany vedenia školy ako aj kolegov sa zhodujú všetci učitelia.

Organizácia vyučovania je na všetkých troch školách klasická, t.j. učí sa predmetovo v rámci 45 minútových hodín. Všetci oslovení učitelia zhodne v rámci svojich hodín využívajú aktivizačné výukové metódy a zameriavajú sa na bádateľsky orientovanú výuku. Spoločným rysom však je to, že na každej škole sa uskutočňujú projekty, rôznej dĺžky a rozsahu, čo sa počtu zapojených tried v rámci školy týka, ktoré integrované vyučovanie využívajú. Najčastejšie je hlavnou myšlienkou určitá téma, ktorá sa následne rozoberá z rôznych perspektív a žiaci vypracovávajú rôzne zadania. V týchto prípadoch by sme mohli hovoriť dokonca o integrovanej tematickej výuke.

V kontexte práce boli zásadné otázky smerujúce na názor učiteľov aké majú klady a zápory jednotlivé druhy výuky. Učiteľ zo školy ZŠ Vratislavova, potvrdil prínosy integrovaného vyučovania, avšak, ako už bolo zmienené, považuje tento prístup za náročnejší na prípravu. Na druhej strane taktiež skonštatoval, že s pribúdajúcim časom, učiteľ a aj žiaci získajú v tomto type výuky prax, a ide to jednoduchšie. Problémy, na ktoré v praxi naráža sú skôr organizačného a materiálneho charakter, ako napríklad nedostatočný priestor v škole, ak potrebuje žiakov rozdeliť do viacerých skupín. Zároveň pripúšťa, že v rámci integrovanej výuky nestihne prebrať toľko faktografického učiva, ako prostredníctvom klasickej frontálnej výuky. *“Připouštím, že neprobere asi toho tolik, jako když stojím před tabulí a diktují, ale je tam zase ta přidaná hodnota těch dovedností, je to blížký ti reálné situaci. já jsem ale zástance toho, že můžeme žákům předat méně informací, ale spíš je učit o těch informacích přemýšlet, jak je použít. Ale samozřejmě nějaký základ tam být musí. Jako společnost musíme vědět co po dětech chceme aby věděli.”* Na záver vyjadril názor, že aby malo integrované vyučovania zmysel, a naozaj viedlo k cieľom, ku ktorým má, nestačí aby tak vyučoval len jeden pedagóg, alebo len na jednom stupeni vzdelávania. *“Co se*

týče tohto druhu vyučovani jako celku, aby mělo reálný dopad musí se odstranit problém nepropojenosti základního a středoškolského vzdělání. První a druhý stupeň základní školy se už začal propojovat, hlavně po poslední revizi RVP. Nepodařilo se propojit střední školy a gymnázia se základní školou. Já si myslím, že aby to mělo nějaký doložitelný význam tak by v tom ti střední školy museli pokračovat. Ale co vím, snažím se být v kontaktu se svými bývalými žáky, tak jsou nešťastní z toho jak se tam učí. Je jenom pár středních škol, které aspoň trochu udržují mezipředmětové vztahy.”

Čo sa týka názoru učiteľa na Československej obchodnej akadémii, tak podľa neho forma predmetového delenia predmetov umožňuje lepšiu organizáciu vzdelávania na školách, nevyžaduje u vyučujúcich znalosť širšieho kontextu, a nahráva frontálnej forme vyučovania, ktorá často žiakom nepredstavuje danú problematiku v jej všetkých súvislostiach. Integrované vyučovanie je teda z jeho pohľadu náročnejšie z hľadiska organizácie a prípravy obsahu, avšak lepšie rozvíja kľúčové kompetencie. *“Střední stupeň vzdělávání je navíc vázán konkrétním výstupem, který představuje maturitní zkouška. Současná celková koncepce výuky je orientovaná na měřitelný výkon, je v něm spíše prvek soupeření a porovnávání než interakce a spolupráce při řešení úkolu. To jsou důvody, proč se domnívám, že v současném systému je zapojení ITV velmi limitované.”*

Učiteľ z gymnázia Litoměřická nie je zástancom aplikovania integrovanej výuky. Z jeho praxe sa s kolegami vzájomne informujú, aké učivo kedy prebrali, ale nijak svoj postup hlbšie nekoordinujú. Z jeho pohľadu môžu rozvíjať aktivitu a záujem u žiakov aj jednotlivé predmety zapojením tých správnych výukových metód.

Záverom môžeme konštatovať, že sa potvrdila skutočnosť, že sa na nižších stupňoch vzdelávania využíva integrovaná výuka vo väčšej miere. ZŠ Vratislavova využívala tento prístup v najväčšej miere. Dokonca, ako uviedol vyučujúci v dotazníku, sa na ďalší akademický rok diskutuje vznik dvoch integrovaných predmetov v rámci ŠVP. Na základe informácií z dotazníku využíva Československá obchodní akademie, integrovanú výuku na úrovni aktivity jednotlivých učiteľov, t.j. učitelia prepájajú prípadne obsahy predmetov, ktoré oni učia, prípadne ak sa dohodnú s kolegom a vedenie túto zmenu v rozvrhu hodín schváli. Gymnázium Litoměřická využíva princípy integrovanej výuky v najmenšej miere. Potvrdil sa tým predpoklad, že gymnázium ako inštitúcia pripravujúca žiakov na štúdium na vysokej škole sa vo väčšej miere sústreďí na predávanie znalostí, hoc s využitím aktivizačných metód. Všetci vyučujúci sa zhodli, že k tvorbe

či už projektu, ktorý v sebe integruje znalosti z viacerých predmetov, a tým pádom na ňom spolupracujú viacerí učitelia, alebo pri tvorbe integrovaného predmetu ako takého, je dôležitá ochota a podpora zo strany vedenia školy. Zároveň sa všetci zhodli, že je tento typ vyučovania na prípravu omnoho viac časovo náročný.

4.Navrhovaný model praktickej implementácie integrovaného predmetu pre vzdelávaciu oblasť „Človek a spoločnosť“ pre 4. ročné gymnáziá

Na základe odporúčania MŠMT zamerať sa na výuku dejín 20.toročia, som ako príklad prieniku obsahu predmetov zvolila tú obsahovú časť, ktorá sa prekrýva z časťou obsahového celku: Moderná doba I.

Navrhovaný integrovaný predmet pre štvorročné gymnáziá, resp. pre vyšší stupeň viacročných gymnázií, ktorého návrh predstavujeme v sebe spája vzdelávací obsah predmetov dejepis a občiansky a spoločenskovedný základ. Ako názov predmetu sme zvolili „Spoločenské dianie“. Názov odkazuje na podstatu oboch predmetov, a tou je spoločnosť a dianie v nej, a to či už v minulosti alebo súčasnosti. Integrácia učiva v rámci nami navrhovaného predmetu je založená na tzv. koncentrácii vzdelávacieho obsahu viacerých predmetov, tak ako sme tento typ popísali v prvej kapitole, v rámci rozlišovania jednotlivých foriem integrácie obsahu vyučovania.

Čo sa týka časovej dotácie pre predmet, predpokladáme štyri hodiny týždenne pre prvé tri ročníky štvorročného gymnázia. Predmet sme nezaradili do štvrtého, maturitného ročníka, z toho dôvodu, že v tomto ročníku sa väčšina žiakov venuje maturitným predmetom, t.j. žiaci, ktorí pôjdu maturovať z predmetov vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, budú mať na výber povinne voliteľné výberové semináre zamerané na danú vzdelávaciu oblasť. Ďalším dôvodom, pre zaradenie daného predmetu len do troch ročníkov bol aj cieľ, aby všetci žiaci prešli celkovým spoločenskovedným vzdelaním, v tom zmysle, že sa preberú všetky požadované témy, bez ich eventuálneho dávania do úzadia v prospech výhradnej prípravy na maturitné skúšky (často krát sa totiž stane, že pokiaľ Dejepis, alebo Občiansky a spoločenskovedný základ zostávajú ako povinný predmet pre všetkých žiakov v maturitnom ročníku, v rámci ktorého by sa mali preberať práve dejiny 20.storočia, tak na ne nielenže nezostane dostatok času, ale ešte sa tento čas niekedy venuje iným, maturitným predmetom).

Časovú dotáciu teda predmet čerpá z hodín pridelených vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, a nečerpá žiadnu z hodín z disponibilnej časovej dotácie.

| Predmet: | 1.ročník | 2.ročník | 3.ročník | 4.ročník | Celkom hodín |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| Spoločenské dianie | | | | | |
| Časová dotácia | 4 | 4 | 4 | - | 12 |

Nižšie rozpracovaný vzdelávací plán predmetu Spoločenské dianie obsahuje niekoľko detaile prepracovaných vyučovacích hodín, s ich cieľmi, popisom využitých metód, konkrétnymi navrhovanými aktivitami so všetkými potrebnými zdrojmi a prameňmi. Pri každej hodine sú zároveň popísané prierezové témy, ktoré sa v danej hodine rozvíjajú, a taktiež pri každej hodine uvádzame, učivo z daného vzdelávacieho obsahu, ktoré hodina naplňuje. Štruktúra každej hodiny je koncipovaná: téma, cieľ (jednotlivo rozpísaný pre predmety dejepis, Občiansky a spoločenskovedný základ a následne pre nový integrovaný predmet Spoločenské dianie, metódy, a konkrétne aktivity. Predmet doporučujeme vyučovať dvakrát týždenne v dvoch 90 minútových blokoch. Vyučovací predmet v sebe zahŕňa aj časti prierezových tém z oblastí: Multikultúrna výchova, mediálna výchova, Osobnostná a sociálna výchova, Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach.

4.1 Vzdelávací plán integrovaného predmetu: Spoločenské dianie

Témy na hodiny sme vybrali na základe prienikov dejepisného a občianskeho a spoločenskovedného základu zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Obsahy jednotlivých predmetov sú prepájané na základe ich vnútorných obsahových väzieb a presahov. Na základe týchto presahov sme pre každú hodinu formulovali tému, ktorá v sebe spája ciele oboch predmetov, ako aj nový cieľ integrovaného predmetu.

V rámci tvorby jednotlivých výukových hodín pre integrovaný predmet „Spoločenské dianie“ sme mali stále na mysli, obavu ozývajúcu sa z radov didaktikov dejepisu, k tomu, že ak dôjde k zlúčeniu obsahov vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť“ do jedného celku, dejepisné vyučovanie bude upozadené, stratí sa jeho hlavný cieľ a stane sa z neho, len akýsi register rôznych príkladov udalostí, ktoré budú použité náhodne k jednotlivým aktuálnym témam. Z toho dôvodu sme ako východzí bod zvolili dejepisné učivo, ktoré je stanovené v pevnejších rámcoch (čo je dané charakterom oboru) ako je tomu pri obsahu občianskeho a spoločenskovedného základu. Z dejepisného obsahu sme vydefinovali témy, ktoré sú súčasťou obsahu výuky v rámci dejín 20.storočia, a zároveň majú potenciál pomôcť k vysvetleniu aktuálnych spoločenských situácií. Následne sme k dejepisnému obsahu priradili zodpovedajúce časti obsahu z občianskeho a spoločenskovedného vzdelávania. Detailnú analýzu obsahov oboch častí sme uskutočnili prostredníctvom množinových zápisov. Z každej oblasti sme vypísali podrobne jednotlivé témy. Prienik týchto dvoch množín predstavoval spoločné jadro, na základe ktorého sme následne

formulovali obecnú tému, ktorá je ústredným motívom jednotlivých hodín. Následne sme zvolili hlavný cieľ, ktorý si majú žiaci z hodiny odniesť. Tomuto cieľu sme následne prispôbili dielčie témy a zvolené výukové metódy pre jednotlivé aktivity.

Nami navrhované hodiny boli koncipované, na základe spoločnej témy, ktorá v jednotlivých hodinách „zastrešila“ ako obsah dejepisný tak aj spoločenskovedný. Napriek tomu, že sa jedná o hodiny, ktoré veríme, že by mohli byť do výuky zaradené aj samostatne, tak je ich následnosť stále sprevádzaná aj chronológiou, ktorá je príznačná práve pre radenie učiva v dejepisnom vzdelávaní, čo by mohlo pomôcť učiteľom pri ich zakomponovaní do výuky. V jednotlivých hodinách sa nachádzajú diskusie, debaty či priestor pre reflexie. Cielene sme neurčovali ich presnú podobu. Veríme, že každý učiteľ pozná svoju triedu najlepšie a preto je schopný sám usúdiť, v akej forme sa majú tieto aktivity uskutočniť, konkrétne či sa bude napríklad jednať o debatu v rámci celej triedy kde bude moderátorom sám učiteľ, alebo naopak diskusiu bude moderovať žiak/žiaci, prípadne či sa diskusie budú odohrávať najskôr v rámci menších skupín a podobne.

Časti obsahov vzdelávacích oblastí z RVP G, v rámci navrhovaného integrovaného predmetu, ktorým sa venujeme v hodinách sú popísané v priloženej tabuľke.

| Dejepis | Občiansky a spoločenskovedný základ |
|---|---|
| <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Moderná doba I – situácia v rokoch 1914 - 1945</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • uvedie príčiny a prejavy politického a mocenského obrazu sveta, ktorý bol určený vyčerpaním tradičných európskych veľmocí, vzostupom USA a nastolením boľševickej moci v Rusku • vymedzí základné znaky hlavných totalitných ideológií a je schopný porovnať ich rysy so zásadami demokracie, objasní príčiny a podstatu | <p><u>Vzdelávací obsah</u></p> <p>Človek v spoločnosti</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rešpektuje kultúrne odlišnosti a rozdiely v prejave príslušníkov rôznych sociálnych skupín, na príkladoch doloží, k akým dôsledkom môžu viesť predsudky • Posúdi úlohu sociálnych zmien v individuálnom a spoločenskom vývoji, rozlišuje zmeny konštruktívne a deštruktívne <p><u>Učivo:</u></p> |

| | |
|---|---|
| <p>agresívnej politiky a neschopnosti potenciálnych obetí jej čeliť</p> <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolúcia v Rusku, upevňovanie bolševickej moci • Vznik Československa • Medzivojnový politický vývoj v Európe • Mníchovská kríza a jej dôsledky <p>Druhá svetová vojna – holokaust, Protektorát Čechy a Morava</p> | <p>Sociálna štruktúra spoločnosti – sociálne útvary, spoločenské inštitúcie, sociálna nerovnosť, sociálna mobilita, jedinec v skupine</p> <p>Občan v štáte⁸⁷</p> <p><u>Očakávané výstupy - žiak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozlišuje a porovnáva historické aj súčasné typy štátov (foriem vlády) • Vymedzí akú funkciu plní v štáte ústava, a ktoré oblasti života upravuje • Objasní, prečo je štátna moc v ČR rozdelená na tri nezávislé zložky, rozlišuje a porovnáva funkcie a úlohy orgánu štátnej moci ČR • Vyloží podstatu demokracie, odlíši ju od nedemokratických foriem riadenia sociálnych skupín a štátu, porovná postavenie občana v demokratickom a totalitnom štáte <p><u>Učivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • štát – znaky a funkcie, formy štátu, právny štát, Ústava ČR – prehľad základných ustanovení • demokracia – princípy a podoby, občianske práva a povinnosti, podstata občianskej spoločnosti, jej inštitúcie, politické subjekty, politický život v štáte, voľby, volebné systémy, úrady • ideológia – znaky a funkcie, prehľad vybraných ideológií |
|---|---|

⁸⁷ *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*, Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 40 – 41.

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Návrh hodín:

1.hodina

Názov hodiny/téma: Orgány štátnej správy a ich fungovanie v demokratickom zriadení

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný objasniť okolnosti vzniku ústavy v roku 1920, je schopný pomenovať jej základné črty
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak je schopný pomenovať základné rysy ústavy ČR, je schopný popísať rozdelenie štátnej moci a popísať prehľad základných ustanovení
- Spoločenské dianie
 - Žiak je schopný na základe analýzy a porovnania určiť spoločné a odlišné rysy ústavy z roku 1920 a aktuálnej ústavy Českej republiky
 - Žiak je schopný posúdiť, ako spoločenská situácia vplývala na vznik a podobu štátnych dokumentov
 - Žiak je schopný analýzy dobových a súčasných právnych dokumentov
 - Žiak posilňuje svoju schopnosť skupinovej práce a svoje prezentačné schopnosti

Metódy: skupinová práca, práca s textom, diskusia

Prierezová téma:

- Multimediálna výchova – vzťah medzi mediálnymi produktami a skutočnosťou

Učivo z RVP G:

- Vznik Československa
- Štát – znaky a funkcie, formy štátu, právny štát, Ústava ČR – prehľad základných ustanovení

Aktivita (trvá celú hodinu):Zadanie pre žiakov:

Rozdeľte sa do skupín. Nájdite si na internete plné znenie ústavy Českej republiky a plné znenie ústavy Československej republiky z roku 1920. Každá skupina si zvolí jednu oblasť, ktorú preštuduje v oboch ústavách. Pri štúdiu sa zamerajte na nasledujúce oblasti:

- O čom vybraná pasáž pojednáva? Popíšte jej hlavné body.
- Čo majú Ústavy spoločné?
- V čom sa odlišujú?
- Aký vplyv mala doba, v ktorej ústava vznikala na jej podobu? Objavuje sa v niektorej z ústav niečo špecifické, čo by ste tam nečakali?

Následne budete svoju časť ústav prezentovať pred triedou.

Po prezentácii nasleduje záverečné zhrnutie:

Otázky, ktoré môže učiteľ využiť:

1. Ako je v ústavách definovaná a delená štátna moc?
2. Nachádza sa v ústave sekcia, ktorá upravuje život a práva menšín v republike?
 - a. Ak áno, majú príslušníci menšín (národnostným alebo náboženských) rovnaké práva ako príslušníci majoritného národa?
3. Ako sa vám pracovalo v skupinách?
4. Ako rýchlo ste sa dohodli na časti ústavy, ktorú budete spracovávať?
5. Mali ste problém pri porozumení právnickému textu?

Zdroje:

Ústava Českej republiky: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

Ústava Československej republiky z roku 1920:

https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html

2.hodina

Názov hodiny/téma: Mnohonárodnostné spolužitie

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný popísať mnohonárodnostný charakter prvej československej republiky, je schopný vymenovať národnostné zloženie prvej republiky.
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak je schopný pomenovať a analyzovať dôsledky spolužitia rôznych skupín pre spoločnosť štátu z pohľadu väčšiny aj menšiny.
- Spoločenské dianie
 - Žiak premýšľa historickú situáciu z rôznych uhlov pohľadu (z pohľadu väčšina a menšiny), je schopný analýzy súčasného stavu spoločnosti na základe svojho historického poznania, reflektuje svoj vlastný postoj.
 - Žiak je schopný porozumieť a analyzovať dobový text
 - Žiak vníma odlišnosť postavenia menšinových národných skupín oproti majoritnej skupine. Prejavuje rešpekt k rovnakým právam pre všetky skupiny.

Metódy:

- práca s dobovým textom, diskusia

Prierezová téma:

Mediálna výchova

- Rešpektovať skutočnosť, že každý človek pochádza z nejakého etnika, a stotožňovať sa s názorom, že všetky etnické skupiny sú rovnocenné a že všetci ľudia majú právo žiť spoločne a spolupracovať

Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach

- Chápať historickú kontinuitu v európskom a globálnom kontexte vo vzťahu k vývoji vlastného národa

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Vznik Československa
- Sociálna štruktúra spoločnosti

- Rešpektuje kultúrne odlišnosti a rozdiely v prejave príslušníkov rôznych sociálnych (národnostných) skupín
- sociálna nerovnosť

Aktivity:

1.aktivita:

Zadanie pre žiakov:

Prečítajte si ukážku a odpovedzte na otázky:

1. Koľko obyvateľov československej národnosti žilo v prvej ČSR?
2. V ukážke boli vymenované jednotlivé národnosti, ktoré žili v prvej republiky. Ktoré to boli?
3. Ktorá národnostná menšina bola v prvej ČSR najpočetnejšia? Skúste zdôvodniť prečo.
4. Aký dokument zaisťoval národnostným menšinám práva?

Text, ktorý ste si prečítali pochádza z knihy “Nejkrásnější země: kniha mládeže o Československu”. Táto publikácia bola vydaná v roku 1938 a popisovala všetky spoločenské a hospodárske aspekty života v republike. Článok reprodukuje obraz bezproblémového spoluzitia všetkých národností v republike.

- Bolo skutočne v čase vydania tejto publikácie spoluzitie všetkých národností v Československu bezproblémové?
- Čo si myslíte, že bolo účelom tohto článku?
- Prečo bol publikovaný?

Textová ukážka: „Na návšteve v Prahe“:

A (Američanka): Sorry, hľadám Wilsonovu stanicu. Can you help me? Pomoc.

Č (Čech): Hľadáte Wilsonovu stanicu? Je tu hned' v parku za rohom. Napokon, Dovediem vás tam. Podľa reči ste asi cudzinka.

A: Som Češka z Ameriky na študijnej ceste, z Harvardovej univerzity z Bostonu. To je predsa svetoznáma univerzita.

Č: Už ste bola niekedy v Československu?

A: Nie.

Č: Veľmi zaujímavá krajina, a pro vás, Čechoameričanku, zvlášť. ved' je to vaše pôvodná vlasť.

A: Áno, môj ded prišiel do Spojených štátov ako malý chlapec. Od tej doby sa ale mnohé zmenilo.

Č: Musíte vedieť mnoho rečí, aby ste sa u nás všade s každým dohovorila. Avšak u vás, v Štátoch, si vystačíte s angličtinou všade. U nás je to iné. Ak viete česky prechádzajte sa po Prahe a počúvajte, ako sa ľudia bavia. Choďte do Kolína, do Plzne, do Pardubíc, do Brna, do Olomouca – všade sa dohovoríte. Ak viete náhodou nemecky, zdržujte sa u hraníc. Tam vám budú rozumieť. A čo maďarsky? Choďte na Slovensko, spoznáte tam zaujímavý kraj. Nájdete u nás však tiež Poliakov a Rusínov.

A: To je podivné. A kde sa vzali u vás Maďari?

Č: Po prevrate, keď bolo rozbité mocnárstvo rakúsko-uhorské, pripadli nášmu štátu z obranných dôvodov časti obývané Maďarmi. A na Slovensku v mestách boli úradníci, statkári, obchodníci rovnako aj Maďari a náš štát je zdedil. Podobne sme prišli aj k Poliakom, ktorí žili v banskom obvode ostravskom, ktorý bol taktiež pri mierovej konferencii pričlenený k Československu. A na Podkarpatské Rusi sa stretnete aj s Rusínmi a pri hraniciach i s nepatrným húfom Rumunov.

A: To je zmätok jazykov ako u veže babylonskej.

Č: Nu, tak zlé to nie je. Čísla to povedia zreteľne a dobre. Hľad'te, mám tu vo vrecku náhodou ročenku Červeného krížu a tam to nájdeme. Nože, Čechoslovákov je 9 700 000, Nemcov 3 318 000, Maďarov 719 000, Rusínov 569 000, Poliakov 100 000, Židov, samozrejme podľa národnosti, nie len podľa náboženstva 200 000. Máte radšej percentá?

A: Sure, samozrejme, že mám.

Č: Ja tiež, tie to povedia prehľadnejšie, pozrite sa. Tu to mám pekne v stĺpčeku:

Čechoslovákov je 66 %, Nemcov 22,5 %, Maďarov 5 %, Rusínov 4 %, Židov 1,3 %, Poliakov 0,68 %, ostatných 0,5 %.

Vidíte teda, že mimo Nemcov sú to celkom nepatrné zlomky.

A: Obávam sa, že národ československý svojou veľkou väčšinou utlačuje národnostné menšiny.

Č: Kto vám to povedal? To je nepekne ohováranie. Už vo svojej Ústave, ktorou sa riadi naša republika, dali sme všetkým menšinám na základe zákona rovné práva a poskytli im príležitosť, aby mohli kultúrne žiť po svojom.

A: To by som vám ani neverila.

Č: Dokážem vám to zase číslami, tým isto uveríte. V Československu je 345 stredných škôl a z nich je 83 čili 27 %, čisto nemeckých. Spomeňte si, Nemcov je u nás 22,5 %, ale stredných škôl majú 27 %, teda viac, než na čo majú právo. Pre deti v školskom veku, to je do 14 let, je toľko nemeckých škôl, že žiadne dieťa nemusí navštevovať inú školu, než kde sa učí jeho materským jazykom. Tak je tomu aj u našich Maďarov a Poliakov.

A: I didn't know that!

Č: Všimnete si ďalej, Nemci majú u nás univerzitu, dve techniky, hudobnú akadémiu. Tak s nimi nejednajú – a s menšinami vôbec – nikde inde na svete.

A: Nemôžu si teda sťažovať.

Č: Kde je najmenej 20 % obyvateľstva inej národnosti než československej – Nemcov, Maďarov i Poliakov, tam majú aj pred úradmi aj vo verejnom živote plné právo užívať svoj jazyk vedľa jazyka štátneho. Ak príde Nemec do českého mesta, každý sa snaží, pokiaľ možno, mu vyhovieť, ak napríklad ani slovka česky nerozumie. Bohužiaľ, opačne to nemôžeme povedať tak bezpodmienečne. Teda žiadne utlačovanie, ale rovné práva. Opravte si láskavo tento svoj mylný názor podľa skutočnosti. Ak sa počet Nemcov u nás znižuje, nie je to naše vina.

A: Ďakujem Vám, veľmi som sa poučila! Chcela by som si prezrieť Prahu v sprievode Pražana.

Č: Ale nie je nič ľahšie, rád Vás prevediem. Len mi povedzte svoj program pobytu. Štvrtok by sa Vám hodil? Dobré. Počkám na Vás o deviatej hodine na tomto mieste.

A: Cool!⁸⁸

2.aktivita

Zadanie pre žiakov:

⁸⁸ Zdroj: Novák, Jan. Nejkrásnější země. Kniha mládeže o Československu. Praha: Gustav Voleský, 1938, str. 13–16.

Rozdeľte sa do skupín po štyroch. Každá skupina dostane štyri texty na prečítanie – každý člen skupiny prečíta jeden text. Spoločne budete mať jednu tabuľku na vyplnenie. Tabuľku vyplňajú všetci členovia spoločne. Svoju vyplnenú tabuľku budete prezentovať spolužiakom.

Texty z dobových novín:

Johannes Urzidil:

Najhlasnejšia a najúspešnejšia väčšina Čechov v novozaloženom štáte nevidela nič iné ako definitívne uskutočnenie čisto českého štátu. Masa českého národa nevidela tvárou v tvár vnútropolitickú štvavú terminológiu ani nemohla vidieť nič iné ako štát národný, vytvorený ako vlasť pre Čechov, pre ostatné národy len ako hostinskú izbu ...

Tvrdilo sa, že mierová konferencia rozhodovala v znamení práva na sebaurčenie národov, ale kde zostalo toto právo, ak má byť hlavnému česko-slovenskému národu podriadených 3,5 milióna Nemcov a milión Maďarov? Postoj Nemcov voči štátu nie je do dnešného dňa jednoznačný. Vinu na tom nesú Česi v rovnakej miere ako Nemci. Možno povedať, že medzi rozumne uvažujúcimi nemeckými politikmi nikto dnes v zásade neodmieta štát ako taký. Boj slovenských Nemcov neplatí štátu, ale systému.

... Stotožniť štát s československým národom je chyba nielen česká, ale aj nemecká. Česká preto, že z životaschopného viacnárodného štátu, ktorého pestré zloženie nejde obísť, násilím robí života neschopný štát národný. Nemecká preto, že keď Nemci stotožňujú štát s Čechmi, pripisujú Čechom väčší význam, než im prináleží.⁸⁹

Jan Kubisz

Sme (Poliaci) menšinou v Československej republike, takže ako slabší sme vystavení utláčaniu. Nemáme predstaviteľa v parlamente, ktorý by pražskej vláde pripomenul, že aj my máme menšinové práva a že si ich zaslúžime nekrátené. Vláda síce vyjadruje pochopenie, ale čo z tých planých slov máme, keď šovinistické jednotky v republike hrozia existencie nášho národa dýkou.

⁸⁹ Tschechen und Deutsche, Neue Rundschau, Frankfurt, únor 1922.

A tak krik a hluk znie z oboch strán, rozpory a hádky a duobus certantibus Tertius Gaudet (preklad: Keď sa dvaja bijú, tretí sa raduje). A kto je ten Tertius, nie je ťažké uhádnuť. Každá krajina má byť budovaná na svornosti jej obyvateľov ...⁹⁰

Slovenská Pravda, 1927

Pomýlená výchova

"Slovenčina moja, krásne Znieš, tatranská k životu sa prebúdaš"

Keď sa slovenský národ vďaka prevratu oslobodil, každý uvedomelý Slovák zaplesal a myslel si, že sa bude slovenská kultúra, literatúra rozvíjať míľovými krokmi vpred ...

Ale do tej našej radosti čoskoro prišla horkosť. Čoskoro sme si všimli, že tie útle, citlivé, detské duše nie sú vôbec vychovávané v našom duchu, duchu slovenskom, ale v akomsi cudzom, srdce nehrejúcim duchu československom. Deti takmer vôbec nepočuli o Slovákoch, o slovenčine, ale o Čechoslovákoch, českoslovenčine ...

Slovenská hrdosť nielen, že sa nepestovala, ale úmyselne sa dusila. A tak sme so smútkom zistili, že z tej našej nádejnej mládeže mizne aj to málo národného povedomia, ktoré si odnáša zo svojich domovov. A s trpkým vedomím, že škola nám z našich synov nevychová Slovákov, sme my rodičia vzali situáciu do svojich rúk. Tak začal tento zvláštny vzťah medzi školou a rodinou, ktorý teraz vládne a podobá sa pomerom zaniknutého maďarského režimu. Štatistika Slováka označuje ako Čechoslováka, profesori ho učia českoslovenčine. O slovenských dejinách ho neučí, pôvodné slovenské výrazy, sa nahrádzajú inými, nútia sa mu výrazy československé v duchu slovanskom hovoria, že slovenčina je len nevyvinuté nárečie, že slovenská literatúra, o ktorej sa neučia toľko, koľko by sa mali, je len literatúrou na Slovensku, že Štúr je už prekonaný, že zaviedol slovenčinu len z politických dôvodov atď. Uvedomelý žiak neverí, ale mlčí a snád' aj tajne zatína päsť. A prečo to nepovie? Pretože sa bojí, bojí sa, že by mu to uškodilo, a že by mu pokazili vysvedčenie.⁹¹

Selbstwehr:

K 28. októbru

⁹⁰ Jan Kubisz: *Pamietnik starego nauczyciela*, Cieszyn: Wydawnictwo towarzystwa ewangelickiego, 1928, str. 306.

⁹¹ Slovenská pravda, 6. 11. 1927, r. 8, č. 45.

Prvé narodeniny Československej republiky boli oslávené. Správne sa vláda rozhodla pripomenúť celému národu 28. október 1918. Znovu priniesť spomienky na najväčšiu udalosť českého ľudu v poslednom storočí. Pre českých patriotov sa jedná o udalosť najväčšiu. Oslavy 28. októbra nie sú len historickou oslavou, ale priamo vzdelávacou povinnosťou!

Po roku už ale nevyzerá všetko tak ružovo. Nielen krásne, ale aj zlé sny sa vyplnili.

Pravým meradlom spokojnosti národa a jeho morálneho stavu je židovská otázka. Antisemitizmus je najlepším dôkazom všeobecne vládnucej nespokojnosti. V prvých dňoch republiky sa zdalo, že sa bude pestovať ľudské a dôstojné správanie k Židom. Prevrat sa udial bez toho, aby bol jediný židovský vlas skrivený alebo aby bolo zničené jediné sklo židovského obchodu. Človek počul z mnohých strán: u nás nie je antisemitizmus! U nás nie je antisemitizmus nutný! Bolo poznať pochopenie národa k národnostným a kultúrnym prianím židovského ľudu. Boli poznať sympatie k sionizmu. S tým je ale koniec. Antisemitizmus je leitmotívom tlače aj politických strán. Ľud je ním presiaknutý.⁹²

Tabuľka:

| | Autor | | | |
|---|---------|--------|------------|------------------|
| | Urzidil | Kubizs | Selbstwehr | Slovenská pravda |
| Otázky | | | | |
| O situácii, ktorej národnostnej skupiny sa autor zmieňuje? | | | | |
| Z ktorého roku je ukážka? | | | | |
| Čo si autor myslí, o situácii danej národnostnej skupiny v ČSR? | | | | |

⁹² Selbstwehr, 3. 10. 1919, r. 13, č. 40.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Keď autor vyjadruje svoju nespokojnosť k prístupu k príslušníkom menšín, a čom konkrétne ju vyjadruje? | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Otázky do diskusie:

- Čo mali jednotlivé ukážky spoločné?
- V čom sa odlišovali?
- V porovnaní s prvou ukážkou z hodiny, všimli ste si nejaký rozpor v tom, ako sa interpretuje situácia národnostných menšín v prvej ČSR? Čo mohlo spôsobiť rozdiel v interpretácii?
- Keď porovnáte život obyvateľa menšinovej skupiny, s obyvateľom z majoritnej spoločnosti, boli v rovnakom postavení?
- Ako si myslíte, že je to dnes?
- Vidíte nejakú paralelu v situácii národnostných menšín v prvej ČSR so súčasnosťou?
- Ktoré všetky faktory ovplyvňujú postavenie menšín v spoločnosti?

3.hodina

Názov hodiny/téma:

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný analyzovať problematiku mnohonárodnostnej spoločnosti prvej československej republiky.
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak je schopný definovať kategóriu národnostnej identity, a je schopný objasniť príčiny jej možnej nejasnosti.
 - Žiak je rešpektuje presvedčenie druhých ľudí, je schopný formulovať argumenty.
- Spoločenské dianie

- Žiak je schopný posúdiť vplyv a previazanosti historického, národnostného a spoločenského vývoja republiky na aktuálne národnostné zloženie Českej republiky
- Žiak vníma možnú indiferentnosť pri určovaní kategórie národnej identity

Metódy: práca s dobovým textom, interpretácia výsledkov z grafu, diskusia

Prierezové témy:

Multikultúrna výchova

- Uvedomiť si svoju vlastnú kultúrnu identitu

Osobnostná a sociálna výchova

- Uvedomiť si a rešpektovať prirodzenosť a hodnotu rozmanitosti prejavov života, kultúry a každého jednotlivého človeka

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Vznik Československa
- Sociálna mobilita, jedinec v skupine
- Porozumenie vlastnej identity

Aktivity:

1.aktivita (20 min)

Zadanie pre žiakov:

Prečítajte si dobovú výpoveď o česko-nemecko-židovskej rodine. Viete určiť aká bola ich primárna národná identita?

Text:

Ako sa u nás nemčilo

Nemecky sa vedelo v našej chalupe toľko, ako v ostatných brázdimských chalupách. Ak dostal otec z úradu nemecké "písmo", išiel s ním, ako ostatný chalupníci, k pánovi učiteľovi, aby mu zmysel "písma" vyložil. My, deti, ak sme neprišli do sveta, vedeli sme navlas toľko nemecky, ako všetky ostatné deti z dediny. Najhoršie z nás všetkých bola na tom s nemčinou matka. Preto

tiež (a tiež preto, že nemala patričných šiat) nikdy nebola v židovskom kostole v Brandýse. Hovorievala, do kresťanského kostola do Sluh, že by mohla (o pohreboch tam tiež chodila), tam že by bola ako doma. Ale v židovskom kostole v Brandýse, čože by si so sebou počala, keby na ňu - príkladne - niektorá panička prehovorila nemecky? A predsa, cez túto všeobecnú neznalosť nemčiny sa u nás nemčilo. To bolo takto:

Otec síce lepších šiat tiež mal po skromne a nemecky sa tiež s nikým patrične nedorozumel, ale mal v sebe pýchu sedmistrychového, brázdímskeho chalupníka, odvislého len od svojej hrudy. Preto chodil neostýchavo medzi bohatších a jedinej soboty v roku nevynechal, aby nebol v Brandýse v kostole. Tak sa stalo, že nejaké to nemecké slovo z kostolných rozhovorov predsa mu uviazlo v pamäti. Potom u nás pravidelne nocovali žobraví židia, tí hovorili židovským jargónom a tiež od nich otec niektoré slovo pochytil. A tieto slová pánov z kostola a žobravých židov tvorila otcovu zásobu nemčiny.

Po celých šesť všedných dní v týždni nepotreboval otec vo svojej domácnosti z tejto železnej zásoby slovka ani jediného; akonáhle však nastala sobota, vyrukoval so všetkými od prvého do posledného. Na žiadne nezabudol. Matka bola mlčanlivou poslucháčkou, zo svojho nepridala ani slova.

Podrobne si síce pamätala, čo sa pred 40 a viac rokmi v tej ktorej brázdímskej chalupe prihodilo, ale z otcovej šábesové nemčiny nepamätala si do nedele ani slova. Všetci ostatní ľudia z Brázdíma poznali z otcovej šábesové nemčiny viac, než matka.

Každé to nemecké alebo jargonové slovo vyslovoval otec s takou ozajstnou zbožnosťou, ako by stál v kostole pred oltárom - a tiež matka každému takémuto slovu načúvala s posvätnou úctou. Jej snád' boli tie slová náhradou za nikdy nepočuté a nikdy nevidené židovské bohoslužby v kostole.

Táto náhla jazyková premena nastávala u nás už v piatok večer. Po celý týždeň hovorili si otec s matkou po brázdímsku: "ocko a mama"; od piatkového do sobotňajšieho večera prestali si tak hovoriť. Matka otca neoslovovala nijak a otec matke po 24 sobotňajších hodín hovoril: "Esterl". Po židovsky sa matka volala totiž Esterl. (Pre celú dedinu až do svojej smrti bola "Baruška".) A tu v piatok večer, namiesto obvyklého: "Mama, rozsvieť!" Zaznelo z otcových úst slávnostne: "Esterl, uzünden!" A potom už išla, až do soboty večera, obvyklá, nám deťom i matke nezrozumiteľná (asi aj otcovi málo zrozumiteľná) slovo jedno za druhým ako guľôčky na ružencové šnúre. Celý týždeň bol u nás pánboh úplne obyčajným pánom Bohom, akým bol v

ostatných brázdímských chalupách, ale u nás v sobotu hrozne povýšil. Cez noc sa stal z neho v otcových ústach: "Unser Hargitt". Všetného dňa ráno to znelo: "Mama, raňajkovať!" V sobotu ráno: "Esterl, ubeisen!" Všetného dňa, keď otec prichádzal domov: "Pozdrav pánboh!" V sobotu, keď prišiel z kostola: "Gut šabis!". A keď večer v čiernom "lágri" (ten "lágér" predstavoval víno), rozliatom na stole, uhasínala horiace havdule, zaznelo z otcových úst zbožne posledné nemecké slovo: "Gut vochn!". A hneď na to po česky a hrozne všedne: "Mama, rozsvieť!".

My, deti sme poznali všetky tieto slová ako otčenáš (ten sme poznali dobre) a pred ostatnými brázdímskými chlapcami nemálo sme sa honosili svojou znalosťou "nemčiny". Všetky tieto slová boli duševným majetkom brázdímskeho dorastu. Na počkanie zdravili sa brázdímski chlapci: "Pozdrav ťa inzr hargitt". U Šebesta, keď niektorý chlapec dlho nešiel na raňajky, volali súrodenci: "Venco alebo Franta, ubeisen!". Na pastve, keď Tonda mal zapáliť hromadu suchej vňate, kde piecť sa mali zemiaky, volal na neho kamarát: "Tondo, uzünden!". Ba stalo sa kedysi, že Vlčkov Pepík prišiel zo školy a na miesto riadneho, kresťanského pozdravu povedal: "Gut šabis". Bolo to v stredu a Pepík dostal od otca pohlavok.

Takto sa nemčilo u nás a takto po nás nemčila celá ves.⁹³

Zamyslite sa:

- Poznáte niekoho, kto nemá jednoznačnú národnú identitu?
- A kým sa cítiš byť ty sám/sama?

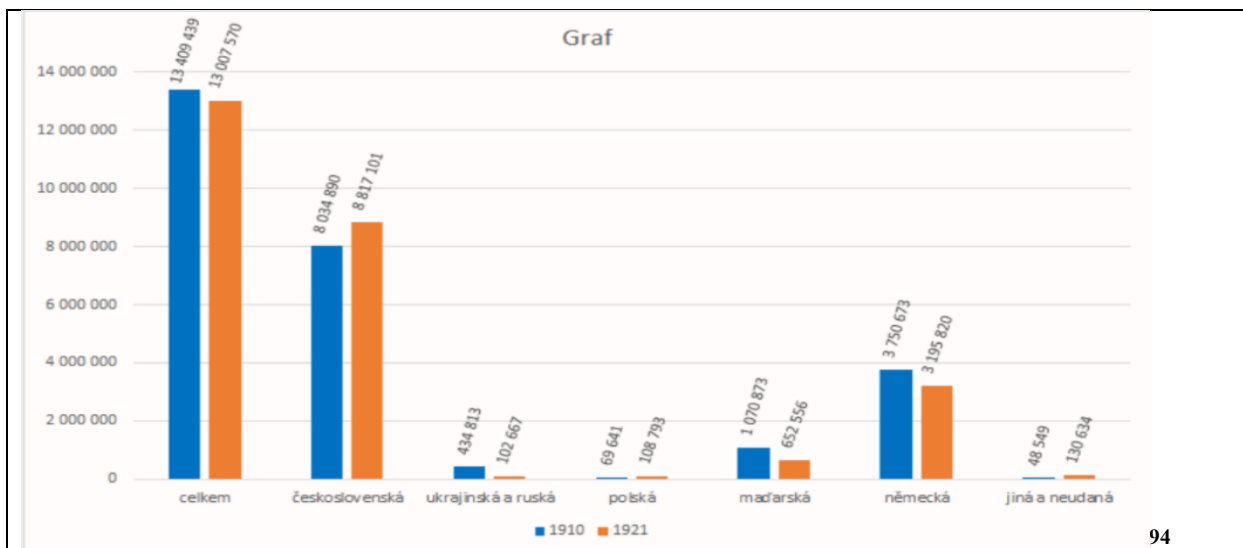
2.aktivita (20 min)

Zadanie pre žiakov:

Preštudujte si graf zo sčítania obyvateľstva a odpovedzte na otázky.

Graf:

⁹³ Světozor. Světová kronika současná slovem i obrazem: časopis pro zábavu i poučení. Praha: J. Otto, 1922, roč. 22, č. 14. str. 352. (13. 4. 1922).



Otázky:

1. Čo znázorňuje osa „X“ a osa „Y“?
2. Bol celkový počet obyvateľov v oboch sčítaniach takmer totožný?
3. Počet, ktorej národnosti sa najviac zmenil? Prečo?
4. Ako sa mohol pri sčítaní obyvateľstva prejavíť fakt, že niektorí ľudia nemali jasnú jednu národnú identitu?

Dohľadajte národnostné zloženie súčasnej Českej republiky. (Zdroj: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=OBCR614A&z=T&f=TABULKA&katalog=30715&u=v1050_VUZEMI_97_19&v=v1051_null_null_null)

- Vyskytuje sa tam viac alebo menej národností?
- Ktoré národnosti sú rovnaké a ktoré odlišné?
- Aké spoločenské udalosti zapríčinili zmenu zloženia obyvateľstva?

Záverečná debata:

Žiaci sa rozdelia do dvoch skupín. Každá skupina obhajuje jeden názor z výroku: „Život v mnohonárodnostnej spoločnosti považujem/nepovažujem za obohacujúci.“ Žiaci obhajujú pridelení názor bez ohľadu na ich vlastné presvedčenie.

⁹⁴ Graf: zdroj číselných údajů: Statistická příručka republiky Československé. Praha: Státní úřad statistický, 1920–1932, r. 1925, č. 2, s. 5. (část druhá: data retrospektivní).

Reflexia:

1. Akým spôsobom ste v skupine formulovali argumenty?
2. Ako prebiehala príprava v rámci skupiny? Dokázali ste sa zhodnúť na stratégii?
3. Obhajovali ste názor, ktorý aj sami zastávate? Ak nie, aký to bol pocit? Naučili ste sa niečo nové?

4.hodina

Názov hodiny/téma: Mení hospodárska kríza spoločnosť?

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný popísať udalosti, ktoré sa odohrávali v Európe a v Československu na konci tridsiatych rokov 20.storočia a je schopný vysvetliť príčiny posilňovania totalitných režimov
 - Žiak je schopný určiť dopady hospodárskej krízy v tridsiatych rokoch 20.storočia na život v spoločnosti.
 - Žiak je schopný vymenovať príklady krajín s demokratickým, fašistickým a komunistickým zriadením v Európe v tridsiatych rokoch 20.storočia
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak porozumie aký vplyv má zlá ekonomická situácia na možnú radikalizáciu (vznik totalitných ideológií) v spoločnosti.
- Spoločenské dianie
 - Žiak je schopný porovnať spoločné a odlišné črty hospodárskych kríz, je schopný formulovať a zdôvodniť obecné platné dôsledky hospodárskej krízy na spoločnosť.
 - Žiak je schopný analyzovať text a fotografie. Na základe znalostí je schopný formulovať vlastný názor a doložiť ho argumentmi.

Metódy: samostatná práca, práca s dobovým textom a fotografiou, diskusia

Prierezové témy:

Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach

- Myslieť systémovo a hľadať súvislosti medzi javmi a procesmi
- Vytvoriť si na základe osvojených informácií vlastný názor, vedieť ho vyjadriť a obhajovať v argumentačných diskusiách
- Chápať historickú kontinuitu európskeho a globálneho kontextu vo vzťahu k vývoju vlastného národa a štátu

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Medzivojnový politický vývoj v Európe
- Posúdi úlohu sociálnych zmien v individuálnom a spoločenskom vývoji, rozlišuje zmeny konštruktívne a deštruktívne

Aktivity:

1.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Prečítajte si rozhlasový prejav Eduarda Beneša, ktorý popisuje udalosti, ktoré sa odohrali v Európe počas roku 1936 a vyplňte tabuľku. V stĺpci „udalosť a popis“ máte uvedený len názov udalosti. Vašou úlohou je doplniť jej charakteristiku a kontext vlastnými slovami. Do stĺpca „pasáž v texte“ doplňte, presnú citáciu z textu, kde sa o tejto udalosti hovorí.

Prejav:

Vianočný rozhlasový prejav prezidentmi republiky, 24.12.1936

"Drahí spoluobčania!

Prežili sme veľmi pohnutý rok. Snáď najpohnutejší od rokov vojnových. Ale tiež bohatý na výsledky našej práce. Nie je vhodnejšej chvíle než práve tej dnešnej štedrovečernej, aby sme si povedali s radosťou, že sme v roku 1936 pracovali dobre, a že máme právo na pokojné Vianoce, a aby sme si tiež povedali, ako pôjdeme po Novom roku ďalej.

Vstúpili sme do roku 1936 za stavu, ktorý sme mohli nazvať: Európa v búrke a revolúcii. Šiesty rok zúrila už ťažká medzinárodná kríza hospodárska a finančná a z roku minulého priniesli sme si veľké napätie z vojny z Habeši a z ekonomických sankcií pre Taliansko. Od začiatku roka Nemecko, vnútorne upevňuje svoj režim, pokračovalo v prípravách na odstránenie všetkého, čo zostalo z mieru versailského, 7. marca siahlo k obsadeniu Porýnia a vypovedalo tak zmluvu locarnskú. (...)

Autoritatívne režimy v Európe posilnili svoje pozície, ukazovali svoju silu a pohotovosť a zdôrazňovali, ako sa im osvedčuje ich politická ideológia a doktrína. (...)

(...) Nedlho potom zostrili sa sociálne a politické pomery v Španielsku, napokon viedli k ťažkým revolučným otrasom a nakoniec k občianskej vojne, ktorá sa vyvinula vo vážny konflikt medzinárodný. (...)

Na príklade španielskom celá Európa živo pocítila, že dôsledky vojny svetovej sú sociálne silno revolučné, že kríza z rokov 1929-1936 tieto revolučné tendencie zosilňuje, že tieto tendencie vytvorili zvláštnu Európu, v ktorej sa bojovne vyhrotili proti sebe tri silné politické, sociálne a mravné ideológie a doktríny: autoritatívne, či tzv. fašistické, komunistické a demokratické zriadenie. (...)

Do týchto ideologických rozporov a diplomatických ťahaníc zapadli potom (...) spory v strednej Európe, konflikt rakúsko-nemecký (...), napäto sa diskusie v Ženeve, početné diplomatické zákroky, cesty a konferencie, čo napínali verejnú mienku a tlač vo všetkých štátoch vyvolávali strach a paniku pred vojnou. (...)

Neverím, že k vojne dôjde, a že by som si prial, aby naši ľudia neverili, že Nemecko chce napadnúť Československo, že naopak verím, že je možná dohoda medzi Nemeckom a západnou Európou aj štáty ostatnými, a že aj my, zachovávajúc svoje doterajšie záväzky a neuchyľujúc sa od svojej doterajšej politiky, s Nemeckom môžeme sa dohodnú. (...)⁹⁵

Tabuľka:

| Udalosť a popis | Pasáž v texte |
|-----------------|---------------|
|-----------------|---------------|

⁹⁵ Beneš, Edvard; Vašek Richard (ed.). *Projevy, články, rozhovory 1935–1938*. Praha : Masarykův ústav – Archiv AV ČR, 2006. str. 314–315.

| | |
|---|---|
| Posilňovanie totalitných režimov v Európe | |
| Vojna v Habeši | “ |
| Hospodárska kríza | ” |
| Zabranie Porýnia | |
| Španielska občianska vojna | |

Otázky k reflexii textu:

- Ako na vás pôsobil prejav Eduarda Beneša?
- Akými spôsobmi podľa vás upevňovali totalitné režimy svoje pozície?
- Eduard Beneš vo svojom prejave vymenováva ideológie: autoritatívne, fašistické, komunistické a demokratické. Dokážete definovať jednotlivé ideológie a následne vymenovať príklady štátov, v ktorých jednotlivé ideológie vládli?
- Aké sú je rozdiely medzi jednotlivými ideológiami?

2.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Pozrite sa na fotografie zachytávajúce udalosti v spoločnosti, počas hospodárskej krízy.

- Aké pocity vo vás fotografie vyvolávajú?
- Z ktorého roku sú fotografie?
- Čo je na fotografiách vyobrazené?
- V akej situácii sa ľudia nachádzajú?
- Čo ľudia na fotografiách robia?
- Čo majú fotografie spoločné a v čom sa odlišujú?

Fotografie:



Skupiny nezaměstnaných v Praze před úřadovny pro zaopatřování práce.

96



Vážné události v českých uhelných oblastech: Jeden z táborů uspořádaných stávkujícími horníky v Mostě.

97

⁹⁶ Světozor. Světová kronika současná slovem i obrazem: časopis pro zábavu i poučení. Praha: J. Otto, 1932, str. 458. roč. 32.

⁹⁷ Tamže.



98



99

⁹⁸ <https://www.euroekonom.sk/ekonomika/hospodarska-kriza/velka-hospodarska-kriza/> .

⁹⁹ <https://cs.puntomarinero.com/the-year-2008-is-a/> .



100



101

Reflexia:

Bolo pre vás analyzovanie fotografií náročné?

Prekvapilo vás niečo na fotografiách?

Záverečná diskusia:

¹⁰⁰ <https://archiv.ihned.cz/c1-66244250-posledni-svetova-hospodarska-krize-na-rozdil-od-te-predvalecne-kapitalismus-paradoxne-posilila> .

¹⁰¹ <https://www.e15.cz/krize-2008>.

Rozdeľte sa do skupín. V rámci skupiny diskutujte na tému: Mnohí odborníci sa domnievajú, že hospodárska kríza prispela k nástupu totalitných režimov. Aký je váš názor? Podložte ho argumentami.

- Ako mení hospodárska kríza správanie sa spoločnosti?
- Prispieva zlá ekonomická situácia k radikalizácii spoločnosti?

V závere učiteľ vyzve všetky skupiny, aby predstavili na čom sa zhodli, prípadne nezhodli. Ostatné skupiny prispievajú svojimi postrehmi.

5.hodina

Názov hodiny/téma: Medzi totalitou a demokraciou

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný vymenovať príklady demokratických a totalitných režimov v Európe v medzivojnovom období.
 - Žiak je schopný uskutočniť rozbor charakteru politiky obdobia tzv. druhej republiky, a je schopný popísať zmeny, ku ktorým došlo.
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak identifikuje a popíše rysy demokratických a totalitných režimov
- Spoločenské dianie
 - Prostredníctvom porozumenia historických udalostí je žiak schopný rozpoznať znaky nedemokratického správania sa určitých skupín obyvateľstva v spoločnosti, je schopný rozpoznať tieto znaky v každodennom živote, aj na politickej úrovni.
 - Žiak prostredníctvom analýzy dobovej karikatúry posilňuje svoje interpretačné schopnosti, je schopný pracovať v skupine a aktívne sa zapája do diskusie

Metódy: samostatná práca – práca s dobovou karikatúrou, práca s pojmmami, skupinová práca
– práca s dobovým textom, diskusia

Prierezová téma:

Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach

- Myslieť systémovo a hľadať súvislosti medzi javmi a procesmi
- Vytvoriť si na základe osvojených informácií vlastný názor, vedieť ho vyjadriť a obhajovať v argumentačných diskusiách

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Medzivojnový politický vývoj v Európe
- Vyloží podstatu demokracie, odlíši ju od nedemokratických foriem riadenia sociálnych skupín a štátu, porovná postavenie občana v demokratickom a totalitnom štáte

Aktivity:

1.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Pozrite sa na karikatúru z roku 1938 a odpovedzte na otázky.

Karikatúra:



Otázky:

- Popíšte jednotlivé obrázky.
- Čo je charakteristické pre diktatúru a čo pre demokraciu?
- Čo je to karikatúra?
- Aký účel ma v spoločnosti karikatúra?
- Prečo karikatúra vyšla v roku 1938? Na čo, aké udalosti v spoločnosti, autor reagoval?

¹⁰² Krejčí, Jiří. Občánek v demokracii a diktatuře. II. díl. [karikatura]. 1938. In: *Světovzor*. Praha: J. Otto, 1938. roč. 38, č. 53, s. 407.

2.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Preštudujte si pojmy nižšie a rozrad'te ich do tabuľky podľa toho, či sú charakteristické pre demokraciu alebo pre totalitný režim. Následne vysvetlite jednotlivé pojmy a prečo ste ich zaradili ku konkrétnej kategórii.

Pojmy: voľná súťaž politických strán, prenasledovanie odporcov režimu, jeden vodca, jedna politická strana, rovnaké postavenie každého občana, sloboda tlače a prejavu, neslobodné voľby, rovnosť mužov a žien, obmedzovanie osobných slobôd, politici ovládajú súdny systém

Tabuľka:

| Demokracia | Totalita |
|------------|----------|
| | |

3.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Rozdeľte sa do skupín a prečítajte si úryvky z novinových článkov z obdobia tzv. druhej republiky. Každý článok sa venuje určitému rysu politiky v tomto období. Z tabuľky z predchádzajúceho cvičenia následne vyberte pojem, ktorý myšlienku z článku najlepšie vystihuje.

Články:

1. Vykonáme revíziu verejných knižníc a knižného trhu.

Teraz sme rozhodnutí urobiť očistu vo všetkých odboroch verejného života a tú nesmieme zabúdať na nápravu v odbore knižnej kultúry. Taká revízia je nutná už vzhľadom k toľkým zmenám, ktoré sme v predchádzajúcich mesiacoch prežili: zmenšilo sa územie nášho štátu, bolo radikálne zjednodušené politické straníctvo, došli sme k poznaniu, že záujem národa a štátu jest nutné povýšiť nad všetky záujmy osobné. (...) Zrevidujme knižný materiál v knižniciach a hľadajme cestu, ako by sme urýchlene odstránili z knižnej literatúry všetko, čo prekáža tejto obrode.

Z knižníc budiž pri revízii odstránený zastaraný knižnej balast. (...) Nech je vykonaná revízia knižníc z hľadiska výchovy národnej a štátnej, ako aj etickej. (...) Odstráňte z knižníc aj knihy protináboženské! (...) Žiadame vylúčenie kníh politicky závadných, odporujúcich dnešnému úsiliu vlády o zjednotení národa. (...) Očistíme knižnice od záplavy zbytočných prekladov a cudzích literatúr. (...) Nestačí však len vylúčiť také knihy z knižníc. Treba urobiť opatrenia, aby neboli v súkromných knižných požičovniach a aby zmizli z knižného trhu takéto diela aj naďalej vydávané. (...)¹⁰³

2. Program mladej národnej jednoty, Národný štát.

Tento štát je národným štátom troch slovanských kmeňov: Čechov, Slovákov a Podkarpatorusov. Národ je útvar prirodzený, daný krvou, jazykom a pôdou, ku ktorému nemožno pristúpiť obyčajným prejavom vôle. Preto Židia, ktorí sú národom zvláštnym, aj keď hovoria niektorým slovanským jazykom, nie sú našimi národnými príslušníkmi. Židia budú zásadne považovaní za inonárodnú menšinu a ich právne postavenie bude upravené osobitným zákonom. Žid je každá osoba, ktorej aspoň jeden prarodič bol židovského náboženstva. Židia budú vylúčení zo štátnej služby a z vplyvu na výchovu národa. (...)¹⁰⁴

3. Urýchliť pracovný tábor pre cigánov.

Písali sme už, že zo zabraného územia sa k nám rýchlo hrnuli celé cigánske tlupy. Väčšina týchto potulných cigánov sa štíti práce a žije zo žobrania a krádeží. Ako náhle sa cigánom ponúkne práce, ihneď zmiznú. Je najvyšší čas zriadiť cigán. pracovné tábory, kde by cigáni boli nielen pod dozorom, ale boli pridelení k práci.¹⁰⁵

4. Raší nový život.

"Nebudeme sa hádať, ktorá z bývalých strán mala viac a ktorá menej chýb. Namiesto hádok začneme svorne pracovať. Zrodilo sa hnutie, v ktorom sa strany rozplynuli. A toto nové hnutie budujeme tak, aby plnilo len a len povinnosti k národu a k republike a aby každý občan

¹⁰³ Česká osvěta. Praha: Kamil Harmach, 1939. r. 35, č. 7. str. 193-195.

¹⁰⁴ Venkov. Udržet se za všech okolností. Praha: Tiskařské a vydavatelské družstvo rolnické, 1938, roč. 33, č. 304. str. 4. (25. 12. 1938).

¹⁰⁵ Venkov. Praha: Tiskařské a vydavatelské družstvo rolnické, 1938, roč. 33, č. 268. str. 6. (3. 11. 1938).

v štáte jasne videl, ako toto hnutie žije a pracuje. Preto bude toto hnutie kontrolovať ľud a štát, jeho zákon, jeho ústavu. (...)

Strana Národnej jednoty v najbližších dňoch povedie štát a zodpovednosť za neho. Strana Národnej jednoty spolu so stranou slovenskej Národnej jednoty rozhodne o budúcom prezidentovi štátu a po dohode s nimi bude vytvorená nová vláda. Prezident, vláda a strana Národnej jednoty budú naplnené jedným duchom. Budú jednotne pracovať, jednotne budovať. Práca bude rýchlejšia pretože nebude zaťažovaná večným kompromisovaním. Budú rýchlo vykonané reformy, ktoré život národa, riadenie štátu a štátnu politiku prispôbia novým pomerom. Rýchlo sa bude vykonávať úloha po úlohe. Ľud uvidí poctivú vôľu, rozhodnosť a nebývalé tempo práce.¹⁰⁶

Otázky do diskusie:

- Aký pojem ste ktorému článku priradili?
- Bola tzv. druhá československá republika demokraciou alebo totalitou?
- Napadá vám, príklad nejakého štátu zo súčasnosti, ktorého režim je podobný ako bol režim tzv. druhej republiky?
- Napadá vám príklad štátu zo súčasnosti, ktorého režim je nedemokratický?
- Aký dôsledok môže mať nedemokratické zriadenia pre rôzne skupiny obyvateľstva?
- Stretli ste sa niekedy vy sami s obmedzovaním vašich práv?

6.hodina

Názov hodiny/téma: Život na úteku

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný pomenovať príčiny emigrácie ľudí z Nemecka v medzivojnovom období.
- Občiansky a spoločenskovedný základ

¹⁰⁶ Venkov. Praha: Tiskařské a vydavatelské družstvo rolnické, roč. 33, č. 276. str. 1. (23. 11. 1938).

- Žiak je schopný pomenovať dôsledky, ktoré môže mať nástup totalitnej ideológie na určité skupiny obyvateľstva
- Žiak porozumie životnej situácii, v ktorej sa utečenci nachádzajú.
- Spoločenské dianie
 - Žiak je schopný vymenovať spoločné a odlišné rysy jednotlivých emigračných vln, je schopný definovať obecné príčiny emigrácie ľudí naprieč dejinami a spoločnosťou.
 - Žiak sa dokáže vcítiť a preukáže empatiu k životnej situácii utečencov a reaguje na ich potreby.

Metódy: skupinová práca – analýzy dobových fotografií, samostatná práca – práca s dobovým textom, diskusia

Prierezová téma:

Multikultúrna výchova

- Ktoré príčiny spôsobujú imigráciu (historické, sociálne, ekonomické)
- Aké predstavy mám o imigrantoch, žiadateľoch o azyl, utečencoch

Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach

- Byť solidárny s ľuďmi žijúcimi v obťažných podmienkach

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Medzivojnový politický vývoj v Európe
- Mníchovská kríza a jej dôsledky
- Porovná postavenie občana v demokratickom a totalitnom štáte

Aktivity:

1.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Rozdeľte sa do skupín a preštudujte si fotografie.

Odpovedzte na otázky:

- Kto mohli byť ľudia na fotografii?
- Z akého obdobia fotografie môžu pochádzať?
- Čo sa na fotografiách deje?
- V akej životnej situácii sa nachádzajú?
- Čo mohlo byť dôvodom, že museli opustiť svoj domov?
- Čo majú fotografie spoločné a čo odlišné?
- Je možné na základe analýzy fotografií, obecné určiť v akej situácii sa ľudia nachádzajú?

Fotografie:



107

¹⁰⁷ Völkischer Beobachter, (19. 9. 1938).



108



109

¹⁰⁸ <https://www.charita.sk/svetovy-den-migrantov-a-utecencov-migranti-a-utecenci-su-pre-nas-vyzvou/>

¹⁰⁹ Pražský ilustrovaný zpravodaj, r.1938, č. 47, 1.12.1938.



110

2.aktivita:

Prečítajte si dobový článok, o tom kam utekali ľudia z Nacistického Nemecka.

Uprchlíci z Německa.

Statistiku rozdělení německých emigrantů do konce roku 1933 přináší »Eugenical News«. Podle zprávy J. G. MacDonalda, komisaře Společnosti národů pro německé uprchlíky, činí celkový počet uprchlíků z Německa po revoluci asi 60.000; jejich rozdělení na jednotlivé země je: Francie 25.000, Palestina 6500, Polsko 6000, ČSR 5000, Anglie 3000, Belgie 2500, skandinávské země 1500, Rakousko 800, Sársko a Luxembursko 500, Itálie 500, jiné země, včetně Španělska a Spojených států 1000. Z celého počtu je asi 86 procent židů; 16.000 je jiné národnosti než německé, hlavně Poláci. Židovská imi-

111

- Prečo si myslíte, že si pre svoj útek zvolili práve tie dané krajiny?

¹¹⁰ <https://www.blesk.cz/galerie/zpravy-svet/915148/migranty-nastehuji-do-hotelu-po-turistech-v-recku-snazi-se-ulevit-preplnenym-taborum?foto=0>

¹¹¹ Národní osvobození, r. 11, č. 149, Praha: Pokrok, 28.6.1934, s.3.

- Čo mali tieto krajiny spoločné?

3.aktivita

Sami pre seba si v pár vetách napíšte, ako si myslíte, že žijú utečenci, aké majú možnosti zamestnania, ubytovania, školy a pod. Následne si prečítajte dobovú reportáž a odpovedzte na otázky:

Otázky:

- Z ktorého obdobia pochádza reportáž?
- Kto tvorí skupinu utečencov?
- Akú krajinu museli opustiť? Prečo?
- Do ktorej krajiny prišli? Prečo?
- Akým spôsobom prišli?
- Ako tu žijú? Môžu pracovať?
- Ako hodnotíte ich celkovú situáciu?

Diskusia:

- Ako na vás text pôsobil: Aké ste z neho mali pocity?
- Prekvapila vás nejaká informácia v článku?
- Keď si porovnáte informácie o živote utečencov, čo ste si napísali, zhodujú sa s informáciami, ktoré ste sa dozvedeli v článku?
- Prekvapila vás v reportáži nejaká informácia?
- Podľa vášho názoru, aká je v súčasnosti situácia utečencov? Podobá sa v niečom situácii v tridsiatych rokoch 20.storočia?

Článok:

V Praze dnes žije celkem asi 3500 německých emigrantů. Podle svého sociálního složení nejsou jednotní. Jsou mezi nimi dělníci a řemeslníci, úředníci, zaměstnanci a intelektuálové. Většinu tvoří první kategorie, ze které pocházejí řadoví funkcionáři socialistických stran a odborových organizací, za nimi následují svobodná povolání a teprve potom úředníci a zaměstnanci. Ženy a děti tvoří asi pětinu. Politické složení je ovšem pestré, režim Třetí říše nepostihl jen komunisty a sociální demokraty. Je docela možné, že se dočkáme katolických a protestantských farářů, jak přecházejí hranice. Německá emigrace nepřišla k nám najednou, jako svého času ruští běženci. Ti první, kteří přešli hranice, přicházeli zdrceni, zdeptáni a někdy i zkrvaveni. Došli bez halěře, bez papíru, pěšky a několik dní bez jídla. Byli to političtí uprchlíci, dělníci, redaktori, spisovatelé, odboráři, většinou mladí chlápci z německého hnutí socialistické mládeže. Mnoho se jich vrátilo, mnoho jich bylo v Říši pochytno, někteří snad přišli po druhé, mnoho jich už nikdy nikam emigrovat nebude. Ti, kteří domů rozhodně zpátky nemohli, zůstali.

Pak začali přicházet židovští emigranti a lidé, kteří byli v nebezpečí pro smíšená manželství, a pak tak zvaní Wirtschaftsemigranten (hospodářští uprchlíci), většinou židovští obchodníci a podnikatelé. Poslední přivezli s sebou peníze — jak, to je jejich věc — a žijí v republice bez podpory, neboť penězi lze zdolat i osamělost na výspě vyhoštění. Je zajímavé, že z celkového počtu 3500 je 2000, tedy většina takových emigrantů, kteří se neopírají o žádné komitě a nedostávají žádné podpory.

(...)

Snad bych měla podrobněji vylíčit nouzi, ve které žijí. Je strašná. Čtvrtina jich jsou nemocní, podvyživení jsou všichni. Nemohu se však zbavit dojmu, že tu je ještě něco horšího, než jejich dnešní bída. Dívala jsem se jim do tváří, mluvila jsem s nimi. Hovoří o svých osudech, jako mluví lidé po těžké nemoci k zdravému. Usmívají se a neříkají dohromady nic: protože co mají povídat a kde vzít slova? Ale ti lidé tu stojí, nesmějí pracovat, naslouchají, jak kape čas, stojí a čekají na zítřek.

Myslím, že nezapomenu nikdy na tu mladou ženu s pěknými vlasy a krásným úsměvem, která stojí trochu vzdorovitě přede mnou a vypravuje: Ano, byla zatčena a dlouho vězněna. Zdali ji trýznili? Ne, ne, až na nějaké maličkosti. Co je to: maličkosti? Inu, rány pravítkem do hlavy, rány přes klouby. To že jsou maličkosti? — Ovšem — a zase ten nepopsatelný úsměv — ovšem, to jsou v Německu maličkosti. Máte dítě? Ano. A to zní docela tiše a docela tvrdě. Kde? V Německu. Máte o ně strach? Pokrčení ramen. Není to hrozné vědomí, že vám je tam vychovávají nacisté? „Cožpak ho mohu vzít sem? Jak? Kam?“ Ale to už je výkřik, skoro pláč. Jak si představujete budoucnost? Skloněná hlava mladé ženy se napřimuje, oči se na mne dívají docela pozorně, docela tiše a docela upřeně: Čekáme, až se budeme moci vrátit domů!

(...)

sýchá. A čtyři roky emigrace není jenom bída a hlad, nouze, opuštěnost, samota, touha po domově a nucená žebrota, čtyři roky emigrace je také strašný, nesnesitelný duševní stav. Většinou jsou to mladí lidé. Dělníci i intelektuálové. Ti lidé ztrácejí možnost práce, vzdělání, vývinu. Ztrácejí kontakt se svým povoláním, visí ve vzduchoprázdné prostotě, ztrácejí podstatu života. Není to jen hlad, který vysílkuje, je to i úmorné a vyčerpávající čekání.

Jsou to cizí lidé, mluví cizí řečí, přišli z cizí země. Ale jedno máme společné: při slově hákový kříž se nám svírá srdce stejnými pocity. Tato hrstka vyhnanců nás může učit, co to hákový kříž je: jsou to živí svědci velikého násilí a mocné lži. Nosí svědectví na vlastní kůži zde mezi námi, a kdo z nás je jako Tomáš, který nevěřil, dokud se nepřesvědčil, může jít a může se jich prstem dotknout.

(...)

kteřou přikazují bezpečnostní ohledy. Jestliže Francie, Belgie a severské státy dovedly poskytnout německým emigrantům víc, než stanoví mezinárodní statut, najde a musí se najít i u nás způsob, který by jim dal existenční a morální základ v rámci ženevské dohody, kterou Československo dosud neratifikovalo. Historie české emigrace je ještě příliš živá, aby naše svědomí mohlo být lhostejné.

112

7.hodina

Názov hodiny/téma: Ktoré informácie sú zásadné?

Cieľ:

- Spoločenské dianie
 - Prostredníctvom porozumenia situácie, v ktorej sa utečenci ocitli, sú žiaci schopní definovať základné potreby utečencov, po príchode do novej krajiny.
 - Žiak je schopný práce v skupine, je schopný vyhľadávať relevantné zdroje informácií a vytvoriť z nich ucelený text.

Metódy: skupinová práca – tvorba informačného letáku

Prierezová téma:

Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach

¹¹² Přítomnost, r. 14, č. 43, 27,10.1937.

- Humanitárna pomoc a rozvojová spolupráca: solidarita s postihnutými krajinami a oblasť

Mediálna výchova:

- Príprava vlastných materiálov písaných aj nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu)

Osobnostná a sociálna výchova:

- Ako sa môžem angažovať v prospech druhých ľudí (pomoc, spolupráca, podiel na demokratickom fungovaní spoločnosti)

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Posúdi úlohu sociálnych zmien v individuálnom a spoločenskom vývoji, rozlišuje zmeny konštruktívne a deštruktívne

Aktivity:

1.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Na minulej hodine, ste sa dozvedeli, základné informácie o tom, aká je situácia utečencov. Rozdeľte sa do skupín a napíšte zoznam vecí, čo musia utečenci vybaviť/čo potrebujú vedieť/zistiť pri svojom príchode do cudzej krajiny.

Žiaci následne po skupinách hovoria svoje zoznamy. Celá trieda sa na záver musí zhodnúť na spoločnom zozname.

2.aktivita

Zostaňte v skupinách. Na základe zoznamu, ktorí ste vytvorili bude vašou úlohou zostaviť informačnú brožúru pre utečencov. Každá skupina si môže vybrať ľubovoľnú skupinu ľudí, z minulosti aj zo súčasnosti. K získavaniu informácii môžete použiť internet alebo ktorékoľvek dostupné knihy a materiály. Na vypracovanie zadania máte 25 min, potom budete svoju brožúru prezentovať triede.

Záver/reflexia tvorby:

- Na základe čoho ste si vybrali práve túto skupinu utečencov?

- Ktoré informácie ste získali ľahko, a ktoré naopak bolo ťažké získať?
- Ako ste postupovali v práci v skupine?
- Bolo jednoduché alebo zložité vytvoriť informačnú brožúru?
- Ako vy sami môžete pomôcť?

8.hodina

Názov hodiny/téma: Propaganda ako nástroj šírenia informácií

Cieľ:

- Dejepis
 - Žiak je schopný vymenovať a chronologicky zoradiť vznik masmédií.
 - Žiak je schopný popísať, objasniť a analyzovať prvky propagandy v Protektoráte Čechy a Morava
 - Žiak je schopný vysvetliť akú úlohu hrali masmédiá a propagande v minulosti pri šírení určitých myšlienok.
- Občiansky a spoločenskovedný základ
 - Žiak porozumie princípom fungovania masmédií a je schopný zhodnotiť aký vplyv majú masmédiá na šírenie informácií a formovanie názorov v spoločnosti, porozumie špecifikám jednotlivých masmédií.
 - Žiak je schopný definovať čo to je propaganda a aké sú jej základné znaky.
- Spoločenské dianie
 - Na základe historických príkladov je schopný porozumieť základným princípom previazanosti funkcie masmédií v službách propagandy ako nástroja na ovplyvňovanie spoločnosti.
 - Je schopný identifikovať propagandistické snahy a dezinformácie v médiách v súčasnej spoločnosti.
 - Žiak je rozvíja svoje schopnosti pracovať v skupine, je podieľa sa na tvorbe spoločného informačného letáku, zdokonaľuje si svoje prezentačné schopnosti

Metódy: brainstorming, skupinová práca – tvorba informačného plagátu, prezentácia, samostatná práca – analýza dobových propagandistických materiálov

Prierezové témy:

Mediálna výchova:

- Vývoj médií od kníhtlače po internet, vznik a typy masových médií
- Vonkajšie vplyvy na správanie sa médií: inštitucionálne (legislatíva), neformálne (nátlak, vplyvové agentúry a pod.)
- Príprava vlastných materiálov písaných aj nahrávaných
- Vzťah medzi mediálnymi produktami a skutočnosťou (mediálna reprezentácia skutočnosti, vierohodnosť)
- Médiá a dejiny: prečo sa agresor snaží obsadiť redakcie, prečo v neprehľadných, zlomových situáciách uplatňuje rozhlas

Vzdelávací obsah a učivo z RVP G:

- Druhá svetová vojna – Protektorát Čechy a Morava
- Ideológia – znaky a funkcie
- Overovanie dôveryhodnosti informácii

Aktivity:

1.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Celá trieda spoločne. Napíšte všetky hromadné informačné prostriedky = masmédiá, ktoré poznáte. Následne ich zoradte chronologicky podľa doby ich vzniku.

2.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Rozdeľte sa do skupín. Každá skupina si vyberie jedno masmédiu, z časovej osy a vytvorí o ňom informačný plagát. Na tvorbu plagátu máte 20 minút, potom ho budete prezentovať triede.

Plagát by mal obsahovať nasledujúce informácie:

- Kedy a ako dané médium vzniklo?
- Kto dané médium sleduje? (cieľová skupina)
- Aká je jeho funkcia? (informačná zábavná...)
- Kto vytvára jeho obsah?
- Aké informácie prezentuje?
- Je toto médium populárne?

Po prezentácii plagátov nasleduje diskusia.

Otázky k diskusii:

- Sú jednotlivé média demokratické (t.j. dostupné všetkým ľuďom)?
- Čím sú jednotlivé média špecifické?
- Ktoré z médií si myslíte, že sú v spoločnosti považované za dôveryhodný zdroj informácií?
- Môžu byť jednotlivé média zneužitú určitou spoločenskou skupinou na nejaký konkrétny účel?

3.aktivita

Zadanie pre žiakov:

Prezrite si set propagandistických materiálov a zistite:

- Ako na vás na prvý dojem materiály pôsobia?
- Z akého obdobia materiály pochádzajú?
- Čo bolo ich cieľom?
- Kto bol cieľovou skupinou?
- Popisujú udalosti objektívne? Poskytujú všetky fakty?
- Aké symboly/frázy sú v nich použité?
- Prečo zobrazujú/popisujú práva tieto udalosti?
- Môžeme všetky materiály označiť ako propagandistické? Zdôvodnite svoj názor.

Materiály:



113

¹¹³ Světozor: světová kronika současná slovem i obrazem : časopis pro zábavu i poučení, r. 41, č. 12, 21.3.1941, s. 3.



Z pohnutých dnů.
»Čím to je, přáteli, že ještě tolik lidí u vás miluje Židy? Zasloužili se snad někdy o osud Československé republiky?«
»Ano, hlavně o její konec!«

114

"Pátým marcom 1939 stali sa naša krajina Čechy a Morava súčasťou Veľkonemeckej ríše. Čechy a Morava neboli k Ríši umelo priradené, ako sa v prvých okamihoch väčšina nášho národa domnievala, ale sa vrátili slobodne a v úplnom mieri do ríšskeho celku. (...)

Akú pýchou a akým nadšením sme naplnili my mladí Česi, ktorí si uvedomujeme veľkosť ríše v dejinách, jej veľké poslanie v prítomnosti. Ríša nie je nejaký štát alebo národ, Ríša je viac než štát, viac ako národ, Ríša je poslanie.

Pozrime sa teraz na úlohy a povinnosti, pred ktoré sme boli postavení historickú pravdou v dnešnej dobe. Z malých pomerov bývalého štátu, z obmedzeného priestoru, sme vstúpili do Veľkonemeckej pospolitosti. V niekoľkých málo mesiacoch boli našim veľkým celkom vyriešené všetky problémy malého štátu, cez noc zmizli státisíce nezamestnaných, kolesá tovární sa roztočila oslobodenú prácu. Bolo nám dané odmenou zo vyplnenie nášho poslania. Tretia Veľkonemeckej ríše, vybudovaná vodcom Adolfom Hitlerom, zjednotila všetky ríšskonemecké územia a zorganizovala je novou silou vzkrieseného národa. (...)

¹¹⁴ Hauser, Jakub, Janáčková, Eva (eds.), *Obrazy nenávisti. Vizualní projevy antisemitismu ve střední Evropě*, Artefactum, 2020, s. 171.

Dnes sa hlásime k V�dcovia Adolfovi Hitlerovi, k jeho veľkým spolupracovníkom, k jeho hrdinským armádam, k ich boju, ktorý musí byť aj naším bojom, aj ku konečnému víťazstvu“.¹¹⁵

Reflexia:

1. Ako sa Vám pracoval v skupine?
2. Zhodli ste sa rýchlo na podobe vášho plagátu?
3. Ako ste si rozdelili jednotlivé úlohy?
4. Prečo ste si zvolili práce to konkrétne médium?

4.aktivita

Rozdeľte sa do skupín a skúste nájsť nejaký súčasný propagandistický materiál. Podarilo sa vám to? Je propaganda stále súčasťou mediálneho reality?

4.2 Posúdenie návrhu integrovaného predmetu vo vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“

Na zhodnotenie efektivity navrhovaného integrovaného predmetu s konkrétnymi návrhmi výukových hodín, ktoré boli vytvorené za účelom reálneho praktického využitia vo vyučovaní, sme návrhy hodín nechali posúdiť trom odborníkmi. Prvým z posudzovateľov je historik, múzejný pedagóg, metodik a učiteľ na základnej škole, aktuálne pôsobiaci v Múzeu Hlučínska (Posudok č. 1). Ďalší dvaja posudzovatelia dlhodobo pôsobia ako vyučujúci dejepisu na gymnáziách v Prahe, konkrétne gymnázium Litoměřická – jedná sa o učiteľa, ktorý bol zapojený aj do dotazníkového šetrenia, v rámci ktorého vyjadril pochybnosti voči vhodnosti spájania dejepisu s občianskym a spoločenskovedným základom (posudok č. 2) a gymnázium Thomasa Manna (posudok č. 3). K ucelenejšiemu hodnoteniu na problematiku integrácie vzdelávacích obsahov zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, by prispel ešte posudok od učiteľa vyučujúceho občianske a spoločenskovedný základ, žiaľ sa nám tento posudok nepodarilo získať.

Posudky sa zameriavajú na to, či predkladaný návrh integrovaného predmetu „Spoločenské dianie“ spĺňa kritéria integrovaného predmetu, či jednotlivé hodiny, tak ako sú štruktúrované

¹¹⁵ *Dívčí svět*, č.5, r. 2, Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě, 8.3.1944.

spĺňajú zamýšľané ciele, a či hodiny napĺňajú výukový obsah RVP G. Celé znenie jednotlivých posudkov, je súčasťou prílohy č. 2.

Aspekt, na ktorom sa všetci traja hodnotitelia zhodli, bol prínos spojenia dvoch 45 minútových vyučovacích hodín, do jedného 90 minútového bloku. Dlhší vyučovací blok považovali za prínosnejší v kontexte schopnosti prebrať určitú tému do hĺbky, a to v dostatočnom rozsahu bez toho aby došlo k jej prerušeniu. Všetci z hodnotiteľov, mali zároveň dielčie pripomienky k formulácii niektorých otázok, resp. k poradiu otázok pri niektorých cvičeniach.

V posudku č. 1 je ocenená navrhnutá časová dotácia pre nami navrhovaný predmet. Posudzovateľ oceňuje nami navrhnuté témy jednotlivých výukových blokov (migrácia, multikultúrna spoločnosť, otázka demokracie a totality, vplyv masmédií v spoločnosti...), ako aj výber konkrétnych prameňov a výukových metód. Posudzovateľ, kladne ohodnotil dodržanie určitej chronologickej línie, ktorá podľa jeho názoru dodáva hodinám lepšiu následnosť. *„Tematicky je vhodně napasovaná na meziválečné období, což umožňuje nepřerušenu výuku při respektování chronologie událostí. Autorce se přitom daří prezentovat závažná společenská témata jako je nacionalismus, migrace, propaganda, totalitarismus či demokracie.“* Posudzovateľ nami navrhovaný predmet, a výukové hodiny tak ako sú predkladané hodnotí kladne, s tým, že spĺňajú požiadavky RVP G a zároveň napĺňa definíciu integrovaného predmetu. *„Navrhovaný předmět Společenské dění je učebnicovou ukázkou mezioborového propojení předmětů. Látka je vztahována k současnosti a má na zřeteli výchovu studentů k zodpovědnému občanství. Každá z připravených modelových hodin problematizuje nějaké zásadní společenské téma. Poukazuje na kořeny problému v minulosti a hledá souvztažnosti s aktuálním děním.“* Ocenená je aj snaha o nabúravanie klasického etnocentristického pojatia dejín, a zároveň aj fakt, že sa jedná o hodiny dostatočne predpripravené, tak aby ich učiteľ mohol rovno využiť vo svojich hodinách.

Druhý posudzovateľ, hneď na úvod svojho posudku vyjadruje svoje stanovisko, že problematiku prepájania vzdelávacích predmetov do celkov, považuje za tak komplexnú, že sa k nej celkovo nebude vyjadrovať, a bude posudzovať výlučne funkčnosť predkladaných hodín. Nami predkladanú časovú dotáciu na navrhovaný integrovaný predmet, považuje zo svojho hľadiska, za nízku (dejepis má u nich na gymnázium časovú dotáciu 2-2-3-0, vo štvrtok ročníku s povinne voliteľnými seminármi). Zároveň však dodáva, že takého navýšenie časovej dotácie nie je na školách bežne a často len ťažko presaditeľné. Posudzovateľ oceňuje, že sú hodiny koncipované v duchu posilnenie výuky dejín 20.storočia v súlade s „Doporučením MŠMT ČR k

podpoře výuky moderních dějin“ a v súlade s trendom výuky z hľadiska multiperspektívneho vzdelávania, tak ako to navrhuje Roger Stradling. (Podotýkame, že posudzovateľ nemal k dispozícii teoretickú časť diplomovej práce, kde sa na oba tieto dokumenty odvolávame, to znamená, že sú naše teoretické východiská zreteľné aj pri ich praktickej aplikácii v konkrétnych návrhoch výukových hodín, čo považujeme za pozitívny jav). Výber tém, pramene ako aj otázky k jednotlivým cvičeniam považuje hodnotiteľ za vhodne zvolené k formulovaným cieľom jednotlivých hodín. Hodiny sú z jeho pohľadu v praxi realizovateľné.

Tretí posudzovateľ vyjadruje pozitívny vzťah k integrovanej výuke a tento prístup vníma ako v celku zásadný v kontexte budúcnosti vzdelávania ako takého. Zameranie sa a posilnenie výuky dejín 20.storočia považuje za samozrejmé. Uznáva dobrý teoretický základ, na ktorých sú jednotlivé hodiny vystavané, ako aj to, že ich ciele vychádzajú z RVP. Materiály považuje za vhodné, aj keď z pohľadu posudzovateľa v hodinách chýbajú audio alebo video ukážky. Z hľadiska posudzovateľa hodiny spĺňajú kritéria integrovaného predmetu. Závažným nedostatkom, ktorý posudzovateľ hodinám vytýka je ich nedostatočná náročnosť pre študentov gymnázií. Obsahy dejepisnej časti jednotlivých hodín sme tvorili na základe učebnice *Dějepis 4 – Nejnovější dějiny*¹¹⁶ Znalostná časť bola konštruovaná na základe informácii, ktoré poskytuje predkladaná učebnica. V učebnici sa síce nachádzajú fotografie, dobové karikatúry či časti dobových prameňov, ale takmer vôbec sa s nimi nepracuje. Preto sme pri koncipovaní jednotlivých aktivít počítali s tým, že pokiaľ nemá žiak s týmto typom výuky, bude to pre neho nové a náročnejšie, a to ani nie po znalostnej stránke, ale čo sa týka nového spôsobu myslenia – celostného uvažovania, podrobovaniu kritickej analýze dobové pramene, debatovanie alebo vyjadrenie svojho názoru a postoja k danej problematike. Zároveň, tým, že jednotlivé témy prepájajú ciele dvoch predmetov, a zároveň spoločenské dianie v minulosti a prítomnosti a dávajú ho do súvzťažného stavu sme ponechali jednotlivým aktivitám väčší časový priestor. Realita výukového procesu je na každej škole iná. V tomto zmysle súhlasíme, že pokiaľ by boli žiaci zvyknutí pracovať v rámci konceptu bádateľsky orientovanej výuky, a boli by zvyknutí na medziodborové presahy vo vyučovaní, jednotlivým hodinám by stačila menšia časová dotácia.

¹¹⁶ KUKLÍK, Jan, KUKLÍK, Jan, *Dějepis 4 – Nejnovější dějiny pro gymnázia a střední školy*, SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, 2005.

Záverom môžeme konštatovať, že napriek čiastočným výhradám všetci hodnotitelia posúdili navrhovaný integrovaný predmet, s konkrétnymi navrhovanými hodinami ako vhodné k použitiu do praxe, s tým, že spĺňajú nastavené ciele.

Záver

Predkladaná práca sa snažila popísať aktuálny stav integrovanej výuky v Českej republike a následne navrhnúť model integrovaného predmetu s konkrétnymi modelmi vyučovacích hodín, ktoré by učitelia mohli použiť vo vyučovaní. Príprava návrhov celých hodín vychádzala z predpokladu, že jednou z prekážok, ktorým učitelia pri snahe o zavádzanie integrovanej výuky čelia, je absencia akýchkoľvek metodických či výukových materiálov.

Prvé dve kapitoly práce sa venovali teoretickým východiskám integrovanej výuky, a jej možnostiam uplatnenia v rámci strategických dokumentov Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. V práci sme sa zamerali na popis a charakteristiku vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“, a jej možnostiam pre integrovanú výuku v rámci vyučovania na 4. ročných gymnáziách. Na základe analýzy vzdelávacích obsahov jednotlivých predmetov (Dejepis a Občianskeho a spoločenskovedného základu) sme vytvorili tabuľku, v rámci ktorej sú vyjadrené tie časti učiva, ktoré sa určitým spôsobom prekrývajú, a teda spĺňajú predpoklad pre ich vzájomnú integráciu do jedného integrovaného predmetu.

V druhej, praktickej, časti práce, sme sa venovali zisťovaniu názorov na integrovanú výuku medzi učiteľmi. V rámci dotazníkového šetrenia, sme prostredníctvom pološtruktúrovaného dotazníku oslovili učiteľov na základnej škole (ZŠ Vratislavova), na strednej odbornej škole (Československá obchodní akademie) a na gymnáziu (Gymnázium Litoměřická). Zaujímala nás hlavne skutočnosť, či sa potvrdí náš predpoklad, že základné školy majú väčšie predispozície využívať integrovanú výuku ako gymnázia, ktoré pripravujú študentov na štúdium na vysokej škole, a tým pádom kladú väčší dôraz na znalostnú zložku vzdelávania. Strednú odbornú školu sme zvolili z toho dôvodu, že sa na nich neuskutočňuje obecná príprava ako je tomu na gymnáziách, ale je to cieleňá príprava na výkon určitého povolania. Z toho dôvodu sa niekedy výuka spoločenskovedných predmetov dostáva do úzadia. Aj z toho dôvodu, nás zaujímalo akým spôsobom sa výuka spoločenskovedných predmetov realizuje, a či by využitie integrovaného vzdelávania v tomto type vzdelávania neumožnilo efektívnejšie prebratie daného vzdelávacieho obsahu a rozvoj kompetencií. Na základe analýzy dotazníkov môžeme konštatovať, že sa potvrdila skutočnosť, že sa na nižších stupňoch vzdelávania využíva integrovaná výuka vo väčšej miere. ZŠ Vratislavova využívala tento prístup v najväčšej miere. Dokonca, ako uviedol vyučujúci v dotazníku, sa na ďalší akademický rok diskutuje vznik dvoch integrovaných predmetov v rámci ŠVP. Na základe informácií z dotazníku využíva Československá obchodní akademie, integrovanú

výuku na úrovni aktivity jednotlivých učiteľov, t.j. učitelia prepájajú prípadne obsahy predmetov, ktoré oni učia, alebo ak sa dohodnú s kolegom a vedenie túto zmenu v rozvrhu hodín schváli. Gymnázium Litoměřická využíva princípy integrovanej výuky v najmenšej miere. Tento jeden príklad potvrdil predpoklad, že gymnázium ako inštitúcia pripravujúca žiakov na štúdium na vysokej škole sa vo väčšej miere sústreďuje na predávanie znalostí, hoc s využitím aktivizačných metód. Vyučujúci z gymnázia Litoměřická zároveň vyjadril obavy, že by sa spojením vzdelávacích obsahov z dejepisu vytratil jeho hlavný cieľ, a že by bol dejepis upozadený v prospech aktuálnych spoločenských tém. Táto obava sa zlučuje s postojom väčšiny didaktikov dejepisu. Na druhej strane všetci vyučujúci využívajú v rámci svojich škôl projektové vyučovanie, v rámci ktorého sa práve spájajú znalosti z viacerých predmetov. Potvrdil sa náš predpoklad, že tvorba integrovaného kurikula/predmetu je časovo a organizačne náročnejšia ako klasická predmetová výuka, a že pre aplikáciu integrovaného spôsobu výuky je dôležitá ochota a podpora zo strany vedenia školy.

Hlavnú časť praktickej časti práce tvorí návrh integrovaného predmetu „Spoločenské dianie“. V rámci tohto predmetu sme vytvorili osem vyučovacích hodín, ktoré majú definované svoje ciele, každá hodina sa skladá z konkrétnych aktivít s už vybranými prameňmi. V rámci procesu tvorby jednotlivých hodín sme zistili, že časovo najnáročnejšou časťou tvorby návrhu integrovaného predmetu, nie je nájdenie obsahových prienikov v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí, ale je to práve samotná výstavba výukových hodín, spojiť jednotlivé výukové celky tak, aby tvorili zmysluplný vzdelávací obsah pre študentov, ktorý spĺňa všetky požadované ciele. Skutočná práca začína vtedy, keď je učiteľ postavený pred úlohu, prakticky prepojiť a vytvoriť z prieniku obsahov zmysluplný vzdelávací celok pre študentov, ktorý spĺňa všetky požadované vzdelávacie ciele. Ďalšou naozaj zložitou, a mnoho času zaberajúcou časťou prípravy integrovaného vzdelávacieho obsahu predstavuje hľadanie vhodných prameňov/výukových podkladov, pretože klasické učebnice sú vytvorené len pre konkrétne predmety, neobsahujú žiadne cvičenia alebo nápady ako daný obsah prepojiť s iným vzdelávacím obsahom. Túto časť musí učiteľ urobiť sám.

Všetkých osem vytvorených hodín pre integrovaný predmet „Spoločenské dianie“ bolo odovzdaných na posúdenie trom odborníkom (dvaja učitelia dejepisu a múzejnému pedagógovi, metodikovi a učiteľovi). Posudzovatelia sa mali zamerať na funkčnosť navrhovaných hodín, či spĺňajú formulované ciele, či sú v súlade s RVP G, a v neposlednej rade, či spĺňajú kritérium

obsahu integrovaného predmetu. Posudky neboli bez výhrad, avšak všetci posudzovatelia sa zhodli na funkčnosti predkladaných hodín do praxe.

Celkovo môžeme zhrnúť, že problematika integrácie obsahu výuky je v českom prostredí diskutovaná. Strategické dokumenty poskytujú školám značnú voľnosť pri tvorbe vzdelávacích obsahov, a integrácia obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí je podporovaná. Na druhej strane sa ukazuje, že školy túto možnosť plošne nevyužívajú, a pokiaľ sa v rámci výuky využívajú medzi predmetové väzby, je to z iniciatívy jednotlivých učiteľov. Z tohto hľadiska, keďže k integrácii nedochádza v rámci kurikula školy, integrácia zostáva len na úrovni koordinácie učiva, a neprechádza do oblasti koncentrácie, t.j. využitia hlbších vnútorných presahov učiva. Rovnako sa potvrdil aj náš predpoklad, že integrovaná výuka je časovo a organizačne náročnejšia na prípravu, a z tohto hľadiska učitelia naozaj potrebujú metodickú podporu zo strany Ministerstva školstva mládeže a telesnej výchovy. Pri tvorbe obsahu návrhu integrovaného predmetu „Spoločenské dianie“ sa nám potvrdilo, že vzdelávacia oblasť „Človek a spoločnosť“ poskytuje veľký potenciál pre vznik integrovaného predmetu, vzhľadom na veľké prekrývanie jednotlivých tém.

Zoznam preštudovanej literatúry:

Monografie:

FRANC, Aleš, TOPINKOVÁ, Radka; PASTOROVÁ, Markéta. *Pojetí dějepisu v kurikulech povinného vzdělávání vybraných evropských zemí s akcentem na dějiny 20. století* (přehledová studie). Praha: VÚP, 2010

HERINK, Josef (eds.), *Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělání*, Národní ústav pro vzdělávání, 2016

KOVALÍKOVÁ, Susan, (preklad: Jana Nováčková), *Integrovaná tematická výuka*, Spirála, Kroměříž, 1995

KORVAS, Pavel, CACEK, Jan, *Integrovaná výuka a tělesná výchova na základní škole*, Brno: Masarykova univerzita, 2009

LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Božena, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Pavel Kopriva - Spirála, 2001. *Výchova a vzdělávání pro 21. století*.

PASCH, Martin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998.

PODROUŽEK, Ladislav, *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*, Plzeň, Nakladatelství Fraus, 2002.

RAKOUŠOVÁ, Alena, *Integrace obsahu vyučování, integrované slovní úlohy napříč předměty*, Grada, 2008.

STRADLING, Roger, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Rada Evropy, 2003. (Český překlad pořízen z angličtiny v roce 2004 prof.PhDr. Vratislavem Čapkem, DrSc. Recenze a úpravy PhDr. Dana Hudecová, Mgr. Nad'a Holická).

ŠIMÍČKOVÁ, Helena, *Prvky integrovaného vyučování v primárním vyučování*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003

TOMENGOVÁ, Alena, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2012.

Strategické dokumenty:

Hlavní směry vzdělávací politika ČR do roku 2030+, Pracovní verze ze dne 31.10.2020, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2020.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha, Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, Praha 2001

Projekt kurikulum G - sborník příspěvků z národní konference, Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 2011.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Revize RVP – Člověk a společnost, Společenskovědní vzdělávání - analyticko-koncepční studie, Alena Hesová, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019.

Revize RVP – Člověk a společnost, Vzdělávací obor Dějepis - podkladová studie, Josef Herink, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2019.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2020.

Ukázka učebního plánu školního vzdělávacího programu pro gymnázium, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2011

Články:

BENEŠ, Zdeněk. Výzva, nebo destrukce?: česká kurikulární reforma a dějepis. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2005, 55(1), 37-47.

GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ, Denisa, Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, In: *Pedagogická orientace*, r. 22, č. 4, 2012, s. 516 - 543.

HALINEN, Irmeli, The New Educational Curriculum in Finland, In: *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Volume 7, pp. 75 – 89.

HAVELKOVÁ, Blanka, Romana Lisnerová, *Integrace vzdělávacích obsahů*, Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1679/integrace-vzdelavacich-obsahu.html/>

HUDECOVÁ, Dagmar. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. In: *Pedagogika*. 2004, 54(3), 274-283.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy (Educational research and the reform of school curriculum in the Czech Republic), In: *Centrum pedagogického výzkumu PdF MU*, Dostupné z:

http://www.capv.cz/images/sborniky/2007/1._jan%C3%ADk_knecht.pdf (posledný náhľad: 25.5.2021).

Reforma školství v České republice, Varianty, *Člověk v tísni – společnost při ČT*, o. p. s. Praha, srpen 2006, Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/142_reforma-s-kolstvi-v-c-eske-republice.pdf.

KRATOCHVÍL, Viliam. Didaktické hry ako prostriedok rozvíjania poznávacích schopností žiakov vo vyučovaní dejepisu na ZŠ. In: *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, 43(3), 184-195.

KRATOCHVÍL, Viliam, Metódy rozvíjania poznávacích schopností žiakov vo výučba dejepisu, In: *Historická revue*, r.10, č. 8, s. 30 - 31.

LABISCHOVÁ, Denisa. Možná úskalí integrativního pojetí výuky dějepisu a základů společenských věd: příklad Rakouska. In: *Společenskovědní předměty: čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol*. Úvaly: Albra, 2008, 6(2), 6-9.

VITIKKA, Erja, KROKFORS, Leena, HURMERINTA, Elisa, The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development, In: H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 83-96)., 2012. Dostupné z: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf.