

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Geografie
Učitelství geografie pro střední školy



Barbora Čistecká

Integrovaná výuka zeměpisu a literární výchovy
Integrating Geography and Literature education

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph. D.

Praha 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 19. 4. 2022

Barbora Čistěcká

Poděkování:

Na tomto místě bych předně ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph. D. za velkou trpělivost a ochotu konzultovat mou práci. Jeho cenné rady, připomínky i nápady jsou tím, co značně posunulo význam a smysl této práce.

Jsem dále vděčná za veškerou podporu svému příteli Tondovi, který mne neustále podněcoval v psaní a vytrvání. Děkuji mu za to, že dohlížel, abych měla během celé tvorby práce dostatek jídla i odpočinku.

Dále děkuji členům své rodiny, kteří věřili, že diplomovou práci napíši s lehkostí. Vážím si jejich ochoty kdykoliv pomoci i jejich povzbuzování.

Nesmím opomenout ani všechny knihovny, z jejichž fondu jsem čerpala literaturu i využívala studovny k psaní této práce. Jmenovitě pak děkuji Knihovně Akademie věd České republiky, Knihovně geografie, Knihovně Jana Palacha, Národní pedagogické knihovně a Národní technické knihovně.

Abstrakt

Již z názvu je patrné, že se tato diplomová práce zabývá integrací literární výchovy a zeměpisu. V teoretické části jsou předestřena základní pozitiva integrované výuky i syntézy literární výchovy a zeměpisu konkrétně. Značná část práce je založena na rešerši zahraničních i domácích příkladů užití literárních děl při výuce zeměpisu. Zvláštní pozornost je poté věnována identickému propojení životopisu a zeměpisu.

Na tomto základě je pak vystavěn výzkum vycházející z analýzy životopisných pramenů pěti objevitelů. Z životopisu každé osobnosti bylo vybráno několik úryvků vhodných pro výuku geografie. Každá ukázka je doplněna o návrh využití ve výuce, kde je zdůrazněna výhoda užití literárních textů pro výuku. Výsledný vzorek ukázek se sestává z různých oblastí a témat geografie, prezentované návrhy jsou důkazem o možné šíři využití integrace literární výchovy a zeměpisu.

Klíčová slova

životopis, integrace, zeměpis, práce s textem, literární výchova

Abstract

As the title implies, this diploma thesis discusses integrating Geography and Literature education. The theoretical part summarizes the main positive aspects of integrated teaching in general, and in particular it focuses on the synthesis of Literature education and Geography. A significant part of the thesis is based on the overview of specific examples of the way literary works are used in teaching Geography, both in the Czech Republic and abroad. Further attention is then paid to interlinking biography and Geography.

These theoretical starting points are subsequently applied in the research when analysing biographical sources of five explorers. From each of these explorers' biography several short passages suitable for teaching Geography have been chosen. Each text has been extended with suggestions how to use it in teaching. The final sample of texts consists of topics from various areas of Geography and the suggestions presented here confirm the wide range of possibilities of integrating Literature and Geography.

Key words

biography, integration, Geography, working with text, Literature education

Obsah

Seznam příloh	11
Seznam rámečků.....	11
Seznam tabulek.....	11
Seznam schémat	11
1 Úvod	12
2 Integrace	13
2. 1 Vymezení pojmu integrace.....	13
2. 2 Možnosti uskutečnění integrované výuky	15
2. 3 Možnosti integrace literární výchovy se zeměpisem.....	16
2. 4 Ukázky integrace zeměpisu a literární výchovy.....	18
2. 4. 1 Příklady z Česka i ze světa	19
2. 5 Literární geografie	22
2. 6 Životopis ve výuce zeměpisu	22
3 Metodická část výzkumu.....	25
3. 1 Metodika výběru konkrétních životopisů a úryvků.....	25
3. 2 Metodické poznatky k specifickému spojení geografie a životopisu ve výuce.....	27
4 Výzkumná část	29
4. 1 Výsledky výzkumu.....	29
4. 1. 2 Vasco da Gama.....	29
4. 1. 3 Samuel Fritz.....	33
4. 1. 4 Heinrich Schliemann	38
4. 1. 5 Roald Amundsen	45
4. 1. 6 Barbora Markéta Eliášová	49
5 Metaanalýza životopisných ukázek.....	53
6 Diskuze.....	56

7 Závěr.....	60
Seznam použité literatury	62
Příloha.....	68

Seznam příloh

Příloha 1: Seznam biografíí

Seznam rámečků

Rámeček 1: Setkání s domorodými kmeny

Rámeček 2: Monzuny

Rámeček 3: Trasa Gamovy plavby

Rámeček 4: Koloniální území

Rámeček 5: Návrh otázek k textu Koloniální území

Rámeček 6: Mapa Amazonky

Rámeček 7: Bankéřem v Kalifornii

Rámeček 8: Schliemannova občanství

Rámeček 9: Schliemannova cesta za objevením

Rámeček 10: Prameny

Rámeček 11: Polární záře

Rámeček 12: Eskymáci

Rámeček 13: Doprava na pól

Rámeček 14: Bouře

Rámeček 15: Dobití pólu

Rámeček 16: Mezi cizími

Rámeček 17: Zemětřesení

Seznam tabulek

Tabulka 1: Návrh práce s textem Monzuny

Tabulka 2: Témata Heinricha Schliemanna

Seznam schémat

Schéma 1: Postup výběru ukázek

1 Úvod

Současné moderní školství se stále více přiklání k integrovanému typu výuky. A to nejen v rámci projektové výuky či výuky v tandemu. Mnoho učitelů integruje podobně založené ale i zcela odlišné předměty do svých vlastních hodin. Tato práce volně navazuje na předešlou bakalářskou práci autorky, která se zabývala integrovanou výukou literární výchovy a zeměpisu. Konkrétně pak zkoumala výskyt a využití příběhů v zeměpisných učebnicích.

Je zcela očividné, že v dnešním světě existuje nesčetné množství médií, která jsou nositeli informací a mohou být vhodným zdrojem pro výuku. Obdobně je tomu na poli literatury, kdy se nabízí využít pro výuku různé literární druhy a žánry. Teoretická část diplomové práce bude převážně věnována českým i zahraničním příkladům propojení literárních děl (či jejich úryvků) s geografii. Na různých literárních žánrech i druzích bude demonstrována vhodnost syntézy literární výchovy s výukou zeměpisu. Do středu zájmu praktické části byl vybrán životopis, častý a snadno dostupný literární žánr, jehož možné využití pro výuku bude zkoumáno. Proto bude partikulární zájem teoretického oddílu práce věnován také vztahu životopisu a geografie.

Cílem této diplomové práce je předestřít možné využití životopisných textů pro výuku zeměpisu. V souladu s cílem práce byla stanovena tako výzkumná otázka: „*Do jaké míry a jakým způsobem je možné využít životopisy ve výuce zeměpisu?*“. V praktické části bude provedena analýza životopisných pramenů několika objevitelů, u nichž se dá předpokládat, že se ve svých životech dotkli hned několika geografických témat. V dalších kapitolách budou představeny již konkrétní úryvky životopisných textů s popisem odkrývajícím potenciál využití životopisných textů ve výuce. Každá ukázka je doplněna o návrh využití konkrétního úryvku v hodině zeměpisu. Následně bude provedena analýza výsledného vzorku ukázek s cílem poznat, do kterých oblastí geografie životopisné ukázky zasahují a co u žáků navrhovaná využití rozvíjí.

2 Integrace

Již několik desítek let je problematika integrace a snaha o její zavedení do českých škol v pedagogických vědeckých kruzích častým a oblíbeným tématem k diskuzi i k výzkumu. I ze snah samotných učitelů, kteří zavádí různé formy integrované výuky, vyplývá, že integrace má na našem území své místo a ze stoupající popularity je patrné, že tomu tak bude i nadále. K integraci předmětů se společným vědním základem existuje už nyní mnoho vhodných materiálů pro vyučující, praxe také dokazuje, že jsou tyto přístupy aplikovány i na českých školách. Naopak integrace na první pohled vzdálenějších předmětů nebývá obvyklá. Přesto lze nalézt mnoho důkazů o vhodnosti integrace různých předmětů i možnosti její realizace.

Na první pohled se může zdát, že zeměpis a literární výchova jsou obory, které nemají příliš společného a jejich integrace se může jevit složitou, tato práce si proto mimo jiné klade za cíl dokázat, že jejich integrace je možná.

Tato kapitola pojednává o podstatných aspektech integrované výuky a jejich přednostech, dále jsou nastíněny možnosti realizace integrované výuky obecně. Zvláštní pozornost je pak věnována širokému spektru přístupů k syntéze zeměpisu a literární výchovy. Tyto náměty jsou obohaceny o příklady integrace ze zahraničí. Závěr je věnován tematice životopisu a jeho možnosti využití ve výuce zeměpisu, jakožto stěžejní části této diplomové práce.

2. 1 Vymezení pojmu integrace

V současnosti bývá pojem integrace často skloňován v rozličných situacích, používán v odlišných kontextech i v různých spojeních. Ne vždy je však myšleno výrazem integrace to samé. Je proto nutné si tento odborný termín definovat a blíže se zaměřit na tu oblast integrace, kterou se zabývá tato práce.

Z latiny přejaté slovo integrace je v doslovném překladu chápáno jako scelení či ucelení (Kábrt a kol. 2016). V pedagogice je však na tento termín nahlíženo různě, a integrace tak nabývá mnoha různých významů (Podroužek 2002). Nejčastěji bývá spojována s pojmy výuka a vzdělání, vznikají tedy slovní spojení integrovaná výuka a integrované vzdělání, která však mají odlišný význam a jsou užívána v rozdílných oblastech pedagogiky. V integrovaném vzdělávání jsou hendikepovaní studenti i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleňováni mezi ostatní žáky a účastní se výuky v běžných školách společně s nimi, ne odděleně v jiných školách či ve speciálních třídách (Podroužek 2002).

V případě syntézy (spojení) jednotlivých vyučovacích předmětů (což je případ i této diplomové práce) hovoříme o integrované výuce (Podroužek 2002). V integrované výuce dochází k spojení blízkých obsahů dvou a více předmětů, zde je využíváno možnosti vytvářet komplexnější systémy poznání s důrazem na globálnost poznávání (Podroužek 2002, Kolář 2012). Jedná se o obecné sousloví, pod kterým si lze představit mnoho podob výuky. A pokud je splněna základní podmínka, tedy že dochází ke spojení učiva jednotlivých učebních předmětů v jeden celek, pak se jedná o integrovanou výuku.

V užším slova smyslu chápeme integrovanou výuku jako soubor témat, která jsou včleněna do více vyučovacích předmětů (např. mezinárodní spolupráci lze probírat v zeměpisu, dějepisu i občanské výchově). Dále sem řadíme také projekty, ve kterých dochází ke sjednocování rozličných kognitivních oblastí pod jedno společné téma, které žáci pomocí různých metod a prostředků řeší během školního roku (Podroužek 2002).

Jak podotýká vícero autorů (Coufalová 2006, Podroužek 2002, Průcha, Walterová, Mareš 2009), integrace neznamena pouhé mechanické spojování obsahů několika předmětů, ale naopak respektuje a záměrně využívá mezipředmětových vazeb a propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků. Pomocí integrované výuky je nahlíženo na učivo s důrazem na jeho komplexnost, globálnost a celistvost (Šafránková 2019). Důležitá je také samotná činnost žáka a kladení důrazu na zkušenost. Tedy čerpání i ze školních nebo mimoškolních aktivit žáka (Rakoušová 2008).

Integrace může sloužit jako nástroj, pomocí kterého lze překlenout roztržitost poznatků v jednotlivých předmětech (Hesová 2011). Přidanou hodnotou integrace je obohacení výsledného celku novou kvalitou, kterou by jednotlivé části vyučované odděleně nemohly přinést (Hesová 2011). Ale narozdíl od běžných mezipředmětových vztahů, kdy separované předměty sledují své vlastní cíle, integrace naplňuje nejen tyto cíle jednotlivých předmětů, ale dochází k formulování nového cíle, které vyplývá z integrovaného celku (Rakoušová 2008).

Z pedagogických výzkumů vyplývá, že integrovaně pojatá výuka sama o sobě více motivuje žáky k činnosti, rozvíjí schopnost spolupráce, ale zejména se podílí na rozvoji klíčových kompetencí, což je jeden ze zásadních principů fungování současných škol a výchovy v nich, jak je popsáno níže (Rakoušová 2008). Bližší popis lze najít v předchozí práci autorky této práce (Čistecká 2019), další výhody i nevýhody předkládá také Podroužek (2002).

Realizování integrované výuky v současnosti umožňuje českým školám sice závazné, ale široce pojaté kurikulum. Jeho nynější pojetí totiž vychází vstříc pedagogům snažícím se o integrovanou výuku a díky jeho uspořádání a celkové koncepci k integraci některých předmětů přímo vybízí. Podrobněji je téma vztahu Rámcových vzdělávacích programů

a integrace předmětů zpracováno v práci Čištecké (2019), další souvislosti jsou zmíněny v článku Hesové (2011).

2. 2 Možnosti uskutečnění integrované výuky

Z prostudované literatury vyplývá, že snahy integrovat jsou přirozené a mají na našem území svou historii a místo. Pedagogické dokumenty napomáhají začleňování integrované výuky v různých formách do celého procesu vzdělávání. Nabízí se mnoho cest, kterými lze integrovanou výuku prakticky přinášet do českých škol. Hesová (2011) zmiňuje, že z pozorování snah o integrovanou výuku vyplývá, že s sebou přináší častější využívání netradičních forem a metod výuky, které jsou zaměřené na proaktivní činnost žáků. Na tomto místě nabízím stručný přehled variant zařazení integrované výuky do té tradiční s ohledem na četnost jejich využívání v českém prostředí.

Jednou z možností zavádění integrované výuky je zařazení integrovaného předmětu, ve kterém se spojují poznatky různých oborů. Tyto integrované předměty vychází z tradic českých škol při vyučování předmětů jako jsou *Vlastivěda*, *Přírodověda* či *Prvouka* (Podroužek 2002). Učitel pak okolo témat, která se objevují v těchto předmětech vytváří jakési jádro, okolo kterého pak integruje prvky z dalších vyučovacích předmětů a výchov (Šimíčková 2005).

Velmi oblíbenou, a i v laické veřejnosti známou formou, je projektová výuka. Zjednodušeně lze projekt definovat jako integrované vyučování, které předkládá žákům jeden i větší množství konkrétních, smysluplných a reálných úkolů (Kášová 1995). Podstatou tedy není to, aby žáci pouze pasivně přijímali poznatky z jednotlivých oborů, ale aby tyto poznatky objevovali sami, a to z důvodu jejich vlastní potřeby. Projekty vycházejí z myšlenky tzv. koncentrace, kdy se učivo soustředí a uskupuje kolem jednoho ústředního motivu (tématu), je definován cíl a výstupy projektu (Coufalová 2006). Projekt staví na žákově aktivitě, iniciativě, svobodě a samostatnosti, zatímco role učitele má charakter poradenské a podporující činnosti (Kratochvílová 2016). Kášová (1995) popisuje základní princip projektové výuky jako integraci vědomostí a dovedností z různých oborů podobně jako samotný život. To potvrzuje i Šimíčková (2005), která doplňuje, že pomocí tohoto přístupu je možno překlenout propast mezi vyučováním ve škole a praktickým životem tak, že nasměrujeme žáky k těm tématům, informacím a dovednostem, které se jich přímo týkají.

Nejen délkou se od výše zmiňovaných přístupů liší ojedinělý a do jisté míry extrémní model integrované tematické výuky od americké pedagožky Susan Kovalikové. Ta se ve svém přístupu k výuce značně vymezuje proti americkému úsilí kvalitně vzdělávat pouze nadané

žáky, ale klade důraz na rozvoj všech dětí (Kovalíková 1995). Tento model je postaven na jednom sjednocujícím tématu, které provází žáky po celý jeden školní rok. Téma je zvoleno tak, aby bylo odrazem skutečného života, přitahovalo žáka i ve volném čase a skutečně ovlivňovalo jeho život (Hesová 2011). Celá výuka je založena na silném a účinném kurikulu, pravidelné práci na dobrých vztazích ve třídě a budování životních dovedností, které žák může aplikovat i mimo školu (Kovalíková 1995).

Přestože jsme se nyní seznámili s výčtem možností přístupů k integrované výuce, existuje pravděpodobně několik důvodů, proč nedochází ve větší míře k praktické realizaci tohoto způsobu výuky. Z rešerše odborné literatury a pedagogických výzkumů vyplývá několik zcela zásadních překážek, které v mnohém odrazují pedagogy od zavádění tohoto typu výuky. Patří mezi ně například nedostatečná odbornost učitele či nedostatek zdrojů. Mnoho problémů, se kterými se může učitel při zavádění integrované výuky potýkat, lze jednoduše vyřešit (např. nedostatečnou znalost jiného předmětu, který chceme integrovat, vyřešíme výukou v tandemu), u některých bariér ještě chvíli potrvá, než budou překonány. Proto je bezpodmínečně nutné věnovat dostatečnou pozornost pedagogickému výzkumu řešení právě těchto nesnází, aby se integrovaná výuka rozšířila v co největší možné udržitelné míře. Proč je téma integrované výuky stále hojně diskutované, ale ne všude tolik vítané, je blíže objasněno v práci Čištecké (2019).

2. 3 Možnosti integrace literární výchovy se zeměpisem

Zeměpis a literární výchova nepatří mezi obory se společným vědním základem. Zeměpis je v Rámcových vzdělávacích programech zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, kam mimo něj patří přírodovědné předměty biologie, chemie a fyzika (2017, 2021). Toto zařazení na první pohled svádí k myšlence, že zeměpis je pouze přírodovědným oborem. Opak je však pravdou. Zeměpis je předmětem, který kombinuje poznatky jak z přírodovědné, tak sociální sféry světa. Jeho zařazení není tedy jednoznačné. Geografie je věda o propojenosti světa, je tedy přirozené čerpat informace z různých zdrojů, nejen těch, které bývají považovány za specifické pro daný obor. V případě geografie se mnohým automaticky vybaví různé druhy map, grafy či statistiky, letecké snímky i odborné články. Data lze však čerpat a interpretovat i z jiných, zdánlivě méně typických zdrojů. Jedná se například o obrazy, písně i krásnou literaturu.

Zde tedy můžeme nalézt první náznaky možnosti syntézy literární výchovy a zeměpisu. Přístupů k integraci literární výchovy do ostatních předmětů je hned několik. Pokud například

zvolíme práci s textem, můžeme u žáků rozvíjet nejrůznější dovednosti a schopnosti, předávat poznatky. Práci s textem obecně zde netřeba představovat. Vždyť i samotná učebnice, kterou mnoho učitelů využívá při výuce, je plná textů, se kterými žáci pracují. Využití jiného než odborného textu (například tedy i životopisu) pro výuku oborových předmětů je v současné době podstatou hned několika vyučovacích metod.

Jedním ze známých přístupů k využití literárních útvarů pro výuku je narativní pedagogika, která využívá vyprávění příběhů k plnění didaktických cílů. Tato metoda využívá příběh k motivaci či jako podporu paměťových stop (Jančaříková 2019). Ellis (1992) zdůrazňuje, že vyprávění příběhů je perfektním interdisciplinárním nástrojem, kterým můžeme získávat poznatky z různých oborů. Z pedagogických výzkumů z praxe je dokázáno, že žák si daná fakta osvojí lépe, pokud z nich kantor sestaví příběh (resp. informace příběhem zastřeší), příp. pokud dojde také k dramatizaci tohoto příběhu (Jančaříková 2009). Narativní pedagogika umožňuje také na základě prožitého příběhu růst osobnosti žáka (Goodson, Gill 2011). Kromě rozvoje sociálně-emočních dovedností jsou uváděny její přednosti v oblasti jazykových dovedností. Poslouchání i čtení příběhů kladně působí na čtenářskou gramotnost a ovlivňuje kvalitu tvůrčího psaní. To vede k rozvoji vyšších kognitivních schopností, představivosti a kreativity (Jančaříková 2019). Mimo jiné také při práci s příběhy žáci využívají (a posilují) dovednosti kritického myšlení (Ellis 1992). V zeměpisu je možné se věnovat různým regionálním bájím a pověstem, významným historickým událostem, které se váží k určitému místu či osudům jednotlivců vztáženým k obecným procesům (Čistecká, Matějček 2021).

S tematikou kritického myšlení pracuje také oborové čtení. Pro tento přístup je typická práce s porozuměním textu různých povah podporovaná rozličnými čtenářskými strategiemi a postupy (Kafková 2019). Při oborovém čtení chce žák získat informace, pomocí nichž by porozuměl problematice daného textu a které by se zároveň staly opěrnými body pro vlastní vysvětlení a argumenty (Hausenblas 2012, Kafková 2019). Žáci prostřednictvím širokého záběru textů poznávají způsoby přemýšlení a zkoumání typické pro daný obor, zároveň ale získávají dovednosti, které jim umožňují kriticky přistupovat i k textům, které nemají zcela odbornou povahu (Kafková 2019). Jak totiž poukazuje Řezníčková (2004), žádoucí je procvičovat, a tak rozvíjet, čtenářskou gramotnost žáků různým způsobem a v rozmanitém obsahovém kontextu, protože v běžném životě nečteme pouze krásnou literaturu či novinové články, ale například i různé návody, pokyny, žádosti nebo dopisy a úřední sdělení.

Výše byly nastíněny výhody integrování předmětů geografie a literární výchova. Pokud si však klademe otázku, v čem spočívá unikátnost spojení právě geografie a literární výchovy, odpověď nám může nabídnout hned několik vědecky podložených tvrzení. Mezi zeměpisem

a literaturou existuje určité přirozené spojení. Prakticky každý příběh má prostředí, které lze vyjádřit geograficky. V přístupu k výuce geografie založené na literatuře můžeme pozorovat, že každá disciplína může obohatit a posílit učení té druhé disciplíny. Studenti také mohou začít pozorovat, že zeměpis i literatura mají význam i mimo třídu (Hume 1996). Z výzkumů prováděných v severoamerických školách vyplývá, že geografické povědomí studentů je nejvíce ovlivněno cestovatelskou zkušeností (Bein 1990). Protože však nelze na všechna místa cestovat, některé jevy dokonce ani nelze přímo pozorovat, jeví se užití literárních textů jako nejvhodnější způsob výuky, pokud chceme zprostředkovat žákům učební prostředí, které se co nejvíce blíží danému místu (Hume 1996). A to i přestože se technologie stále modernizují a ve větší míře jsou dostupné i školách (např. videa, zvukové záznamy).

Žáci mohou prostřednictvím literatury porozumět hned několika geografickým konceptům a vztahům mezi nimi. Na rozdíl od učebnic, které většinou zahrnují žáky velkým množstvím obsáhlých definic a povrchními vysvětleními, literatura umožňuje studentům větší míru soustředění. Tím, že se čtenář může hlouběji ponořit do studia, může přemýšlet o několika konceptech najednou. Texty totiž navíc poskytují kauzální vysvětlení vztahů mezi koncepty a nabízí tak větší možnosti v zodpovídání studentových otázek (Guzzetti, Kowalinski, McGowan 1992).

2. 4 Ukázky integrace zeměpisu a literární výchovy

Výše byly zmíněny dva přístupy k práci s texty v oborových vědách (narrativní pedagogika, oborové čtení). Toto jsou však obecné nástroje, se kterými lze pracovat v kterémkoliv předmětu. K oběma metodám existuje mnoho metodických materiálů i konkrétních příkladů. Tato práce naopak podrobněji zkoumá syntézu konkrétních oborů – zeměpisu a literární výchovy. Jedním z cílů je zmapovat současný stav integrace zeměpisu a literární výchovy v Česku i v zahraničí. Podrobná rešerše dostupných materiálů prokázala, že k integraci dochází v zahraničí častěji než u nás, jak mnoho autorů dlouhodobě tvrdí (Podroužek 2002, Hejnová 2011, Hesová 2011). Co se týká počtu nalezených konkrétních možností integrace zeměpisu s literární výchovou i návrhů na lekce či projekty, nelze situaci na českém území srovnávat s realitou v zahraničí. I samotná šíře materiálů, které jsou v zahraničí využívány, dokazuje, že z hlediska integrace se máme kde inspirovat. Přesto lze i na našem území nalézt jisté snahy o integraci zeměpisu a literární výchovy. Na vhodnost propojení zeměpisu s literární výchovou upozorňuje již Kühnlová (1997), která navrhuje využívání geografických znalostí či vlastních zážitků k psaní různých literárních útvarů

(fejetonů, esejů). Zkoumání vztahu učebnic zeměpisu k literární výchově, konkrétně k práci s příběhy, se věnovala práce Čistecké (2019). Z výzkumu vyplynulo, že i na českém trhu existují učebnice zeměpisu, které v některých případech systematicky pracují s příběhem a rozvíjí různé dimenze myšlení. Jejich počet i množství příběhů v nich je však nepatrné.

V následující části je představen široký záběr ukázek možností integrace těchto dvou oborů na různých stupních škol. Z příkladů je pozorovatelné, že lze provádět integraci těchto předmětů několika možnými způsoby, používat rozličné materiály a trénovat různé typy dovedností.

2. 4. 1 Příklady z Česka i ze světa

Přestože se tato práce zabývá základoškolskou a středoškolskou výukou zeměpisu, nelze vynechat mladší žáky, které je také vhodné učit základním konceptům geografie. Autoři Hannibal, Vasiliev a Lin (2002) argumentují, že jelikož malým dětem chybí schopnost určitých druhů prostorového uvažování, nemá smysl je učit například dovednosti čtení z glóbu. Naopak doporučují čtení dětských obrázkových knih, které mohou stimulovat způsob porozumění geografickým pojmům u malých dětí. Vhodně vybraná literatura umožňuje překlenout propast mezi geograficky vzdálenými místy a umožňuje mladým žákům porozumět tomu, jak a proč žijí lidé na jiných místech planety, kde žili v minulosti, kde v současnosti a jak možná budou žít v budoucnosti. Na konkrétních ukázkách dětské literatury autoři ukazují, že kvůli tomu, že dětská literatura podněcuje fantazii, budou žáci obohaceni, a možná i překvapeni, tím, co zeměpisného objevili (Hannibal, Vasiliev, Lin 2002). Pokud se pedagogové naučí používat dětskou literaturu jako kvalitní zdroj při výuce základních geografických pojmů, umožní dětem naučit se, že geografii tvoří místa, skuteční lidé a události v jejich světě. Mladí žáci (ale posléze i ti starší) s větší pravděpodobností porozumí geografickým konceptům, pokud mají skutečné lidi a situace, které mohou použít jako modely (Guzzetti, Kowalinski, McGowan 1992). Jako příklad dalších prací, které se opírají o dětskou literaturu, se dají uvést Hann a Hagelman (2021) nebo Murphey (2002), kteří na konkrétních knihách pro děti (angloamerických) za využití rozličných metod (př. tvorba mentální mapy) podtrhují jejich vhodnost pro porozumění základním konceptům geografie.

Opřeme-li se o výše zmíněnou narativní pedagogiku, nelze opomenout Briana Ellise (2000), který v souvislosti s geografii navrhuje lekce postavit na legendách o vzniku krajiny. Na příbězích, které žáci znají či jim je učitel převypráví, posléze trénují rozlišování fikce od vědecké správnosti, hledají skutečnosti, které se mohou z příběhu dozvědět o dané kultuře,

z níž báje pochází. Své dovednosti získané při práci s legendami pak mohou rozšířit o tvorbu vlastních mýtů týkajících se vzniku rozličných částí krajiny. Vyučující pak jednak asistuje při hledání věcně správných faktů o vzniku daných jevů, jednak s žáky postupně pomocí návodných otázek (např. *Kde se příběh odehrává? Kdo jsou jeho aktéry?*) prochází tvorbou příběhu/mýtu (Ellis 2000).

Již několikrát bylo v této práci uvedeno, že literatura může být zdrojem porozumění základním geografickým konceptům a vztahům mezi nimi. Fitzhugh (1992) předkládá návrhy literární textů, na kterých je možné představit jednotlivé koncepty. I na pro Čechy známém románu *Na větrné hůrce* se dá kupříkladu vhodně vystihnout koncept místa. S ukázkami již konkrétních jevů a procesů přichází Hobai (2015), která na novelách z různých částí světa dokazuje vhodnost využití textů pro porozumění tématům jako jsou struktura atmosféry, klima, současné problémy z hlediska politické geografie či antropogenní hazardy a ohrožení.

Mnohdy je při integraci vhodné využít literaturu, kterou žáci znají z hodin českého jazyka a literatury, např. povinnou četbu. Tak může učitel geografie pracovat s daleko rozsáhlejšími texty, než by byl schopen obsáhnout v hodinách zeměpisu. Například Steinbeckovy *Hrozny hněvu* mohou být užitečným materiálem pro zkoumání proměn americké společnosti. Hume (1996) sestavila sérii otázek založených právě na četbě tohoto románu, které rozvíjí geografické myšlení například na tematice dálnice ROUTE 66, kdy se snaží upozornit na měnící se význam vlastností a funkcí této cesty. Otázky studenty nutí zamýšlet se také nad tím, kterými státy a městy prochází a zda dnešní cestující nemají k dispozici jiné možnosti pro cestování mezi některými místy na této trase. Další možnost propojení beletrie s výukou zeměpisu ukazují Kafková a Rosocha (2017). Ti postavili na konkrétním textu o Nepálu dvouhodinový seminář, který směřoval k zodpovězení badatelské otázky o důvodech chudoby Nepálu. Autoři zdůrazňují, že text beletristické povahy může žákům pomoci prohloubit čtenářský zážitek, pokud žáci vezmou v potaz své odborné znalosti, díky kterým dojde k hlubšímu porozumění textu. I mladším studentům známý Robinson Crusoe a jeho příběh může být základem aktivit v hodině, které rozvíjejí geografické myšlení. Mau (1999) předkládá využití částí románu pro trénování mapových dovedností, žáci například lokalizují určitá místa z Robinsonovy cesty na mapě, pracují s jejich absolutní i relativní polohou.

Nejvíce navrhovaných přístupů je založeno na práci s prozaickými texty. Například Kafková (2020) navrhuje lekci o tematice Korejského poloostrova, ve které přichází žáci do styku také s texty žurnalistickými. Na základě oborového čtení, které je zde využíváno, lze dobře demonstrovat jeho příspěvek k rozvoji obecných dovedností učit se nebo koncentrovat se na danou činnost. Tím, že se v navrhované lekci pracuje s různými texty, dochází jednak

k rozvoji a procvičování geografického myšlení, ale také k budování široké škály myšlenkových postupů, které jsou potřebné ke čtení a kritickému posuzování nejrůznějších textů (Kafková 2020).

Stranou však nezůstává ani poezie. Výhoda užívání básní pro výuku zeměpisu spočívá v tom, že básně motivují čtenáře k náročné práci při hledání významu textu svými zajímavými rytmy nebo jazykovými hrami (Sekeres a Gregg 2008). Zásadní myšlenky, které jsou obsaženy v básních napomáhají čtenářům snadněji uchopovat méně srozumitelné myšlenky a také usnadňují uspořádat detaily obsažené v básni. Na rozdíl od příběhů či informačních textů se do porozumění básním mohou zapojit čtenáři různých schopností alespoň na nějaké úrovni. Sekeres a Gregg (2008) ve svém článku ukazují příklady několika básní vhodných pro výuku geografie na kterých demonstrují, že poezie je vhodná pro učení základních geografických konceptů jako jsou například prostředí, interakce či prostorové rozmístění jevů. Důkazem, že báseň může být prostředkem výuky i velice složitých témat, je i rozbor lekce o migraci založená na básni *Jména migrujících dělníků* od Hong Liu (Ye, Wu 2018). Autoři studie však upozorňují, že pro tolik složité téma je nutné věnovat celému tématu několik lekcí a před samotným čtením básně vybavit studenty dostatečným vědomostním základem týkající se pozadí, na kterém se odehrává báseň.

Jako další možností využití poezie při výuce geografie se nabízí využití psaní poezie na geografické téma jakožto neformálního hodnocení znalosti látky i osobního vnímání a tvůrčího využití látky studenty. Použití psaní poezie k výuce zeměpisu také poskytuje některým studentům příležitost prokázat své silné stránky a vyniknout v těch oblastech, pro které mají nadání (Kirman 2007).

Z geografického hlediska nelze ale ani opomenout tvorbu map, jakožto jednu ze zásadních specificky oborových dovedností, kterou by žáci v průběhu edukačního procesu měli obsáhnout. I v tom nám zahraničí nabízí jednu z cest. Literární mapování je skvělým prostředkem pro interdisciplinární výuku literární výchovy a zeměpisu. Zjednodušeně se jedná o metodu, při které studenti po přečtení textu vytvoří mapu oblasti, kde se daný příběh odehrává. Studenti mohou číst texty (povídky) vybrané speciálně pro užití této metody, nebo mohou být využity texty probírané v hodinách literatury (Luchetta 2018). Literární mapování rozvíjí kreativitu, a to jak při čtení, tak při tvorbě mapy, resp. celkově při celém procesu literárního mapování. Studenti se kromě hlubší analýzy textu zaměřují na prostorové vztahy mezi jednotlivými narativními prvky. Dále si studenti prohloubí své kartografické znalosti a dovednosti. Při této metodě se rozvíjí jejich geografické myšlení, naučí se přemýšlet o příběhu jako o ději, který se odehrává v prostoru. Největší vzdělávací hodnota literárního mapování

však spočívá v procesu celé tvorby. Tedy od výběru povídky, přes její čtení po samotnou tvorbu mapy. Na konci je nezbytné užití diskuze, protože literární text je schopen vyvolat velké množství otázek a reflexe této metody se studenty (Luchetta 2018).

2. 5 Literární geografie

V souvislosti s integrovanou výukou literární výchovy a zeměpisu nelze opomenout také samostatnou vědeckou disciplínu nazývanou literární geografie. Jedná se o vědní obor, který nemá co do činění s oblastí vzdělávání (a není tedy předmětem zkoumání této práce), přesto je důležité mu věnovat alespoň stručnou pozornost. Literární geografie, jak už její samotný název napovídá, je oblast vědy zabývající se výzkumem na pomezí humánní geografie a literárních studií (Neal 2015). Počátky tohoto vědního oboru spadají do období před více než 40 lety, jedná se o poměrně mladou disciplínu, které se ve světě nedostává takového zájmu. V Česku zatím neexistuje žádný komplexní výzkum, který by se literární geografii zabýval, přesto lze nalézt ojedinělé výzkumné práce zabývající se převážně českými spisovateli a jejich díly.

Samotný pojem literární geografie pochází od skotského spisovatele, básníka a životopisce Williama Sharpa, který roku 1904 vydal knihu s názvem Literární geografie. Jedná se o sbírku zamyšlení nad místy, krajinou a obecně prostředím, ve kterých psali různí světoví spisovatelé (W. Scott, R. L. Stevenson či Ch. Brönte). Zkoumá odraz geografických entit v jejich dílech, to, jak prostředí ovlivnilo jejich tvorbu a která konkrétní místa se v románech či novelách nachází (Sharp 1904). Oblast zájmu literární geografie se v průběhu let měnila a nyní existuje několik proudů, jejichž představitelé na oblast výzkumu pohlížejí rozdílně. To, že v současnosti neexistuje žádné paradigma literární geografie, je podle geografů důkazem vitality tohoto oboru (Neal 2015). V souvislosti s tímto je dobré podotknout, že lze literární geografii také nalézt pod názvy imaginativní geografie, literární kartografie či geopoetika. Přestože tyto obory aplikují různé přístupy k výzkumu, objekt zájmu zůstává stejný – je tím literatura a geografie. Autoři se zabývají tématy jako jsou koncept místa, teorie prostoru či narativní teorie (Hones 2011).

2. 6 Životopis ve výuce zeměpisu

Nyní se ale vraťme zpět k syntéze literární výchovy a geografie z hlediska její možné realizace ve výuce. Jak dokazují výše uvedené kapitoly, způsobů integrace literární výchovy

do zeměpisu je hned několik. Protože je však spektrum přístupů k integraci těchto dvou oborů pro účel diplomové práce příliš široké, je nutné zúžit naši oblast bádání. Pro praktický výzkum byl vybrán životopis, běžně užívaný literární žánr, na kterém chci posoudit vhodnost jeho využití v integrované výuce zeměpisu a literární výchovy.

Životopis (neboli biografie) je ve své nejstručnější definici popisován jako žánr, jehož základ tvoří rekonstrukce života významné osobnosti na základě různých pramenů (Halada, Osvaldová 2017). Z materiálů, ze kterých autoři životopisů při tvorbě nejčastěji vychází, patří rozličné archivní memoáry, odborná literatura (zejména z obecné historie a dějin umění), deníky či korespondence mezi nejčastěji používané. Nelze ale opomenout ani ústně sdělované vyprávění nebo vlastní vzpomínky (Halada, Osvaldová 2017, Mocná, Peterka 2004). Z hlediska literární teorie nemá biografie charakter pouze prvoplánového životopisného textu, ale v několika horizontech zasahuje i hlubší hodnotové procesy. Typické je pro ni totiž to, že se začíná vytvářet až tehdy, kdy autor životopisu vstoupí svým dílem do života dané osoby (Valček 2006). Nejedná se tedy pouze o prostý chronologický souhrn faktů o životě jisté osobnosti uvedený do vzájemných vztahů a souvislostí, důležitou roli v něm hraje autor sám. Na něm totiž záleží, které události, jevy či vlivy odkryje a do životopisu zahrne. V životopisném textu nebývá popisován pouze vnější průběh života, předmětem nejsou pouze činy či dílo. Životopisný text totiž zachycuje i vnitřní vývoj osobnosti (Halada, Osvaldová 2017, Pavera, Všetická 2002).

Jedná se o jednu z historicky nejstarších a zejména v posledních dvou stoletích vysoce virulentních forem literární praxe (Řezníková 2015). Biografie vznikla již v antice, mezi nejznámější spisy patří ty od Plutarcha či Tacita. Ve středověku nabývá podoby hagiografie (životopisy světců), naopak mnohem méně se v té době přihlíželo k životům a činům panovníků a státníků. Výjimku tvoří *Vita Caroli*, autobiografie Karla IV. (Mocná, Peterka 2004, Pavera, Všetická 2002). V době renesance zažívá životopis velký rozmach dalším směrem, byl kladen důraz na individualitu osobnosti, který je v moderní době podporován rozvojem historické vědy (Mocná, Peterka 2004). V moderní biografii je spatřitelné jisté úsilí o beletrizaci. Tím se žánr dostává na pomezí literatury faktu a literatury fikce, vzniká tak např. biografický román (Pavera, Všetická 2002).

Životopis je už ze své podstaty spojen s geografii. A to nejen historicky. Mnoho autorů tvrdí, že vyprávění o životech v západní kultuře byla vykreslena explicitně geografickým způsobem, užívají metafory a techniky mapování (Daniels, Nash 2004). Množství vědců přistupuje ke geografii jako k vědě, která akcentuje zejména prostorovou stránku skutečnosti, zatímco biografie jsou umístěny v jednotlivých časových obdobích. Ve skutečnosti jsou ale

hranice mezi geografii a (auto)biografií mnohem rozmazanější, a ne tak ostré (Barker, Wainwright 2019). Řada geografů hledá souvislosti mezi biografií a geografii například v přístupech ke zkoumání zdraví, mobility či městského života. I klíčové koncepty geografie (jako jsou prostor, místo či měřítko) jsou zásadní pro životopisce. Vždyť život každého jedince se odehrává na nějakém místě, v prostoru a čase. Daná osoba interaguje se svým okolím i na různých měřítkových úrovních (Barker, Wainwright 2019).

Pokud se nyní zaměříme na možný dopad výše napsaného na využití životopisů ve výuce zeměpisu, z předložených skutečností plyne mnoho výhod. Z předešlého textu usuzuji, že díky velké oblíbenosti životopisů i době, kdy začala vznikat první díla, je k dispozici velké množství biografií, které lze využít. Životopis ze své podstaty staví na podobných, v mnoha ohledech totožných konceptech jako geografie, je tedy přirozené využít ho jako zdroj poznání a ilustrace klíčových témat. Stále však platí, že životopis je literární dílo, může nám tedy pomoci přenést žáky na odlišná místa, do jiných časových období, atmosféry, do přítomnosti odlišných lidí, aby došlo k prožitku a snazšímu uvědomění si podstaty studovaného. Pokud odstoupíme od textu jako od pouhého doplňku výuky a přistoupíme k němu jako ke zdroji nejen geografických informací, podobně jako v přístupech a ukázkách výše zmíněných textů, můžeme žáky v integrovaném přístupu ke geografii zajímavými cestami dovést k vytyčeným cílům.

3 Metodická část výzkumu

3. 1 Metodika výběru konkrétních životopisů a úryvků

V předchozí kapitole byly uvedeny ukázky využití neodborných textů ve výuce zeměpisu. Zvláštní pozornost byla věnována také životopisu. Přestože nebyla nalezena žádná konkrétní ukázka již vypracované lekce či nápad na jeho využití v zeměpisu, z výše uvedeného plyne, že je integrace životopisu do zeměpisu možná. Vstupním předpokladem pro výzkumnou část práce, která si klade za cíl předejít možnosti využití životopisu pro výuku zeměpisu, je tvrzení, že v životopisech různých osobností lze nalézt úryvky textu, které se dotýkají některých geografických témat. Tyto ukázky je pak možné pomocí různých přístupů využít při výuce geografie.

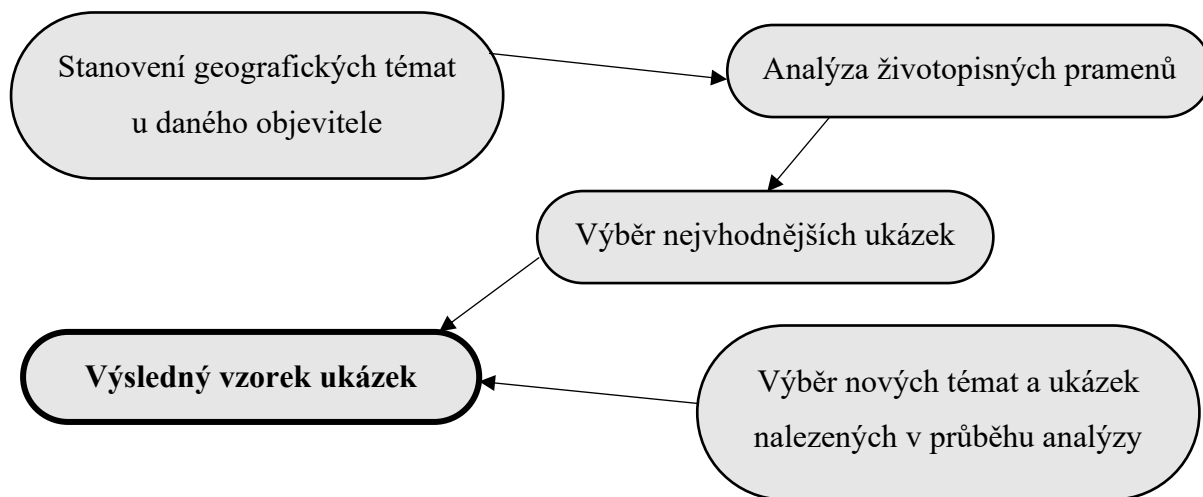
Jedná se o kvalitativní výzkum, kdy nelze zaručit (a dokonce není ani cílem) pokrytí všech oblastí geografie. Cílem výzkumu je pouze nastínit možnou šíři využití ukázek na různá témata, která jsou typická a charakteristická pro výuku v rámci zeměpisu. Jsem si vědoma, že výběr témat je do jisté míry subjektivní, přestože po celou dobu tvorby práce byla zachována snaha o pokrytí co největší možné šíře geografických témat. Je pracováno s ukázkami z oblastí jak sociální, tak fyzické geografie. Pro nalezení úryvků textů vhodných pro výuku zeměpisu byly vybrány biografie takových objevitelů, u nichž se dá předpokládat, že se jejich život alespoň v některých chvílích dotkl některého z geografických témat vhodných pro výuku na základní či střední škole. Objevitelé, cestovatelé i představitelé jiných povolání (dále pouze jako objevitelé) byli vybráni z toho důvodu, že jejich životopisy jsou zpracovány pečlivě a důkladně, a to do takové míry, že u nich naleznou dostačující počet i hloubku relevantních geografických informací a témat. I zde je však výběr konkrétních osobností pod vlivem vlastních zájmů a představ autorky této práce. Na druhou stranu byl subjektivní výběr objevitelů uzpůsoben potřebám pokrýt co největší množství a šíři témat.

U každého objevitele, který byl zařazen mezi výběr osobností vhodných ke zkoumání, byla nejprve provedena analýza jeho života s cílem identifikovat ty momenty či časové úseky, které se významně dotýkají geografie, resp. některého z témat geografie, vhodné k výuce zeměpisu. Následně byla provedena analýza obsahu životopisných pramenů zaměřená na ty momenty života, na kterých lze názorně ilustrovat stanovený geografický jev, proces či koncept.

Obsahová analýza, přestože obsahuje i kvalitativní metody, se ve své podstatě opírá o kvantitativní způsob zkoumání, kdy u předem stanovených klíčových slov hledá jejich četnost (Dvořáková 2010). Textová analýza, jeden z typů obsahové analýzy, je komplexním přístupem

ke studovanému textu. Usiluje o rozklad jeho struktury. Cílem je tedy segmentovat text na jeho komponenty a popsat vztahy mezi nimi (Hrbáček 2005). Naším cílem však nebylo zkoumat přesné počty témat a hledat mezi nimi souvislosti, či u každého vybraného životopisného textu určovat zásadní témata a posléze taktéž mezi nimi hledat souvislosti. Pro výzkum a naplnění cíle práce bylo potřeba stanovená témata v předchozím kroku opravdu nalézt a to tak, aby byla obsažena v úryvku, kterého lze vhodně využít pro výuku zeměpisu. Proto byla využita pouze část postupu obsahové analýzy textu. Při provádění analýzy životopisných textů z hlediska výskytu stanovených témat bylo pohlíženo nejen na přítomnost tématu (tedy to, zda životopis pojednává o stanoveném tématu, či ne), ale i na to, zda je o tématu pojednáváno do dostatečné hloubky tak, aby mohla být ukázka využita pro výuku.

Schéma 1: Postup výběru ukázek



Pouze tedy ta nejvhodnější témata byla následně zařazena do konečného výběru ukázek. Zároveň byla ale v průběhu analýzy ponechána otevřenost novým tématům, která nebyla v předchozí fázi identifikována jako stěžejní pro výuku geografie. Proto byly do výsledného vzorku ukázek zařazeny i ty texty, které nepojednávají o předem určených tématech. Až v průběhu analýzy byly shledány jako vhodné pro výuku geografie. Výsledná nabídka ukázek tedy vznikla kombinací obou přístupů, jak dokládá Schéma 1. U každé z vybraných ukázek byla poté navržena možnost jejího využití ve výuce zeměpisu. Seznam životopisů, ze kterých jsou vybrány jednotlivé ukázky, je uveden v Příloze 1 této práce.

3. 2 Metodické poznatky k specifickému spojení geografie a životopisu ve výuce

Jak bylo výše zdůrazněno, cílem výzkumné části je poskytnout čtenářům širokou nabídku ukázek využití životopisu. Ne všechna vybraná témata, resp. témata jednotlivých vybraných ukázek, musí nutně souviset s objevitelovým profesním zaměřením, jak by se mohlo očekávat. Některé události v životech objevitelů byly shledány natolik zásadními, resp. mohlo na nich dojít k demonstraci zcela zásadních geografických témat, proto byly vybrány i úryvky, které nemusí souviset s jejich badatelským zaměřením. Následně navržené využití ukázek v hodinách zeměpisu slouží v případě této práce pouze jako důkaz o velkém počtu možností při práci s nimi. Zde je dobré upozornit, že se jedná jen o autorčin návrh, nevylučují se tedy další jiné možnosti využití daného textu. Samotná realizace použití životopisných textů je pak již plně v režii pedagoga, záleží na něm, jakou metodu práce s textem zvolí.

Geografie je věda bezesporu bohatá nejen na množství a šíři témat, která lze v rámci této vědy zkoumat, ale bezesporu také na zdroje dat, která lze převádět v informace. Kromě tradičních zdrojů, mezi které patří například mapa, statistické databáze, data z kvalitativních výzkumů i letecké snímky, fotografie či odborné texty, zároveň ale existují i jiné prameny, ze kterých lze čerpat informace. Zde mám na mysli právě životopisný text. Cílem práce je dokázat, že životopisný text lze využívat pro výuku zeměpisu. Pomocí navrhovaných úryvků a práce s nimi navíc žák dojde k uvědomění, že i text neodborného, v našem případě životopisného, charakteru slouží jako zdroj geografických dat a je tedy rovnocenný klasickým, výše jmenovaným zdrojům.

Po přečtení některých úryvků jistě mnoho čtenářů napadne, kolik možných témat lze z textu vytěžit. I já u některých ukázek předestírám vícero témat či možností použití, jedná se však pouze o návrh využití. Upozorňuji však na to, že podobně jako při plánování hodin se doporučuje uvažovat nad menším počtem témat i cílů, stejně tak při práci s textem je více než žádoucí zaměřit se pouze na jedno téma.

Pokud je cílem předestřít ukázky z životopisů, se kterými je dále pracováno, je důležité kromě cíle a zvolených metod pomýšlet na délku textu. Vybrané ukázky se totiž liší nejenom svým tématem, ale také počtem slov. Některé obsahují pouze jeden krátký odstavec, jiné jsou delší než jedna strana A4. Rozsah úryvků může být jedním z aspektů, který odrazuje vyučující od jeho zařazení do výuky zeměpisu. V případě této práce není využíván odborný text, ale barvitě vylíčený životopis. Tím, že se jedná o příběh, který pomáhá žákům více proniknout na dané místo a dobu a slouží k zatraktivnění tématu, není vůbec na škodu, že je v některých

případech ukázka delší. Navíc necelé dvě strany textu zvládnou pohodlně přečíst i žáci 2. stupně. Záleží pak na učiteli samotném, kolik času pro práci s ukázkou využije, jakou metodu čtení i následné činnosti s textem použije. Učitel může vhodným zadáním úlohy (např. pomocí otázek či některé z metod čtení textu) zprostředkovat nejen znalosti, ale také rozvíjet geografické myšlení.

Některé vybrané texty jsou přesnou kopií životopisu. U jiných ukázek bylo žádoucí text poskládat z více úryvků nacházejících se v průběhu celého životopisu. To bylo zapříčiněno hned několika důvody. Sledovaný fenomén se v objevitelově životě mohl vyskytovat na více místech a nebyl jednorázovou akcí. V dalších případech byl charakterizovaný jev proložen popisem dalších procesů či jednání objevitele, byly proto vyčleněny z celého životopisu kratší úryvky, které byly následně poskládány za sebe. Část ukázek pak musela být dopravena tak, aby na sebe text logicky navazoval, někdy byl záměrně ponechán v původním znění. Stejně jako při práci s jinými materiály, ať už písemnými, obrazovými či multimediálními, málokdy učitel objeví takový, který by se mu ideálně hodil do výuky v celé šíři. Například výuková videa nebývají žákům přehrávána celá, v případě textů různých druhů taktéž často dochází k jejich úpravě. Ani u životopisů nepovažují za nutné slepě kopírovat úryvky a podřizovat jim následnou metodu i cíle hodiny, naopak považují za důležité upravit materiál tak, aby byla práce s ním na co nejvyšší úrovni a vedla žáky k vytyčeným metám. V některých situacích je naopak také možno rozdělit text na více kratších částí, aby žáci logicky odvozovali a predikovali, k jakému vývoji v další části textu dojde. Tím dochází k procvičování dovednosti hledání argumentů a opor pro vlastní myšlenky a názory, ale také k trénování odhadu. To je pak důkazem výše psaného, že by text měl být účelnou pomůckou při rozvoji geografického myšlení podřízenou vyššímu cíli.

4 Výzkumná část

4. 1 Výsledky výzkumu

V dalších kapitolách jsou představeny již konkrétní úryvky životopisných textů s popisem odkrývajícím potenciál využití životopisných textů ve výuce. Jednotlivé ukázky jsou řazeny chronologicky dle období, kdy daný objevitel žil a působil. Přestože by bylo možné řadit úryvky dle témat či dle návrhů způsobů využití ve výuce, toto členění bylo zvoleno s ohledem na jednoduchost klíče k řazení jednotlivých ukázek.

Části týkající se představování úryvků využitelných pro výuku zeměpisu mají jednotný koncept. Nejprve je stručně představena osobnost objevitele. Dále jsou uvedeny již konkrétní ukázky z životopisů doplněné o krátké zasazení do objevitelova života. Nezbytnou součástí každé ukázky je pak krátký komentář odkrývajícím potenciál užití ukázky ve výuce. Dále je pak uveden nástin možných využití ve výuce. Je zřejmé, že s životopisným textem se dá ve výuce pracovat pomocí nesčetného množství způsobů. Byly proto vybrány pouze některé přístupy, a to tak, aby byla nabídnuta co největší šíře možností práce s životopisem, které rozvíjí jak vědomosti, tak hodnoty i postoje žáků. U mnoha ukázek je tak rozsáhleji předstřeno velké množství návrhů či možností, k čemu a jak lze text využít. U některých ukázek je návrh užití ve výuce popsán podrobněji a přesněji, jsou uvedeny konkrétní aktivity či otázky, které může učitel použít. Tyto ukázky můžeme označit za modelové. Slouží k ilustraci postupu, jak konkrétně se dá s textem pracovat. U těchto otázek je uveden jasný cíl, ke kterému má užití ukázky sloužit a popis aktivit, které vedou k jeho naplnění. Jiné ukázky naopak mohou obsahovat více témat, která může učitel ve výuce využít. Jak však bylo uvedeno v kapitole 3. 2, není vhodné text neuváženě využít k demonstraci hned několika jevů či témat, proto bylo u některých textů pouze nastíněno několik možností využití. Záleží tedy pak na učiteli samotném, k čemu text využije a jakou metodu zvolí.

4. 1. 2 Vasco da Gama

První životopis, jehož možnosti využití ve výuce zeměpisu budeme zkoumat, je biografie Vasco da Gamy. Tento portugalský mořeplavec žijící na přelomu 15. a 16. století je znám především kvůli objevení nové námořní cesty do Indie. Objev přinesl Portugalsku nejenom mnoho cenných informací o Indii či dovezené koření (jako pepř či skořice). Jeho konání je často považováno za pomyslné položení základního kamene nastupující portugalské kolonizace (Klíma 2006). Celkem uskutečnil tři plavby do Indie, během nichž upevňoval

portugalské postavení na pobřeží Indie, které bylo způsobeno nejen rozsahem ovládaného území, ale také mírou bohatství držav a obchodu s nimi (Martínek, Martínek 2003).

Rámeček 1: Setkání s domorodými kmeny

Obezřetnost a určitá předvídatost mentality se obrátily v nečekanou pohodu. Mezi bělochy i místními černochoy se podařilo vytvořit přátelskou atmosféru. Za drobné dárky a červené barety dávali domorodci bělochům náramky ze slonoviny. Portugalci se vůči nečekaně vstřícným a zábavným domorodcům chovali slušně. Výměnou za tři náramky získali i býka, kterého si připravili k večeři.

V zátocě dosloužila zásobovací loď, která by na další cestě byla jen přítěží. Když její trosky dohořivaly, chystali se námořníci k plavbě podél pobřeží k severovýchodu. Vasco da Gama poslal Martima Afonsa koupit ještě jednoho býka, ale zdálo se mu, že pohyby lidí a dobytka na pevnině nejsou v pořádku. Nabyl podezření, že domorodci „chystají nějakou zradu“. Proto dal shromáždit všechny dostupné čluny do výhružné útočné sestavy. Pak, aby jim „dal na vědomí, že jim můžeme uškodit, ale že to nechceme udělat“, zavelel k výstřelu ze dvou děl na zádi jedné lodi. Demonstrace síly splnila účel: hluk a výstřely dokázaly převahu bělochů. Afričané sedící na pláži pod křovím, „když zaslechli úder bombard, začali utíkat do houštin tak rychle, že ztratili své zbraně i kůže, kterými se přikrývali. Pak prchali nahoru do kopců a hnali stáda před sebou“.

Zdroj: Klíma 2006, upraveno

Vasco da Gama a jeho družina při cestě po východoafrickém pobřeží často přicházeli do styku s domorodými obyvateli. Nabízený úryvek (v Rámečku 1) se dotýká problematiky komunikace mezi jeho výpravou a obyvateli, na které při svých cestách narazil. Otázka mezilidské komunikace patří i v závazných pedagogických dokumentech k těm tématům, do kterých je potřeba s žáky proniknout a zlepšovat jejich komunikační dovednosti. Tato problematika se dotýká jak otázky multikulturní výchovy, tak mezilidské komunikace i jiných. V dnešním světě už pravděpodobně málokdo narazí na neznámý kmen, jehož zvyky ani očekávání nejsou známy. Každý jedinec však přichází pravidelně do styku s ostatními lidmi, ať jsou pro něj známí či cizí, ať mu jsou jejich konání blízká či s nimi nesouhlasí. V dnešním světě, který se stává čím dál globalizovanějším a internacionalizovanějším, často přicházíme do styku s lidmi jiných národností a kultur. Přestože to jsou lidé, jejichž prostředí my neznáme, je nutné s nimi najít v komunikaci společnou cestu.

Navrhuji tento úryvek použít při zkoumání vlastních pocitů i myšlenek, které žákům probíhají hlavou při komunikaci s ostatními. Na Gamově příběhu mohou žáci hledat konkrétní projevy myšlenek, které se honily Vasco da Gamovi v hlavě při popisovaných situacích a které ho vedly k takovému jednání. To samé lze pozorovat na straně místních kmenů, kdy lze s žáky odhadovat, co předcházelo dané situaci, co mohlo běžet domorodcům hlavou, jaké byly jejich pocity při pohledu na jednání Portugalců v různých situacích zaznamenaných v textu. Učitel se může s žáky dostávat k hledání otázek, které si obě strany kladly před i při interakci, jak postupovali, když měli omezené znalosti o druhé skupině. Každý žák může následně porovnávat myšlenky i jednání zaznamenané v příběhu se svým vlastním postupem při jednání s lidmi jiného původu i obecně s jinými lidmi. Možné je pak uvádět další příklady komunikace (ať už vymyšlené či žákovy vlastní) a podtrhávat pozitivní aspekty při jednání obou stran. To může být jednou z cest, jak žák může dojít ke zlepšení svých komunikačních dovedností.

Rámeček 2: Monzuny

Devátého srpna vyslal Diase k Zamorinovi s osobním darem. Vyřídil mu vzkaz, že se Portugalci chtějí vrátit domů. Tato zpráva musela panovníka překvapit, jelikož zimní monzun, ženoucí vytrvalé větry od Indie k východoafrickému pobřeží, přicházel až v říjnu, a správce počítal s tím, že jej Portugalci využijí. To však Portugalci nepochopili, nebo snad zcela nedocenili. Pokus o přeplutí Indického oceánu v této roční době, kdy na něm vládne bezvětří se rovnal téměř jisté sebevraždě.

Plavba z východoafrického pobřeží do jihozápadní Indie, zahájená 23. května, se uskutečnila na počátku letního monzunu, který náhodou přišel o několik týdnů dříve. Cesta míjela v poklidu, jelikož do velkých plachet se opíraly vlhké monzunové větry a unavená posádka trávil čas běžnými pracemi a rozhovory o tom, co je asi před nimi.

Ačkoliv o tom nemáme žádné zprávy, můžeme se s jistotou domnívat, že Portugalci byli před zpáteční cestou upozorněni, že zimní monzun, vanoucí směrem k Africe, přijde až za dva měsíce a že přeplutí Indického oceánu bude v této době téměř nemožné. Ve skutečnosti se Portugalci pokoušeli vyplout proti končícímu letnímu monzunu, a dokonce jim hrozilo, že uvíznou za naprostého bezvětří někde na širém moři mimo veškerou naději na pomoc. Je zřejmé, že rozhodnutí vyplout mělo jiný důvod než dobré navigační podmínky.

Větry byly nyní slabé a nevyzpytatelné. Vanuly střídavě z moře i od pevniny, a tak tři lodě dopluly jen krátkou vzdálenost na sever a tam se druhého dne v poledne kvůli bezvětří zastavily. Pak Portugalci pokračovali v pomalé plavbě podél pobřeží.

Zdroj: Watkins 2006, upraveno

Jak se můžeme dočíst z ukázky v Rámečku 2, jsou to právě monzuny, které měly pozitivní vliv na Gamovu cestu z Afriky do Indie, a naopak značně zpomalily návrat portugalských lodí. Přestože se monzuny nevyskytují pouze v oblasti jihovýchodní Asie, je tento jev pro tuto oblast natolik typický a charakteristický, je možné tuto ukázkou využít pro výuku regionální geografie. Jedná se však o obecný fyzickogeografický jev, práce s ukázkou nemusí být tedy nutně vázána jen k jednomu regionu, ale může sloužit jako demonstrace projevu a dopadu v jednom konkrétním případě.

Návrh práce s touto ukázkou slouží jako konkrétní příklad užití ve výuce. Tento vybraný text může sloužit jako zdroj faktických informací o monzunu. A to i přesto, že v něm není vysvětlen princip jeho fungování. Cílem práce žáků je, aby si vytvořili co nejkomplexnější představu o monzunu. Mnohdy jsou jevy a procesy, o kterých se žáci ve školách učí, odbyty pouhým vysvětlením ve výkladu. Žáci zde ale pomocí textu mohou proniknout blíže k vlastnostem i dopadům monzunu a zažít je na vlastní kůži. Mým návrhem je zde, aby žáci hledali všechny informace o monzunu, které jsou odpovědí na otázky o jeho druzích, vlastnostech, směru, dopadech a využití. Svá zjištění mohou doplňovat do tabulky (návrh schématu je uveden v Tabulce 1).

Tabulka 1: Návrh práce s textem Monzuny

Druh monzunu		
Směr vanutí		
Období, kdy vane		
Jak ho Vasco využil a kdy?		
Jaký dopad měl na Vascovu plavbu?		

Zdroj: vlastní návrh autorky

Je zřejmé, že mnoho informací z textu nelze vyčíst (př. jaké vlastnosti z hlediska obsahu vody má letní monzun, kdy končí období zimního monzunu). Je proto na učiteli, jak bude s tabulkou dále pracovat. Nabízí se odklonit se už od textu, seznámit žáky s dalšími aspekty monzunu (princip vzniku, využití, dopady), které pak lze doplňovat do tabulky. I žáci sami pak mohou eventuelně doplňovat vlastní řádky a porovnávat dva typy monzunů.

Rámeček 3: Trasa Gamovy plavby

Bohatství přineslo především navázání přímých kontaktů s Indií. Zasloužil se o ně šlechtic Vasco da Gama ve funkci vyslance portugalského krále a vrchního velitele loďstva,
--

které vyplulo r. 1497 a následujícího roku úspěšně přistálo v indickém Kalikatu, odkud se vrátilo s nákladem skořice, zázvoru, muškátového oříšku a pepře, kompenzujícím výlohy spojené s výpravou. Vasco da Gama se na své cestě do Indie dostal na východoafrickém pobřeží k území zvanému Natal a podél Sofaly pak doplul k ostrovu Mosambik a městu Malindi, při návratu kotvil v Angedivě, Malindi, na Mosambiku, u mysu Dobré naděje, na Kapverdských ostrovech a na Azorách. Námořní cesta mezi Evropou a Asií, využívající plavby Atlantským a Indickým oceánem, byla objevena.

Zdroj: Binková 2008, upraveno

Nalézt ukázkou v nějakém z životopisů Vasco da Gamy, která by dostatečně detailně na textu krátkého rozsahu popisovala trasu, po které objevitel plul, bylo náročné. Vybraný text (v Rámečku 3) byl objeven v publikaci, která by se celkově jen stěží dala označit za životopisnou, přesto jednotlivé pasáže věnující se různým objevitelům, mají životopisný charakter. Pro mnoho žáků představují zeměpisné plavby uskutečněné v dobách zámořských objevů jakýsi monumentální projekt, který však není mnohdy upevněn z hlediska absolutní ani relativní geografické polohy. Pouhá data, délka trvání plavby, objevená místa tak mohou skončit jako strohé informace bez dalšího provázání s jinými tématy a skutečnostmi. Tak by tomu bylo i v případě tohoto textu, kdyby byl pouze žákům předložen a nebylo s ním dále pracováno. Proto v tomto případě považuji za nezbytné pracovat v kombinaci s mapou – a to jak obrysovou, tak obecně zeměpisnou v tištěné či digitální podobě.

Navrhuji, aby žáci nejprve (samostatně či ve skupinách) vyhledávali jednotlivé místopisné pojmy a zaznamenávali je do obrysové mapy. Je vhodné porovnávat nově objevenou Gamovu trasu s již objevenými cestami do Indie. Třída může cesty srovnávat z hlediska počtu km, časové délky zdolání či typu užívaného dopravního prostředku. Dalším nápadem využití je vybrání některých z míst, která Vasco da Gama navštívil a najít dopravní spojení mezi nimi v současné době. Tato aktivita upozorní na měnící se typ i rychlost dopravy. V hodinách se dále lze též bavit o tom, jaký dopad mělo objevení nové cesty na tehdejší známý svět, jak se změnila poměry na evropském kontinentu. Zajímavé je též zkoumat, jak moc se liší vnímání cesty do Indie v dnešní době od dob objevitelských.

4. 1. 3 Samuel Fritz

Trutnovský rodák Samuel Fritz byl jezuitský mnich žijící na přelomu 17. a 18. století. Na vlastní žádost byl v necelých 30 letech vyslán španělskou korunou jako misionář do Jižní

Ameriky, konkrétně jeho misie spočívala v práci s indiánskými kmeny na toku řeky Maraňon. Přestože působil zejména jako misionář, při svých cestách (kdy řešil i spory mezi portugalskými a španělskými vojáky) zmapoval podrobně tok Amazonky (Martínek, Martínek 2003).

Rámeček 4: Koloniální území

Fritz se však nespokojil s misijní prací pouze mezi Omaguy, a tak se rozhodl postupovat dál po proudu řeky. Postupně rozšiřoval sféru své působnosti a dostal se až k Yurimaguům, divokému kmeni žijícímu nedaleko největšího amazonského přítoku Río Negro. Koncem ledna 1689 opouští Samuel Fritz své misijní středisko San Joachim. Právě v tomto roce postihly celou oblast mimořádně rozsáhlé povodně, které výrazně zasáhly do Fritzova harmonogramu plánované cesty k Yurimaguům. Kromě mimořádné povodně zdržela Fritze v osadě u Yurimaguů nečekaná nemoc.

Během jeho pobytu v redukcí Yurimanguů Panny Marie Sněžné navštívila Fritze skupinka Ibanomů, kmene žijícího na dolním toku Amazonky. Informovali jej o Portugalcích, kteří na jejich území, asi osm dní plavby po proudu řeky od Yurimanguů, přijeli sbírat kořeny sarsparilly (Smilax, léčivé rostliny vhodné mj. k léčbě syfilidy). Samuel Fritz 3. července opouští vesnici Panny Marie Sněžné a v doprovodu kasika (náčelníka) Mativa a několika Yurimanguů se vydal hledat Portugalce v naději, že u nich nalezne pomoc ve své nemoci. Přestože Fritz Portugalce nenašel, rozhodl se plout dál po proudu řeky, neboť cesta zpátky proti proudu byla příliš zdlouhavá a jeho stav se den ode dne zhoršoval. Dne 11. září „více mrtvý než živý“, jak Fritz píše, dorazil konečně do jezuitské koleje v Gran Pará (dnešní Belém). Právě tady ústí velká Amazonka do Atlantského oceánu. Tamní rektor, páter Juan Carlos Orlandini byl štědrý ve své vřelosti i péči a těžce nemocnému spolubratru se osobně věnoval. Po dvou měsících se Fritz cítil zdravý a dost silný na to, aby se vydal na zpáteční cestu. Čekaly tu však na něj strasti, jak píše, „krušnější než kterákoliv nemoc“. Proti své vůli byl vtažen do hraničního sporu na koloniální půdě, což jej nakonec přimělo aktivně se zapojit do vleklého boje mezi Portugalci a Španěly. Jako důsledný zastávce španělského krále tvrdě odsuzoval neoprávněné nároky Portugalců na koloniální půdu, náležící podle tordesillaské i lisabonské smlouvy španělské koruně.

Tehdejší guvernér v Pará Arturo Sá de Meneses podezíral P. Fritze ze špionáže. Jakožto možnému zvědovi španělského guvernéra Maraňonu, který chce škodit portugalským zájmům, mu znemožnil návrat do misie. Na Menesesův příkaz byl Fritz zadržován v jezuitské koleji tak dlouho, dokud nepřijde odpověď na zprávu od Jeho

Veličenstva z Lisabonu. Fritz se chtěl osobně vydat zpátky do Evropy, aby obhájil svou nevinu, avšak i to mu bylo odepřeno. Nezbyvalo než čekat. Dne 16. prosince píše dopis do Madridu generálnímu prokurátorovi, páteru Diegu Francisku Altamiranovi, aby mu celou situaci vylíčil a poprosil ho o pomoc při jejím vyřešení. K dopisu přiložil mapku oblasti obývané Omaguy. V tomto dopise zároveň podrobně vysvětluje neoprávněnost nároků Portugalců na daná území v povodí Amazonky. Fritz znal velice dobře zákony španělského krále týkající se kolonií na území Nového světa a stejně tak i znění obou zmíněných smluv, které jasně vymezují územní rozlohu obou zemí, a v dopise se na ně odvolává.

Po devatenácti měsících konečně přišla z Evropy odpověď. Byla adresována již novému guvernérovi Antoniu Albuquerqueovi. Portugalský král bez výhrad uznal Fritzův postoj a kdyby předchozímu guvernérovi právě nekončila služba, jistě by jej zbavil funkce. Nastala příprava na cestu. I ta však zabrala celé další tři měsíce, a tak teprve 8. července 1691 opouští Samuel Fritz v doprovodu sedmi portugalských vojáků, jimž velí seržant Antonio Miranda, přístav Pará.

Během celého září plynula plavba podél lesa, aniž by potkali nějaké jeho obyvatele. Usedlosti Ibanomů, Ayusuárů i Yurimaguů, které míjeli, byly opuštěné.

Zdroj: Šimková Broulová, Šimek 2002, upraveno autorkou

Samuel Fritz již několik let působil u kmene Omaguů, jeho misionářská touha ho však vedla k obrácení i dalších kmenů, rozhodl se proto navštívit i jiná místa. Z důvodu nečekané nemoci, která ho postihla při jeho pobytu v osadě Yurimaguů byl nucen hledat pomoc u Portugalců, které však nenalezl (Koláček 2000). Po proudu řeky se dostal až k jiným misionářům, kteří mu zařídili převoz do jezuitské koleje, kde ho léčili. Zde ho však portugalský guvernér podezíral ze špionáže a věznil. Trvalo ještě několik měsíců, než se Samuel Fritz dostal na místo své první misie.

První vybraná ukázka uvedená v Rámečku 4 věrně zachycuje realitu tehdejších poměrů v Jižní Americe s ohledem na konkurenci španělských a portugalských mocností i velké nutkání portugalských vojáků zabírat území i mimo vyznačené hranice. Vzhledem k tomu, že páter Fritz působil jako misionář v Jižní Americe v době, kdy probíhala masivní kolonizace kontinentu Španěly a Portugalci, jeví se jako vhodné využít svědectví o jeho životě v této době i ve výuce zeměpisu. Návrh použití tohoto textu ve výuce je taktéž modelový.

Autorka navrhuje tento text doprovodit otázkami, na které žáci hledají odpovědi v textu a následně o nich diskutují. Navrhované dotazy (uvedené v Rámečku 5) směřují k pochopení úlohy portugalských vojáků při kolonizaci, zejména k pochopení jejich jednání týkající se

rozšiřování území mimo vytyčené hranice. Nejedná se tedy o úryvek, po jehož přečtení by žáci měli porozumět podstatě kolonizace i důvodům, které k tomu vedly. Tyto informace by se k žákům měly dostat ještě před prací s tímto textem. Otázky vedou žáky k zamyšlení nad jednáním vojáků a portugalské strany obecně. Pomocí otázek žáci hlouběji pronikají do zákulisí bojů o území během kolonizace a zkoumají, co vězí za jednáním jednotlivých aktérů. Problematika uvedená v tomto textu (tedy zjednodušeně nerespektování dohod o hranicích) může následně volně přejít k hledání dalších příkladů porušování hranic, potažmo dohod mezi státy obecně a zkoumání dopadů.

Rámeček 5: Návrh otázek k textu Koloniální území

Proč Portugalci nerespektovali vytyčené hranice?

Z jakých důvodů byl Fritz označen za špiona? Co tím portugalští vojáci mohli sledovat? Proč nemohl Fritz obhajovat svůj názor na evropském kontinentu?

Proč portugalský král uznal pravdu Samuela Fritze?

Co se stalo s kmeny, jejichž vesnice viděl Fritz při zpáteční cestě?

Zdroj: vlastní návrh autorky

Rámeček 6: Mapa Amazonky

Součástí nezbytných vědomostí, jimiž musel být vybaven každý misionář přijíždějící do neznámých končin, byla i znalost geografická či spíše zeměměřičská. Misionáři byli totiž nejen duchovními obyvateli, nýbrž také prvními průkopníky, kteří nový kontinent poznávali z hlediska zeměpisu a své poznatky museli umět zaznamenat nebo alespoň popsat. Fritz tuto úlohu pojal velkolepě a celou svou plavbu pečlivě zdokumentoval. Na konci jeho snažení pak vzniklo mimořádné mapové dílo, k němuž s úctou hleděli i pozdější přírodovědci a kartografové. Při cestě do Pará, sužován horečkami, nebyl Fritz schopen provádět potřebná pozorování, a tak svému úsilí musel dostát během zpáteční plavby do misie. Den po dni zaznamenával plavbu, registroval zastávky, sledoval všechny přítoky. Musel však pracovat velmi obezřetně. Neměl totiž pro svou činnost příznivé podmínky, neboť Portugalci, kteří jej doprovázeli, toto jeho snažení bedlivě a s nedůvěrou pozorovali, a tak dolní tok Amazonky v porovnání s horní částí řeky není zakreslen tak přesně a podrobně.

Fritz, roztrpčený lhostejným přístupem svých Indiánů, pak v květnu následujícího roku 1963 rezidenci opouští a odchází zpět do misie. Cestou se věnoval pečlivému pozorování horního toku Maraňonu a měřil polohu hlavních bodů. Místokrál nedokázal ocenit význam

jeho kartografického zobrazení celého toku s mnohými důležitými informacemi, Fritz si však byl vědom užitečnosti a prospěšnosti tohoto díla, a tak putoval do hor, až k samému prameni velikého Maraňonu, aby svou mapu dokončil. Ještě v témže měsíci se ocitá na břehu vysokohorského jezera Lauricocha v Peruánských Andách. Právě toto místo nedaleko města Huanuka (v dnešní stejnojmenné provincii) označil Samuel Fritz za pramen Maraňonu, a tedy i celé veliké Amazonky. Odtud pak pokračuje přes Jaén a úžinu Pongo, zaznamenávaje do mapy všechny přítoky, vesnice a důležité úseky Maraňonu až do své misie k Omaguům.

Zdroj: Šimková Broulová, Šimek 2002, upraveno autorkou

Další vybraná ukázka (v Rámečku 6) se zabývá mapováním toku Amazonky. Přestože ve Fitzově době již několik map Amazonky existovalo, jedná se o první mapu, která přesně mapuje tok Amazonky včetně jejích přítoků. Předchozí mapy jsou často chybné, např. tok řeky je veden severojižním směrem (Šimková Broulová 2016). Jak již bylo v minulé ukázce napsáno, Fritz se plavil po vyléčení ze své nemoci po řece zpět do své misie. Během této cesty zmapoval část toku. Další úsek zmapoval, když se do místa své misie vracel z Limy, kde byl vypovídat u místokrále, zástupce hlavy španělské monarchie, v problematice hraničních sporů mezi Španěly a Portugalci (Šimková Broulová, Šimek 2002), horní tok však nebyl splavný, musel proto řeku mapovat ze břehu a pohybovat se pěšky.

Při práci s výše uvedenou ukázkou doporučuji pracovat s mapou samotnou (resp. kopií původní). Minimálně považuji za vhodné ji žákům ukázat, aby mohli na vlastní oči spatřit výtvar, jehož vznik je popisován. Žák pak může Fritzovu mapu porovnávat s některou současnou a zjišťovat, v čem se mapy liší. Následné bádání (při kterém žáci pracují i s jinými zdroji informací i předchozími znalostmi) může odhalovat důvody, proč se mapy liší. Jako jedna z možností, které učitel (a žáci) může při práci v hodině s tímto úryvkem vykonávat, se jeví porovnávat situaci kartografa misionáře během 17. století v neprostupné a koloniemi ovládané Amazonii a kartografa v dnešní době. Zaměřit se pak může nejen na používané pomůcky v obou dobách, ale i na širší podmínky práce (lze kupříkladu rozlišovat, zda je to jeho zaměstnání, jaká je motivace k práci a jaké je pracovní prostředí a jeho podmínky). Žák si uvědomí důležitost přesného měření a užití podrobných dat k vytvoření kvalitní mapy, podle které se můžeme orientovat. Zároveň ale také v porovnání s dnešní situací na poli kartografie rozpozná hodnotu Samuela Fritze jako kartografa.

4. 1. 4 Heinrich Schliemann

Syn chudého německého evangelického pastora Heinrich Schliemann (žijící v 19. století) se již v dětství začal zajímat o nalezení bájně Tróji. Navštěvoval základní školu, ale protože si nemohl dovolit platit studia – byt, stravu či knihy (matka zemřela a z otce se stal alkoholik), začal již ve 14 letech pracovat v obchodě se smíšeným zbožím (Zamarovský 1970). Přestože dál už nestudoval, naučil se mluvit několika cizími jazyky. To dokládá i fakt, že si svůj deník zapisoval podle jazyku země, na jehož území se nacházel. Než dospěl k samotnému objevování Tróji a vykopávkám, podnikl mnoho zajímavých cest a výprav. Nějaký čas pobýval v Kalifornii v dobách zlaté horečky jako bankéř, ale před strachem z klientů, kteří taktéž přijeli hledat štěstí, se vrátil se zpět do Petrohradu, kde se posléze z váženého obchodníka vypracoval na soudce tamního Obchodního soudu a ředitele zdejší Carské státní banky (Ceram 1965). V roce 1870 konečně zahájil vykopávky na kopci Hisarlik a město Tróju opravdu objevil.

Rámeček 7: Bankéřem v Kalifornii

V bance Henryho Schliemanna, prosté, polodlouhé jizbě, v níže je zároveň ředitelem, úředníkem, sluhou, vrátným i strážcem, je stále plno, a což teprve, když se rozkřikne, že Schliemann poctivě váží i platí a že každý s ním může jednat ve své mateřštině a není odkázán na tlumočníky, kteří číhají na příležitost dopustit se podvodu.

Pravda, Schliemann za vyučenou draze platí; zpočátku si musí ke své škodě nechat líbit mnoho úskoků, ale pak už na žádný nenaletí. Banka je otevřená od šesti ráno do deseti večer; tlačí se do ní Španělé a Italové, Němci, Rusové i Poláci, aby se zbavili starostí o svůj nález nebo jej přeměnili ve zvonivé peníze.

Sotva se začínají projevovat první úspěšné výsledky nového neobvyklého podnikání, přepadá Schliemanna horečka, rozšířená v bažinatém údolí Sacramenta, a navíc ještě i tyfus. Kdyby však ulehl právě teď, jak by chtěl a také potřeboval, přišla by jeho dosavadní práce vniveč, a než by se uzdravil, sklidili by jiní, co on zasel. Prostě stonat nesmí, poněvadž nemá ani zástupce, ani spolehlivého pomocníka. Dá si tedy přestěhovat postel do jediné místnosti své banky, pojídá chinin jako jiní mlsají cukr a drží přísnou dietu v jídle i pití. Když má obsloužit zákazníky, doplází se z lůžka ke stolu a pak opět odvrávorá zpátky. Tak mívá řada dnů, dokud houževnatá, ocelově silná vůle nezvítězí nad slabostí těla. Stejně překoná i druhý, pozdější záchvat, který jej už také důtklivě upozorní, že je sice možno nad přírodou zvítězit, ale že její zákony nelze podceňovat. Pro Schliemanna je ovšem důležitější jiná starost:

v horní části Sacramenta se otevřela nová bohatá naleziště a on se obává, že nadprodukce zlata povede k poklesu jeho ceny. Likviduje tedy svou banku a počítá.

Zdroj: Stoll 1983, upraveno

První vybraná ukázka ze Schliemannova životopisu nacházející se v Rámečku 7 se týká otázky zlaté horečky v Kalifornii, která probíhala na americkém kontinentu na přelomu 40. a 50. let 19. století. Schliemann se do Ameriky původně vydal nalézt svého bratra, po příjezdu ale zjistil, že bratr již nežije. Rozhodl se ale navštívit amerického prezidenta a různá turisticky atraktivní místa (Zamarovský 1970). Nakonec se usadil na západě Ameriky a zkusil štěstí ne jako kopáč a hledač zlata, ale jako bankéř.

Tuto ukázku, zařazenou taktéž jako modelovou, navrhuji využít při demonstraci tvrzení, že vznik nového pracovního místa může vést k řetězení a vzniku dalších pracovních míst, která mohou být přímo nebo nepřímo závislá na původním pracovním místě. Vyučující tak může i na situaci odehrávající se v 19. století dokazovat princip, který funguje i v současné době. Přestože tuto generalizaci lze pomocí úryvku demonstrovat pouze na základě dvou pracovních míst – hledač zlata a bankéř (potažmo i tří, pokud bychom do tohoto zahrnuli i lékařskou péči, která sice není explicitně řečena, ale čtenář ji může tušit), může sloužit jako prvotní impuls k rozvinutí diskuze. Během ní mohou žáci přicházet na to, která další pracovní místa se okolo toho prvotního generují. Mnoho z nich je již zmíněno v úryvku (např. vrátný či tlumočník), na další žáci přicházejí pomocí vhodně kladených otázek učitelem. Kolem prvotního pracovního místa (hledač zlata), které se zapíše na tabuli, píší žáci další zaměstnání, která v textu naleznou. Čarami vypsané pojmy spojí dle souvislostí mezi nimi. Nyní každý žák může vytvářet vlastní myšlenkovou mapu, do které zaznamenává další pracovní pozice, které jsou potřebné pro udržení těch předchozích.

Úryvek však může také sloužit jako doplnění představy o životě v Kalifornii během zlaté horečky. Přestože zde nenalezneme zmínky o životě hledačů zlata, dají se poměrně jednoduše ilustrovat různé aspekty života lidí v období hledání a rýžování zlata. Ohrožení nemocemi, soužití s lidmi různých národností, závislost na výdělku či jednoduché ubytování, to jsou fakta, která se opírají o Schliemannův život, zároveň ale přeneseně platí i pro život kopáčů. Jsem si vědoma, že tento úryvek nedostatečně pokrývá životní podmínky kopáčů, bylo by tedy namístě ho v tomto případě zařadit mezi další zdroje informací o jejich životě tak, aby jejich sjednocením žáci došli k co nejucelenějšímu obrazu o každodenním životě a mohli s tímto dále pracovat. Bankéř Schliemann přichází do styku s lidmi různého původu – na toto je žáky vhodné upozornit (resp. předestřít podmínky tak, aby na to přišli sami), aby u nich došlo

k uvědomění, že zlatá horečka se netýkala pouze amerických občanů, způsobila také rozsáhlou migraci. Od toho už je jen krůček k tématu migrace celkově. To už však není obsahem této ukázky, může ale sloužit jako oslí můstek k této tématice.

Rámeček 8: Schliemannova občanství

Když se v létě 1852 vracel do Evropy, měl na hotovosti rovných 100 000 dolarů. Pas, který předložil francouzskému celníkovi v Le Havru, neměl však ruského, nýbrž amerického orla. Vzhledem k tomu, že se dne 4. června zdržoval v Kalifornii, která byla toho dne prohlášena jedenatřicátým státem USA, stal se automaticky občanem Spojených států. Záleželo mu na tom tak málo, jako když se z titulu svého členství v ředitelském sboru petrohradské státní banky stal poddaným Jeho carského Veličenstva.

Zdroj: Zamarovský 1970

Jak už bylo na začátku kapitoly zmíněno, Schliemann byl německé národnosti a byl tedy německým občanem. V roce 1846 odešel do Petrohradu jako obchodní zástupce holandské firmy, kde se již o rok později stal samostatným velkoobchodníkem (Zamarovský 1970). Později se také stal členem ředitelství petrohradské státní banky, kdy mu jako poddanému ruského cara náleželo ruské občanství. Schliemann se také stal americkým občanem během svého pobytu v Kalifornii. Krátký úryvek nacházející se v Rámečku 8 pojednává o jeho státní příslušnosti.

Pojmy jako jsou státní příslušnost či občanství patří bezesporu mezi klasická témata zeměpisu, kterým by měl být dán dostatečný prostor při výuce. Pro žáky jsou však výrazy týkající se problematiky občanství, národnosti či etnicity často skryty za odbornými definicemi, ke kterým nemají bližší vztah a mnohdy se raději naučí někým jiným zformulované tvrzení, než aby hlouběji pronikli do této problematiky. Proto je vhodné toto ilustrovat na konkrétním příkladu a ideálně tak, aby žáci sami odhalili rozdíl mezi občanstvím a národností, což se na příkladu této ukázky nabízí. Vyučující se může ptát na to, jaký vztah má Schliemann k tomu, že je americkým a ruským občanem. Na tomto základě je dále možné obohatit jejich slovník odborných pojmů o koncept národnosti. Zde již sami žáci mohou navrhnout rozdíly mezi těmito pojmy, je dobré upozornit na etymologii slova či nasměrovat žáky, aby se zaměřili na jeho původ, čímž snadněji dojdou porozumění pojmu národnost.

Předestřený úryvek může v žácích vyvolávat otázky (nebo je učitel může položit) týkající se zisku občanství jiného státu. Zda se popsaná situace ve Schliemannově případě může opakovat i v dnešní době, jak probíhá proces získání občanství či kolik občanství může člověk

mít. Schliemannovu realitu lze porovnávat se současným procesem udělování státního občanství České republiky. Zkoumat lze například to, zda může být jedinec státním příslušníkem více zemí či jak probíhá samotné získání českého občanství. Na tomto základě se také dají zkoumat postoje žáků k otázce národnosti i občanství. Lze hlouběji hovořit o tom, co pro žáky znamená mít české a evropské občanství, jak mohou tuto skutečnost pocítovat ve svém životě. Nesmíme ale opomínat jejich národnost, může se stát, že bude ve třídě několik žáků jiné než české národnosti. Proto je dobré s touto tematikou nakládat obezřetně, zároveň je ale třeba dát žákům prostor se tomuto tématu věnovat a podněcovat hledání vztahu jich samotných k pojmům národnost a občanství.

Rámeček 9: Schliemannova cesta za objevem

Otec vyprávěl chlapci pověsti, pohádky a legendy. Vyprávěl mu také – měl humanistické vzdělání – o bojích Homérových hrdinů, o Paridovi a Heleně, o Achilleovi a Hektorovi, o mocné Tróji i o tom, jak byla spálena a rozbořena. Na Vánoce roku 1829 daroval chlapci Jerrerovy *Ilustrované dějiny světa*. Byl v nich obraz, jak Aineiás se synem na ruce a s otcem na zádech prchá z hořící Tróje. Chlapec se díval na obraz, díval se na silné hradby a mohutnou Skajskou bránu. „Takto vypadal Trója?“ zeptal se. Otec přikývl. „A to všechno je zbouráno, po tom nic nezůstalo a nikdo neví, kde stála?“ „Jistě,“ odpověděl otec. „Tomu nevěřím,“ řekl sedmiletý Heinrich Schliemann. „Až budu velký, já Tróju najdu, a králův poklad taky!“.

S přípravami na takovou velkou práci (a „ušlechtilý životní cíl“, jak ho ujistil otec) se rozhodl začít ihned. Protože ve dvou jde všechno lépe, našel si společníci: Minnu Meinckovou. „Domluvili jsme se, že až budeme velcí, vezmeme se a pak nejdřív prozkoumáme všechna ankershagenská tajemství a potom, že najdeme a vykopeme Tróju. Nic krásnějšího jsme si nedovedli představit, než strávit život pátráním po památkách minulosti...“

Přípravy nepřerušil ani po matčině smrti (1831), když ho otec poslal na výchovu k svému bratrovi do Kalkhorstu. Za rok se tam naučil dost dobře latinsky a na Vánoce 1832, desetiletý, přinesl „jako vánoční dar otci latinské, i když gramaticky ne úplně bezvadné pojednání o hlavních událostech trojské války a o Agamemnonově a Odysseově návratu“.

Bude moci někdy uskutečnit své plány? Jako příručí jistě ne. Kdyby tak byl učencem, jako slavný archeolog Winckelmann... Zoufale přemýšlel. Proč vlastně nemohl studovat? Protože otec neměl peníze. A proč neměl otec peníze? Protože málo vydělával a mnoho

utrácel. A proč tolik utrácel? Protože neuměl hospodařit a ovládat své vášně. Prokleté peníze! A určují lidský osud! Kdyby měl peníze, mohl by studovat, mohl by jednou vykopat Tróju! Ale k tomu je jistě potřeba velmi mnoho peněz. Snad milión tolarů, snad víc!

Teprve roku 1856 začal se studiem moderní řečtiny, kterou zvládl opět za šest týdnů. A za tři měsíce zmoohl potíže homérského hexametru. V následujících letech stál dvakrát těsně před vstupem na půdu Homérových hrdinů. Při cestě k druhým peřejím Nilu, přes Palestinu, Sýrii a Řecko, zabránilo mu jen náhlé onemocnění, že nenavštívil ostrov Ithaku. Roku 1864 chystal se již navštívit trojskou pláň, ale dal se přemluvit k dvouleté cestě kolem světa, jejíž výsledkem byla jeho první kniha; napsal ji francouzsky.

Zdroj: Ceram 1965, Zamarovský 1970, upraveno autorkou

Třetí zvolená ukázka (v Rámečku 9) shrnuje zmínky o motivaci Schliemanna k objevení Tróji. Protože se jedná o krátké kapitoly jeho života, připadá mi nanejvýš vhodné je žákům představovat postupně a to tak, aby po přečtení jedné ukázky prostřednictvím položených otázek odkrývali následnou činnost Heinricha Schliemanna, která vedla k takovému objevu. Tím, že bude žák součástí jeho života a bude postupně odkrývat Schliemannův příběh, dojde ke ztraktivnění tématu a zefektivnění žákovy práce. Zároveň student trénuje schopnost předvídání, kdy v přečteném textu hledá důkazy pro svoje tvrzení o tom, jak bude děj pokračovat. Přestože by se téma hledání Tróji mohlo na první pohled jevit jako spíše historické, je dobré věnovat pozornost také geografii. Už samotný fakt, že se Trója nalézala na místě, které nebylo známé, pouze k němu vedly indicie týkající se zejména popisu krajiny skryté v příběhu, je bezesporu geografické. Dále lze kupříkladu na tomto tématu dokládat, co vše musel Schliemann pro svůj objev podniknout. Žák toto pak může porovnávat se současnou situací. Například zda je nutné se učit tannímu jazyku či zda je opravdu nutné být bohatý, aby člověk učinil takový objev. I samotná otázka, co všechno na světě není objeveno (resp. zdali něco neobjeveného existuje), je do hodin zeměpisu patřičná.

Protože však představená ukázka není jedním souvislým textem, kde by každý další úryvek (v tomto případě odstavec) logicky navazoval na předešlý, a příběh se tak postupně odvíjel, je zapotřebí, aby učitel text doplnil o další poznatky o Schliemannově životě, čímž dojde k větší propojenosti jednotlivých částí. Při práci s každým jednotlivým úryvkem je dobré nejenom navazovat na předešlé úryvky, ale také směřovat myšlení žáků tak, aby dokázali predikovat to, co se bude odehrávat v další ukázce. Např. je vést k otázkám toho, co je zapotřebí, když chce člověk v cizí zemi podniknout průzkum. Ptát se žáků na to, co všechno Schliemann musel umět (např. cizí řeči) i mít (peníze, odhodlání, zdroje informací). Tento

přístup vede jednak k divergentnímu myšlení, zároveň nutí žáky nabízet takové odpovědi, které jsou podloženy předešlým textem a vlastní schopností odhadovat a opírají se o jejich zkušenost.

Rámeček 10: Prameny

Za místo, kde mohla stát kdysi Trója – stála-li vůbec – , označovala většina soudobých učenců tehdejší vesničku Bunarbaši, která se vyznačovala jen tím, že na každém domě bylo (a dodnes je) až dvanáct čapích hnízd. Byly zde dva prameny, a ty přivedly smělé archeology k názoru, že zde mohla – eventuálně – stát stará Trója. Schliemann si najal za pětáctyřicet piastrů průvodce, sedl na neosedlaného koně bez uzdy a poprvé spatřil zemi svých chlapeckých snů. Už tento první pohled mu však napověděl, že na tomto místě, vzdáleném tři hodiny od pobřeží, nemohla stát Trója, protože Homérovi hrdinové mohli několikrát za den doběhnout od svých lodí k hradu. A na tomto kopečku že by mohl stát Priamův hrad s dvaadesáti místnostmi, s kyklopskými hradbami a bránou, kterou byl do města dopraven dřevěný kůň Istitivých Danajů?

Schliemann si prohlédl prameny a zavrtěl hlavou. V prostoru pěti set metrů nenapočítal dva (jak uváděl Homér), nýbrž čtyřiatřicet pramenů. A jeho průvodce ještě tvrdil, že počítal špatně; je jich prý čtyřicet, a proto se prý toto místo nazývá *Kirk Giös*, tj. „Čtyřicet očí“. Nemluvil však Homér o jednom teplém a jednom studeném pramenu? Schliemann, jenž bral svého Homéra doslovně jako staří teologové Bibli, vytáhl kapesní teploměr a změřil všech čtyřiatřicet pramenů; zjistil, že všechny mají stejnou teplotu sedmnáct a půl stupně.

Šel ještě dále. Otevřel *Illiadu* a četl si verše o strašném boji Achillea s Hektorem; četl, jak „statný jezdec“ Hektór prchal před Achilleem, takže

„...rychlým během kol hradeb Priama vládce
tříkrát oběhli kolem – a bozi se dívali všichni.“

Schliemann se vydal na popsanou cestu. Našel svah, a to tak strmý, že jej musel zlézat po čtyřech. To ho posílilo v přesvědčení, že Homéra, jehož popis krajiny měl za vojenskou kartografii, rozhodně ani nenapadlo, aby nechal své hrdiny třikrát za sebou šplhat do tohoto svahu „rychlým během“.

Zdroj: Ceram 1965

Mnoho z posluchačů, kteří se zajímají o život Heinricha Schliemanna jistě dříve či později narazí na otázku toho, na základě kterých zdrojů informací vyhledal Schliemann místo, kde stávala Trója. Byly těmito prameny historické obrazy či lidové pověsti? I k takovýmto myšlenkám může zabrousit mysl jedince, zvláště žáka, jehož představa o užívaných zdrojích

informací (ve Schliemannově době i nyní) může být neúplná. Poslední ukázka týkající se Heinricha Schliemanna se odehrává v době, kdy už byl Schliemann pevně rozhodnut, že Tróju objeví. Text v Rámečku 10 sleduje jeho počínání při hledání samotného místa, kde by se mohla nacházet Trója.

Před zařazením práce s touto ukázkou do výuky pokládám za vhodné s žáky hovořit o možných zdrojích informací, které mohl mít Schliemann k dispozici. Pomocí rozličných metod (např. brainstormingu či kreativní abecedy) lze s žáky přijít na různé prameny. Po přečtení ukázky žáci odhalí, že v Schliemannově případě je krásná literatura tím zdrojem, pomocí kterého určil polohu města. Následně je ale zapotřebí věnovat se vygenerovaným nápadům a odůvodnit, proč by některé nemohl Schliemann využít.

Pokud nyní odstoupíme od pramenů, ze kterých Schliemann usuzoval možné lokace Tróji, je zcela zásadní to, které informace z Homérovy *Illiady* vybíral, podle kterých bodů se orientoval, co pokládal za stěžejní. Krajina, jeden ze zcela zásadních geografických konceptů a součástí studia tohoto oboru, byla důležitá pro Heinricha Schliemanna, stejně tak je důležitá pro nás i pro studenty ve školách. Právě orientace v ní je jedna ze zásadních dovedností, ke které by žáci měli být ve výuce geografie vedeni. Při práci s ukázkou navrhuji žáky směřovat k hledání těch faktorů, které byly pro Schliemanna (podle životopisu) klíčové. Na to lze dále navázat pokračováním čtení Schliemannova životopisu (text dále hovoří o dalších zásadních faktech, dle kterých Schliemann zavrhl toto místo a dle kterých naopak lokalizoval místo nálezu) a identifikací dalších záchytných bodů. Protože se však každý jedinec v krajině orientuje jinak, je třeba dát každému žákovi prostor pro uvědomění vlastní dovednosti orientace v krajině a dále i možnost zlepšení jeho orientačních schopností. Zvědomění vlastního postupu může vyučující s žákem provést při práci s texty popisující krajinu, při práci s fotografiemi či obrazy, nejefektivnější je ale vyrazit do krajiny samotné a provádět výuku v terénu. Pravděpodobně se běžný vyučující nedostane se svou třídou do Řecka na terénní cvičení, není to však vůbec nutné. Orientaci v krajině lze praktikovat kdekoliv, vybraná ukázka může sloužit jako jeden z příkladů toho, co je možné v krajině pozorovat. Učitel může například připravit jednoduchý text popisující krajinu, žáci mohou nejprve určit zásadní body, potom je možné se vypravit do terénu a tyto identifikované body nalézt. Výuka pak může pokračovat rozpravou o tom, zda se v krajině nevyskytují jiné záchytné body, než žák v textu určil.

V neposlední řadě je pak zařazení této ukázky do výuky důkazem, že i krásná literatura může být zdrojem zcela zásadních informací. Pokud pomocí *Illiady* Schliemann objevil Tróju, nevidím důvod, proč by pomocí literatury nemohli žáci dojít podobných neuvěřitelných posunů.

4. 1. 5 Roald Amundsen

Norský badatel a dobyvatel Roald Amundsen je veřejnosti znám především jako první člověk, který na konci roku 1911 stanul na jižním pólu. Již od mládí ho lákalo prozkoumávat polární oblasti jihu i severu (Urbánek 1949). Před cestami, které sám vedl, se účastnil několika plaveb, při kterých sbíral zkušenosti pro své vlastní objevné cesty. Lze zmínit například plavbu pod vedením belgického barona Adriana de Gerlacha, kdy výprava hledala jižní magnetický pól a mapovala břehy Antarktidy a jako první prezimovala v jihopolárním ledu (Jakovlev 1955). Roald Amundsen si slávu získal nejprve proplutím severovýchodního průjezdu z Evropy do Ameriky. Dále měl zájem jako první člověk dobýt severní pól, předčil ho ale admirál Robert Peary, proto náhle změnil plány a vydal se zkoumat Antarktidu. Po slavném dobytí jižního pólu (roku 1911), kdy o 10 dní přeběhl svého soupeře britského kapitána Roberta Scotta, nakonec také navštívil i severní pól – na vzducholodi Norge.

Rámeček 11: Polární záře

Kteréhosi dne v hodinách, kdy téměř všichni ještě spali, spatřil plavčík, konající hlídku, podivnou věc. Chvilí váhal, protíral si oči, nevěděl, nedělají-li se mu před očima jen mžítiky. Ale před ním, snad sto metrů od lodi, nepřestávalo modře, žlutě, růžově, přízračně světélkovat. A také se to zvedalo; pak se zase matné světlo výsměšně schovávalo za zvrásněný sníh a led. Za chvíli zase ta přidušená záře vyplouvala na temný obzor v celé své strašidelné kráse. Plavčík, sám na palubě, nemyslel na krásu. Krásným věcem již odvykl. Žili tu všichni čas temna a strachu... Báł se. Nevěděl, čeho se bojí. Ale ta záhadná záře, žlutá, modravá, narůžovělá, nebyla jen tak.

Za chvíli byla na palubě celá posádka. Hleděli na to tlumené, tajemné světlo uprostřed ledu a noci. Hleděli marně rozmýšlejíce, co by to mohlo být, jsouce nakloněni vysvětlit si to jako nadpřirozené znamení, jistě znamení zlé, nic dobrého nevěštící. Nutno jim dokázat, že jsou babsky podrážděni, mají-li strach tady z té věci, řekl si Roald. Ale ani on nevěděl, jaká je to věc. Připjal si lyže a spěchal k světélkující kře. Za půl hodiny byl zpět. Ve žlutém světle lampy, zavěšené nízko na stěžni, viděli, že se usmívá a pokyvuje hlavou. Udeřili otázkami. Když odpověděl, zastyděli se hlavně vědci. Že na to nepřišli hned, jaká to hanba pro jejich studované hlavy.

Zdroj: Urbánek 1949, upraveno

První zvolená ukázka v Rámečku 11 se odehrává v momentě, kdy je Amundsen jako člen posádky Belgičana de Gerlacha nucen přezimovat na lodi, protože loď uvázla v ledových krách a nestačila se již dostat na otevřené moře. Ukázka barvitě popisuje nejen vizuální podobu polární záře, ale také líčí vnitřní pocity osob doprovázející první zpozorování záře. Navrhují tento úryvek využít jako evokační materiál k tématu polární záře. Žáci mohou kreslit popisovanou situaci či hádat, o jaký jev by se mohlo jednat. Přestože z ukázky nevyčteme princip vzniku polární záře, může vyučující využít text pro ilustraci toho, za jakých podmínek záře vzniká, resp. ve kterých zeměpisných šířkách a kdy je pozorovatelná.

Rámeček 12: Eskymáci

Bylo to pět Eskymáků. Podle toho, co říkaly zprávy cestovatelů, nebylo si s eskymáckými kmeny severní Ameriky co zahrávat. Jsou to prý nebezpečí divoši. Eskymáci, v jedné ruce luky, v druhé šípy, postupovali ze svahu dolů, pak vzhůru po návrší k sedmi Evropanům. Nebylo jasno, jaké mají úmysly. Ale rozmýšlet se nebyl již čas. Což kdyby je napadlo vystřelit z luků? Jejich šípy jsou opatřeny na hrotech zaostřenými sobími kostmi. Nic příjemného dostat to pod kůži. Z eskymáctiny neznal nikdo mnoho. Ale právě ještě včas si Amundsen vzpomněl na jedno slovo, které jak doufal, bude mít úspěch. Začal volat: „Teima, teima,“ což znamená asi naše dobrý den. Účinek byl podivuhodný, Eskymáci spustili ruce s napřaženými luky, jali se bělochy objímat a smáli se šikmými očima pod huňatými obrubami kožešinových čepic, jako by je nic šťastnějšího nebylo mohlo potkat.

K bělochům je táhla nejen zvědavost a zbožná úcta. Z doslechu již věděli, že za sobí kůže a lososy mohou dostat od bílých lidí kovové předměty, kterých si cenili nad všechno jiné, ať to byla třeba jen ocelová jehla. Větší cenu ovšem měl nůž, nebo dokonce stará puška – kterou dávali Amundsenovi lidé výměnou teprve tehdy, byla-li skoro k nepotřebě.

Ale největší přitažlivost měla pro Eskymáky pověst, že bílí lidé mají veliké zásoby vzácného jídla. Amundsen je tehdy pozval na Gjou a bohatě pohostil. Nejen sobím masem, na něž byli zvyklí. Také kávou a suchary, což v jejich očích byl božský nápoj a pokrm.

Eskymáci naučili brzy Amundsenovy lidi stavět chýše ze sněhu, což není práce tak snadná, jak by se zdálo. Nejprve je nutno nalézt příhodný sníh, který se dlouhými noži rozkrájí na veliké krychle. Hlavní umění je však v tom, postavit z těchto sněhových kvádrů pevné klenutí, jež se nezhroutí ani pod útoky větru ani teplem uvnitř chýše.

V červenci hrálo na Zemi krále Viléma slunce tolik, že teplota vody malého jezírka mezi návršími dosáhla patnácti stupňů. Amundsen se rozhodl uspořádat pro Eskymáky

plavecký kurs. Zůstalo to skoro bezúspěšné. Ti nažloutlí, šikmoocí lidé mají snad v krvi pravěký odpor k vodě, v níž by se měli umýt. A potom si asi mysleli: proč se namáhat plováním ve studené vodě, můžeme-li přejet teple oblečení ve svých kajacích.

Zdroj: Urbánek 1949, upraveno

V Rámečku 12 je zaznamenána ukázka z Amundsenova životopisu, která pojednává o situacích, které zažil při proplouvání severozápadním průjezdem (cestou na západ mezi jižními ostrovy Arktidy). Protože část roku byla trasa neprůjezdná, kotvil přes zimu Amundsen na pevnině. Z vybraného úryvku se mohou žáci dozvědět mnoho informací o způsobu života Eskymáků. Právě poznatky o životě lidí na jiných místech planety mohou být pro žáky lákavým poznáním, se kterým je však nutné dále nakládat, nejen informace slepě hledat a zapisovat do sešitu. V textu mohou žáci najít mnoho konkrétních příkladů adaptace Eskymáků na životní prostředí (např. stavba iglů, využívání sobích kostí), nalezená fakta pak lze porovnávat s jinými místy na Zemi a zkoumat uzpůsobení tamních obyvatel na přírodní podmínky. Odtud už je jen kousek k rozpravám o blízkých tématech jako je charakteristika klimatu či biomy. Dále se nabízí možnost diskutovat o užitečnosti těchto zjištění pro výpravu Roalda Amundsen. Je navrhováno klást žákům otázky, které je budou nutit zamýšlet se nad tím, které další aspekty života Eskymáků mohl Amundsen objevit a co mohl využít při svých dalších výpravách do polárních oblastí.

Rámeček 13: Doprava na pól

Angličané a Norové se vzájemně poctili návštěvou a Amundsen se ke svému údivu dověděl, že kapitán Scott s sebou přivezl několik poníků, kteří měli táhnout saně s potravinami a s výstrojí a do nichž skládal velké naděje. Přivezl také motorové saně. To všechno se Amundsenovi zdálo málo vhodné pro polární výpravu: poníci budou trpět mrazem a nedokáží překonat ledové svahy, motorové saně se brzy polámou. Amundsen je o svých obavách zpravil a nabídl jim několik psů, ale Angličané však nechtěli tuto nabídku přijmout.

Zdroj: Calic 1971, Jakovlev 1955, upraveno

Otázka způsobu dopravy při dobývání jižního pólu je pro slavný „závod“ mezi Scottem a Amundsenem charakteristická, zvolený způsob dopravy do jisté míry zapříčinil, že jako první stanul na jižním pólu Nor Amundsen. Jak ilustruje text v Rámečku 13, obě výpravy se ještě před samotnou cestou k pólu navštívily a věděly o zvoleném způsobu dopravy té druhé skupiny. Opět se nabízí využít tuto ukázkou pro ilustraci vlivu přírodních podmínek na život lidí, zde tedy

konkrétně na dopravu. Žák může z ukázky usuzovat, jaké přírodní podmínky na Antarktidě panují, pokud má Amundsen takovéto obavy. Žáci mohou navrhnout další způsoby dopravy, které mohli polárníci využít. V tomto případě je pak vhodné pracovat s dalšími materiály jako jsou mapy, včetně map zobrazujících nadmořskou výšku, fotografiemi i texty pojednávajícími o klimatu a přírodních podmínkách. Na základě získání dalších informací se lze zpětně vrátit k příběhu v Rámečku 13 a diskutovat, proč bylo Amundsenovo psí spřežení vhodnějším dopravním prostředkem než poníci či motorové saně Roberta Scotta.

Rámeček 14: Bouře

Povětrnostní podmínky v Antarktidě jsou kruté. Cestovatel Mawson nazýval tento šestý díl světa „prokletou zemí“. A skutečně tu je všechno chmurné a pusté: holý ledovec až k samému pólu, strašlivé vichřice a vánice. Teplota více než 60 stupňů pod nulou. A bouře, při nichž vítr dosahuje rychlosti 60 metrů za vteřinu a jednotlivé poryvy až 100 metrů za vteřinu! Ani Arktida se všemi svými polárními hrůzami není tak strašná jako Antarktida. V severní oblasti je moře a plovoucí led, v němž se tvoří jezírka; přímo u pólu existuje jakýsi organický život a nikdy tam nebývají tak strašlivé mrazy.

Na jednom z tábořišť po cestě k pólu je přepadla strašlivá bouře. Nebylo možno jít dál. Cestovatelé proseděli ve stanu pět dní, ale vichřice neustávala. Amundsen se přesto rozhodl pokračovat v cestě. Byl to velmi odvážný krok, ale ani v táboře nebyli bezpečni. Cesta byla trýznivá: suchý sníh padal tak hustě, že ze saní nebylo vidět ani psy, vítr hnal ostré krystalky sněhu a oslepoval oči; mužům se zdálo, že jdou po písku.

Krajina se nejdříve povlovně zvedala, pak přešla v rovinu, ale brzy se opět přiblížily hory, v sněhové bouři sotva viditelné. Stále častěji se objevovaly trhliny a propasti. Průzkumná hlídka, jejíž členové byli spojeni lanem, vyšla napřed a téměř po hmatu hledala bezpečnou cestu.

Zdroj: Jakovlev 1955, upraveno

Výše zaznamenaná ukázka (v Rámečku 14) popisuje situaci Amundsenovy expediční skupiny, která se při své cestě na jižní pól dostala do sněhové bouře. Přestože se nejedná o čistě naučný text, navrhuji tento úryvek z životopisu využít pro získání znalostí týkajících se klimatu i reliéfu Antarktidy. Je také možné diskutovat o bouři, kterou polárníci zažili a hledat v textu její typické projevy. To pak lze srovnávat s jinými druhy bouří a identifikovat společné i rozdílné znaky. Stejně jako u minulé ukázky vidím velký přínos ukázky v kombinaci s dalšími zdroji.

Žák by měl ve škole mimo jiné dojít poznání, jak se má chovat v nebezpečných situacích. To lze naplnit i v hodinách zeměpisu, kde je možné věnovat se přírodním ohrožením a rizikům. Přestože ukázka nenabízí konkrétní návod, jak se má člověk chovat při různých problémových situacích, věrně zachycuje pocity lidí při bouři, dokládá tak jeden konkrétní příklad chování jedinců v neobvyklé situaci. Učitel může po přečtení textu zkoumat, co žáci soudí o jednání polárníků a s žáky rozmýšlet, jak by se oni v dané situaci zachovali, jak by postupovali. Ukázka tak může být materiálem sloužícím k zamyšlení i nad nebezpečnými situacemi obecně.

Rámeček 15: Dobyť pólů

A nebyl teď kolem nich ani jih, ani východ, ani západ, všemi směry byl sever. Kamkoli pohlédli, dívali se k severu, kamkoli vykročili, šli severním směrem. Ať zavál vítr odkudkoli, byl to vítr severní, a oblaka na nebi táhla od severu, ať plula odkudkoli. Stáli na nejjihnějším bodu světa, v tom podivném místě, kde přestává existovat pojem času. Jedna noc a jeden den zde znamenají jeden rok, sto dní a nocí – jedno století.

Zdroj: Centkiewicz, Centkiewiczowa 1966

Na základě ukázky uvedené v Rámečku 15, která se odehrává v momentě stanutí Amundsenovy výpravy na jižním pólu, lze vhodně ilustrovat princip zeměpisné polohy. Pro mnoho žáků je zeměpisná poloha jen jakýmsi odborným souslovím, pod kterým si často vybavují pouze názvy světových stran či počítání souřadnic. Tento úryvek však lze využít pro účelné předložení důkazu o principu orientace lidí na Zemi v souvislosti se světovými stranami. Protože v ukázce není uvedeno, že Amundsen a jeho společníci stojí na jižním pólu, je možné na základě tohoto úryvku testovat žákovu znalost orientace na Zemi. Po přečtení poslední věty dostává čtenář informaci, že na tomto místě se za jeden rok vystřídá pouze jedna noc a jeden den. To může sloužit jako odrazový můstek pro téma délky světlého dne v souvislosti se zeměpisnou polohou, resp. pro tematiku polární noci a polárního dne.

4. 1. 6 Barbora Markéta Eliášová

Česká cestovatelka Barbora Markéta Eliášová žijící na přelomu 19. a 20. století byla první Češkou, která objela celý svět. Během mládí sloužila v německé rodině, kde se jí dostalo kvalitní znalosti němčiny. Následně odjela do Vídně za lepším výdělkem i vzděláním. Po návratu do Prahy byla zaměstnána jako obchodní korespondentka, po večerech se učila světové jazyky (Kraemerová 1999). Posléze vystudovala vysokou školu a začala pracovat jako

učitelka němčiny a angličtiny, pro své žáky napsala též učebnice. Jejím velkým snem bylo procestovat svět, proto poctivě šetřila, aby se mohla vydat na cesty, což v roce 1912 také uskutečnila. Vyšla se přes Sibiř do Japonska, kde rok vyučovala angličtinu a přednášela o rodné zemi. Zpět se vrátila přes Ameriku. Japonsko pak navštívila ještě třikrát. Z důvodu její důvěrné znalosti japonského prostředí zde byla roku 1920 pověřena šéfem české diplomacie E. Benešem prací koncipientky na českém velvyslanectví (Borovička 2010). Během celého svého života byla velkou bojovnicí za ženská práva. O svých cestách často přednášela, vydala také několik cestopisů shrnujících její zážitky při cestách po světě (Lvová 1958). Je však také autorkou knih pro mládež. Příběhy v nich se odehrávají na různých místech planety a rezonují v nich těžké lidské osudy i zásadní globální témata (Kraemerová 1999).

Rámeček 16: Mezi cizími

Neodjížděla zcela do neznáma – z Prahy byla od přátel vybavena několika adresami cizinců působících v Japonsku. Přesto se nechtěla stát jen jedním z nich. Doufala, že se jí podaří žít co možná nejvíce po japonském způsobu, což se jí do značné míry podařilo. V prvních měsících v Japonsku pobývala s anglickými přáteli v horách poblíž Tokia, avšak brzy po jejich návratu do Tokia se rozhodla osamostatnit.

Našla si ubytování v tradičním japonském rodinném hotelu, což jí také vyšlo o mnoho levněji, a objevovala tradiční každodenní život Japonců, který jí velmi imponoval. Vážila si jejich vlídnosti a úslužnosti, pohostinství a věčného úsměvu. Obdivovala účelnost a čistotu jejich domků a krásy jejich zahrad. Brzy se stala členem rodiny majitele hotelu a našla si japonské přátele a přítelkyně, s kterými se často navštěvovala. Jako cizinka zde byla vždy středem pozornosti, snažila se ale zapadnout a nosila tradiční kimona a vlasy upravené v japonském stylu. Začala vyučovat angličtinu na škole pro poštovní úředníky a ve volném čase se věnovala uměleckým zálibám, aranžování květin, pěstování bonsajů, čajovému obřadu a tradiční technice barvení tkanin. Byla dokonce první cizinkou na světě, které směla v Japonsku umění ikebany (aranžování květin) studovat. Na tokijské ženské univerzitě z něj získala dokonce diplom.

Zdroj: Heroldová 2005, Jůzlová 2008, Rázková 2010, upraveno

Z ukázky uvedené v Rámečku 16 lze dobře vyčíst jeden zcela zásadní aspekt života B. M. Eliášové při životě v cizině. Jedním z cestovatelčinych záměrů bylo přijmout japonský styl života a nevyčnívat tedy jako cizinec. Text obsahuje mnoho faktických informací o tradičních japonských aktivitách. Navrhují, aby žáci na základě tohoto textu hledali

charakteristické znaky japonské kultury. Nalezené charakteristiky je možné doplnit o jejich obrazové vyjádření, žáci tak získají přesnější představu o jednotlivých tradicích a zvycích. Toto je pak možné doplnit porovnáváním a hledáním odlišností či podobností s českým tradičním způsobem života. Anebo je pak možné sledovat proměny vybraných aspektů v čase.

Také je však možné využít text jako podklad pro diskuzi o chování cestovatelů. Dá se zkoumat, jaký mají žáci názor na rozhodnutí B. M. Eliášové nevyčnívat v japonské společnosti, potom se rozprava může stočit k popisu chování (i jeho zdůvodňování) žáků, když jsou na návštěvě v jiné zemi. Od toho je jen krůček k analýze vnímání chování turistů v jejich okolí.

Rámeček 17: Zemětřesení

Zcela náhle a bez výstrahy, přišlo to nevylicitelně hrozné: prudký vítr zaburácel kolem otevřeného okna, pod zemí se ozvalo strašlivé dunění, země se začala prudce otřásat. Židle se pod Eliášovou převrhla. Následně zakolísala celá budova, ozval se strašný rachot a praskot. Viděla už jen v mrákotách, jak se na ní celá budova řítí s rachotem. Sama neví, jak se z pod trosek domu dostala ven. Byl slyšet rachot sesouvajících se budov, podzemní dunění, křik, houkání a volání. Konečně se země uklidnila, ustal rachot, prach ulehl na zem. Po roztrhané zemi, kolem rozvalin i přes ně pobíhali zděšené hloučky lidí. Kdosi navrhnul nasednout na loďky i velké lodě, ale v tom nad hlavami lidí zadul tajfun, moře se začalo vzdouvat, lodičky na něm bezmocně zmítat. Všichni se dali na útěk.

Eliášová se vydala na návrší Yamate, sotva popadala dech. Vše bylo rozbořeno. Šplhala do kopce, ale další otřesy ji strhli zpět. Dostala se konečně na vrchol a mohla pozorovat obrovská černá mračna na obloze. Jokohama hořela obrovskými plameny. Hořela i všechna místa, kudy Eliášová předtím prchala. Bylo vedro, vzduch žhnul sluncem a požáry, nebylo vody. Druhý den ráno se Eliášová i před výstražné hlasy ostatních uprchlíků vydala na strastiplnou cestu do Tokya.

Zdroj: Lvová 1958, upraveno

Na třetí cestě kolem světa dochází k tragédii (popsané v Rámečku 17). Eliášová prožila strašlivé zemětřesení r. 1923, které propuklo v oblasti Kantó. Zastihlo ji u přátel, což jí zachránilo život, přišla však o veškerý majetek včetně drahého fotoaparátu, psacího stroje a šperků. Následovala dramatická několikadenní cesta pěšky z Jokohamy do Tokia, během níž byla odkázána na pomoc místních lidí, pobyt v uprchlickém táboře i cestu lodí do Evropy, na kterou si musela vypůjčit (Heroldová 2005). Vrací se ožebračena do vlasti, zato o to více stoupá zájem o její přednášky.

Ukázka věrně zachycuje bezprostřední zážitky B. M. Eliášové při zemětřesení. Pomocí napínavého děje i barvitě vylíčeného popisu prostředí si mohou žáci lépe vizualizovat celou situaci. Protože v textu není nikde zmíněno, že se jedná o zemětřesení, lze aktivitu po přečtení textu uvodit větou dotazující se na přírodní katastrofu, o které se hovoří. Je také vhodné směřovat žáky k hledání i dalších přírodních rizik, která jsou v textu zachycena (vlna tsunami, požáry). Následně může učitel žáky vyzvat k popisování projevů zemětřesení.

Vhodně jsou také v životopisu zachyceny jeho následky, se kterými se musela B. M. Eliášová potýkat. Hledáním důsledků zemětřesení může žák dojít k pochopení, že největší ztráty nejsou způsobeny samotným zemětřesením, ale především požáry, šířením nemocí a nenaplněním základních životních potřeb. Žák buďto může vypisovat všechny důsledky, které nalezne v textu, anebo ztvární (např. pomocí komiksu) popisovaný příběh.

5 Metaanalýza životopisných ukázek

Pro demonstraci využitelnosti životopisných textů bylo vybráno celkem šestnáct ukázek z životopisů pěti objevitelů. Z toho jsou čtyři muži a jedna žena. U všech vybraných objevitelů bylo k dispozici mnoho životopisných textů, každý pramen kladl důraz na jiný aspekt objevitelova života, bylo tedy umožněno pokrýt široký záběr témat u každého jednoho objevitele. Pouze u B. M. Eliášové bylo shledáno, že naprostá většina biografických textů pojednávající o její osobě se věnuje více její literární tvorbě než jejímu samotnému životu. To je také způsobeno tím, že Eliášová vydala mnoho cestopisných knih, kdy mapuje své cesty. Životopisci, pokud se jednalo o nějaké podrobnosti, proto často odkazovali na její vlastní tvorbu. Z toho důvodu jsou u této objevitelky zařazeny pouze dvě ukázky. Při vybírání jednotlivých objevitelů jsem měla na paměti také to, že by bylo vhodné zařadit mezi výsledný výběr také geografa. Životopisy některých geografů jsou kvalitně a podrobně zpracovány, tudíž by se jejich biografie daly ve výuce použít. Navíc by pak došlo ještě k integraci na zcela odlišné úrovni. Geografové, jejichž životopisy byly předběžně zkoumány, se však ve svých životech zabývali příliš specifickými náměty a výzkumy. Těchto několik životopisů, které byly vybrány pro potenciální analýzu, neobsahovalo tak vhodné texty, které by dokumentovaly obecné geografické jevy, jako životopisy cestovatelů. Tyto geografické jevy či procesy, kterým by bylo vhodné učit žáky ve škole, se nedaly na životech geografů demonstrovat, protože jim nebyla věnována dostatečná pozornost. Zdůrazňován byl naopak jejich přínos pro geografii. Ten byl ale natolik specifický, že by případná práce s úryvkem z jejich životopisu vyžadovala hlubší úroveň porozumění a již pečlivě vystavěný vědomostní základ. Z toho důvodu nebyl žádný z geografů zařazen mezi finální vzorek.

Při výběru konkrétních ukázek představených v předešlé kapitole bylo postupováno dle popisu uvedeného v kapitole 3. 1. Po stanovení geografických témat byla následně tato témata vyhledávána v životopisech, příp. byly ukázky doplněny o další vzorky obsahující jiná než předem stanovená témata. Také mohlo dojít k vyřazení některého z předem určených témat. Ne všechny stanovené náměty byly totiž v životopisech do dostatečné míry popsány, aby mohlo dojít k využití textu pro výuku (či demonstraci) daného tématu. Přílišná stručnost či absence odůvodnění některých procesů (což jsou omezení vyplývající ze samotné podstaty životopisu) byly důvodem, proč byla vybrána pouze některá témata. Přestože to není cílem výzkumu, považuji za vhodné na jednom z objevitelů detailněji popsat, jak bylo konkrétně postupováno při výběru jednotlivých témat a ukázek. Tento princip fungování výběru konkrétních ukázek lze vhodně ilustrovat na příkladu H. Schliemanna, protože v porovnání s ostatními objeviteli

u něj nejvíce docházelo k vyřazování témat a zařazování jiných. Konkrétní počty i témata naleznete ve Tabulce 2. Jak lze vyčíst, celkem bylo identifikováno šest témat vhodných pro nalezení a následné využití. Z těchto témat byly však pouze tři uznány za nejvhodnější a jedno (z celkového počtu čtyř uvedených ukázek) bylo doplněno během analýzy. Lze si též povšimnout, že téma „zlatá horečka“ nebylo nalezeno (resp. v takové podobě, aby se dalo využít pro výuku o něm) a bylo tedy vyřazeno, naopak bylo zařazeno nové téma „pracovní místa“, které je však založeno na tematice zlaté horečky.

Tabulka 2: Témata Heinricha Schliemanna

Témata	Počet	Konkretizace
Stanovená	6	Občanství motivace k objevování zdroje dat profitování z Krymské války zlatá horečka požár v San Franciscu
Vyřazená	3	profitování z Krymské války zlatá horečka požár v San Franciscu
Doplněná nová	1	pracovní místa
Výsledný vzorek ukázek	4	pracovní místa (text v Rámečku 7 „Bankéřem v Kalifornii“) občanství (text v Rámečku 8 „Schliemannova občanství“) motivace k objevování (text v Rámečku 9 „Schliemannova cesta za objevním“) zdroje dat (text v Rámečku 10 „Prameny“)

Zdroj: analýza životopisů Heinricha Schliemanna dle postupu autorky

Ve výsledném vzorku se ukázky od sebe liší nejen tématem, ale také navrženými možnostmi využití ve výuce zeměpisu. Z hlediska zařazení jednotlivých témat do dílčích geografických specializací je patrné, že nejvíce ukázek se dotýká oblasti sociální geografie, naopak nejméně se zabývá kartografickými tématy. I fyzickogeografická témata jsou v porovnání s humánní geografii upozaděna. Toto je pravděpodobně způsobeno samotnou podstatou životopisu. Jedná se o chronologicky řazený popis činností jedné osoby. Nelze tedy předpokládat, že by v životopisném textu byl například vysvětlen princip hydrologického cyklu nebo metoda čtení nadmořské výšky vrstevnic pomocí mapy. Ale tím, že životopis popisuje chování jedné osoby s důrazem na její vnitřní pocity i myšlenkové pochody, může se stát, že nějaký jev je zachycen z pohledu objevitele (např. bouře u Roalda Amundsena či popis mapování toku Amazonky u Samuela Fritze). A toho pak lze využít ve výuce.

S některými texty bylo pracováno čistě akademicko-geografickým směrem, u některých byl více akcentován potenciál textu mířící k rozvoji schopností či dovedností, spíše než vědomostí. Protože bylo ale cílem práce navrhnout možná využití, a to tak, aby bylo představeno mnoho různých způsobů, je toto plně v souladu se stanoveným záměrem. Navíc tato skutečnost je důkazem toho, že životopisný text může sloužit k různým účelům. Záleží pak na daném pedagogovi, k čemu chce žáky vést. Například u H. Schliemanna můžeme s ukázkou „Schliemannova občanství“ (v Rámečku 8) pracovat tak, aby žáci získali faktické informace, co to občanství je a jak se liší od národnosti. Tím je naplněno rozvíjení vědomostí žáků. Ale učitel také může na základě ukázky přejít ke zkoumání vztahu jednotlivců (a to jak Schliemanna, tak žáků samotných) k občanství a národnosti a rozvíjet jejich uvažování a hledání morálních hodnot a vlastních postojů. Navržená využití textů slouží navíc jako doklad toho, že pomocí syntézy zeměpisu a literární výchovy s využitím životopisu dochází k integraci ještě dalších aspektů výuky. Nejen, že se spojují obsahy dvou vzdělávacích předmětů. Návrhy využití integrují i klíčové kompetence a výchovy, které jsou zakotveny v Rámcových vzdělávacích programech (2017, 2021). Například návrh využití textu „Setkání s domorodými kmeny“ v Rámečku 1 (u objevitele Vasco da Gamy) se dá zařadit mezi aktivity rozvíjející Kompetenci komunikativní i být součástí Multikulturní výchovy.

6 Diskuze

Během celého výzkumu, a to jak během rešerše literatury, tak během praktické části, bylo reflektováno hned několik limitů, které do značné míry omezovaly hladký průběh analýzy. Jednou ze zásadních bariér, která musela být překonána, je absence odborné literatury, která by zkoumala životopis z hlediska jeho možného využití ve výuce zeměpisu. Přestože bylo nalezeno mnoho vědeckých článků zkoumajících propojení životopisu a geografie (např. Barker, Wainwright 2019 či Daniels, Nash 2004), žádný z badatelů se nezabýval tímto fenoménem na úrovni školství. Protože neexistuje ani metodika (či alespoň návrh) postupu při výběru vhodných úryvků životopisů ani konkrétní návod, jak postupovat při práci s životopisem, byla výzkumná část práce do značné míry ztížená. Obecně tematika práce s textem a možnosti jeho využití ve výuce zeměpisu je v dostačující míře pro využití ve výzkumu i praxi zpracována (např. Kafková 2019, Řezníčková 2004). Přestože návrhy užití úryvků vychází z této literatury, při zpracování jednotlivých ukázek chyběla větší teoreticko-didaktická opora pro návrhy a nastin možností využití ve výuce. Jak však mnou provedený výzkum prokázal, i s absencí potřebné literatury bylo předestřeno několik textů i návrhů pro využití ve výuce zeměpisu.

Výběr konkrétních objevitelů byl zcela v režii autorky a byl prováděn dle metodiky představené v kapitole 3. 1. V souladu s cíli práce bylo pomýšleno na to, aby životopisy objevitelů pokrývaly všechny dílčí specializace geografie. Samotná volba zkoumaných osobností je ale zatížena subjektivním nahlížením autorky na svět, jejími zájmy, znalostmi i povědomím o jednotlivých činech objevitelů. Nabízí se zde možnost využít pro další případná zkoumání i životopisy jiných lidí než jen objevitelů. Například významných historických postav či vědců. Zde však panuje obava, že přestože životy těchto osobností budou jistě zcela detailně popsány, což je ostatně dokázáno v teoretické části práce, nemusí v nich být nalezeno tolik témat, která by se dala využít pro výuku geografie. Na druhou stranu se však život odlišných osobností i povolání nevědomky dotýká i mnoha geografických námětů, jak ukazuje konečný vzorek ukázek. Proto by nemusel být výzkum neúspěšný, dá se však předpokládat, že vybraná témata by jednak nemusela plně souviset s životem dané osobnosti, jednak by hledání konkrétních úryvků vyžadovalo více úsilí a času.

S tímto se pojí také otázka výběru samotných životopisných pramenů. U každého zvoleného objevitele bylo pracováno s minimálně čtyřmi životopisnými zdroji, nejčastěji biografickými knihami. U některých biografií však, zejména u těch, které byly napsány historiografy, nebyl nalezen dostatečně obsáhlý a kvalitní úryvek, který by bylo možné využít,

přestože z původní identifikace témat u daného objevitele bylo předpokládáno, že dané téma bude v životopise nalezeno v dostatečné míře. V tom případě musel být nalezen jiný životopisný pramen, nebo došlo k vyškrtnutí tématu či dokonce samotného objevitele z výběru.

Přestože to není cílem práce, z výběru ukázek v kapitolách pracujících s konkrétními texty lze vyzdvihnout, že zvolené ukázky nepokrývají všechna tradiční základní témata, se kterými se žák setkává během celého studia v hodinách zeměpisu. To je způsobeno samotnou podstatou životopisu. Tím, že se jedná o dílo, kde jsou chronologicky řazeny události života jedné osobnosti, nelze předpokládat, že se literární díla budou dopodrobna věnovat vysvětlování některých geografických jevů či procesů. Přestože se objevitelův život některých základních geografických konceptů či témat mohl dotknout, málokdy je v životopisu tento fakt rozpracován tolik dopodrobna, aby mohla být integrovaná výuka literární výchovy a zeměpisu založena pouze na úryvcích z životopisu. Pokud už je přeci některý z geografických jevů zmíněn, spíše je doplněn popis dané situace o vlastní poznatky či jednání objevitele. Proto zvolené ukázky nastiňují práci s takovými písemnými ukázkami z životopisů, které do dostatečné hloubky pracují s daným tématem, aby se dal text využít pro výuku. Protože bylo stanoveno tematicky pokrýt co nejrozsáhlejší oblast geografie, museli být jednotliví objevitelé vybíráni tak, aby byla splněna tato podmínka. I zde je však namístě upozornit, že konkretizace témat a ukázek je zatížena subjektivním pohledem autorky. Přestože byla po celou dobu zachována snaha o maximální objektivitu při určování témat a to tak, aby byly pokryty všechny oblasti geografie, mohlo se stát, že mým očím i mému vnímání unikly zcela zásadní geografické náměty, které byly obsaženy v životopisu a kterých by šlo využít pro výuku zeměpisu.

Jak již bylo několikrát zmíněno, mnohdy došlo k vyřazení některých témat, která se na první pohled zdála být vhodná pro výuku zeměpisu, ale v životopisných textech nebyla nalezena. Možným řešením tohoto problému (pokud chceme více využívat literaturu pro výuku zeměpisné látky) je zvolit jiný literární žánr. I sami životopisci upozorňují (a mnohdy i z těchto zdrojů vychází) na existenci vlastních poznámek daného objevitele. Mnoho objevitelů bylo také autory knih (např. B. M. Eliášová), většina si vedla deníky. Zde jsou zachyceny jejich autentické poznatky a prožitky. Svému životu věnují pozornost na zcela odlišné úrovni než životopisci, kladou důraz na jiné aspekty a jejich poznámky jsou psány zcela subjektivně. Pro některá témata se tak může zdát vhodnější využít objevitelovy vlastní zápisky či deníky. I zde žák může hlouběji proniknout do příběhu a studovanému jevu lépe porozumět. V textu jsou navíc věrně a autenticky zaznamenány prožitky a pocity daného člověka, otevírají se tedy další možnosti využití textu pro výuku.

Navrhované metody byly vybrány tak, aby co nejjednodušeji směřovaly k cíli práce s ukázkou. Zároveň byl ale kladen důraz na to, aby byly přirozeným vyústěním potenciálu textu a text nebyl použit pouze k účelu demonstrace výhod či principu té dané metody. Při sestavování návrhů na práci s ukázkou bylo akcentováno, že vybraná metoda musí sloužit cílům a ne naopak. Rizikem návrhů je však jistá omezenost rozhledu autorky při výběru dané metody. Přestože to není v rozporu s cílem práce, je však namístě upozornit, že při navrhování konkrétních aktivit využití textů ve výuce bylo čerpáno pouze z metod představených v rámci různých předmětů při vysokoškolském studiu (včetně čerpání inspirace z doporučené studijní literatury) a z autorčiny vlastní zkušenosti práce s textem. Jsem si vědoma, že k jednotlivým ukázkám by jistě bylo možno přistoupit různými jinými způsoby. Byly však navrženy ty metody, které jsou autorčinou praxí ověřené a jejichž užití je vhodné i pro žáky, kteří se práci s textem teprve učí. Může se tedy stát, že jiný výzkumník by pro vybrané ukázky navrhl jiná řešení s ohledem na prostudovanou literaturu, pedagogickou zkušenost, ale i odhalený potenciál využití daného textu.

Přestože by se mohlo zdát, že životopisný text je plný faktických informací a může sloužit především jako zdroj faktů, která si žáci slepě přepisují, navržené ukázky jsou důkazem, že životopis lze využít také jinak. Samozřejmě, jedná se o moje vlastní návrhy, kdy já sama preferuji vyváženost toho, co žáky učím a k čemu je vedu. Výsledek výzkumu ale může být použit jako přesvědčivý důkaz těm pedagogům, kteří pocítují nejistoty ohledně možného využití ve výuce i přílišného strachu z toho, že životopis je pouze smrštěním faktů, pomocí kterého nelze rozvíjet dovednosti a schopnosti žáků, ale pouze předávat znalosti.

Z hlediska využití životopisných textů pro získávání znalostí jsem několikrát v průběhu celé analýzy narazila na problém životopisu dopodrobna a komplexně obsáhnout nějaký geografický jev či koncept. Je to logické, životopis popisuje život jedné osoby a nezabývá se jevy a procesy na obecné úrovni. V mnohých případech tak bylo shledáno, že pokud chceme žákům předávat raději informace faktického rázu, je mnohem jednodušší sáhnout po jiném typu literárního díla – po novinovém článku či odborném textu.

Naopak pokud chceme s žáky rozvíjet jejich hodnotové a morální postoje, je životopis ideální oporou a zdrojem myšlenek, se kterými žáci mohou pracovat. Jak bylo v ukázkách na předchozích stranách demonstrováno, životopisný úryvek může často sloužit jako základ diskuze o chování jednotlivých aktérů dané situace a nabízí prostor pro formování vlastních postojů k dané problematice. Žáci také mohou samostatně pracovat s texty a přicházet na aspekty objevitelova života, které je různými způsoby oslovují a ovlivňují. Jak bylo totiž na začátku práce uvedeno, text může sloužit jako významný prostředek pro emoční zrání žáka.

Návrhy práce s texty také dokázaly, že životopis je vhodným nástrojem pro naplňování cílů posouvat žáky z hlediska rozvíjení jejich klíčových i obecných kompetencí. Na mnoha ukázkách založených na geografické tematice se žáci učí obecným dovednostem. Ani průřezová témata, významný integrující prvek v českých závazných pedagogických dokumentech, nebyla upozaděna. Pomocí navržených postupů dostávají žáci prostor naplňovat záměry Multikulturní, Environmentální či Osobnostní a sociální výchovy. Tím je pak cíl integrace zeměpisu a literární výchovy posunut na jinou, vyšší, úroveň.

Z hlediska dalšího možného využití provedeného výzkumu se jeví jako vhodné hlouběji prozkoumat vztah životopisu a zeměpisu na úrovni další využitelnosti ve výuce. Výše bylo předestřeno, že absence literatury byla shledána jako bariéra, která ztěžovala výzkum. Přestože se podařilo naplnit cíl práce, tedy předložit široký záběr ukázek životopisů s návrhy jeho užití ve výuce, jsem si vědoma, že při komplexnější práci s životopisy může být nedostatek odborné literatury překážkou. Je možné se tedy životopisům více věnovat na teoretické úrovni a opřít se o výsledky této práce. To by však zcela jistě vyžadovalo velké úsilí nejen ve formě spolupráce s různými odborníky (např. na teorii literatury). Navíc je toto téma natolik specifické, že přestože by výsledek byl jistě prakticky využitelný, nejsem si jista, nakolik by toto bylo efektivní.

Vhodnější by bylo buď zaměřit další výzkum na zkoumání možností integrace životopisů dalších osobností (např. panovníků či vědců nebo kohokoliv jiného, jak bylo navrhováno v kapitole 5), nebo získat poznatky o reálných výhodách využití navrhovaných ukázek a metod. Tato práce pouze navrhovala možná využití (navíc ze zcela subjektivního pohledu), nic nám ale neříká o školské praxi. Například to, zda navrhované ukázky opravdu naplní cíle výuky. Také je možné porovnávat navrhované metody práce s textem s jinými, kdy se s životopisem nepracuje, a pozorovat efektivitu obou variant.

Další možností je ponechat zájem stále v integraci literární výchovy a rozšířit výzkum i na jiné příklady literárních děl. Zde se jeví jako skvělá příležitost zvolit předem zmiňovaný literární žánr – cestopis nebo literární díla psaná samotnými objeviteli. Vhodné by bylo například zkoumat využití vlastních poznámek zachycených v denících či knihách, jimiž jsou sami objevitelé autory.

7 Závěr

Diplomová práce se ve své první části zabývala tématem integrace. Pomocí rešerše literatury byly shrnuty základní principy integrované výuky, byly nastíněny její pozitiva i limity a možnosti jejího uskutečnění ve školách. Hluběji byla posléze představena integrace zeměpisu a literární výchovy. Bylo zjištěno, že přestože zeměpis a literární výchova nemají společný vědní základ, je jejich integrace nejen možná, ale přináší také spoustu výhod. Mezi literaturou a geografii existuje přirozené spojení, každý děj literárního díla se jednak odehrává na určitém místě a čase, navíc pomocí literárních děl lze pochopit mnoho geografických jevů a konceptů. Mnohdy je totiž prostředí charakterizované v knihách zachyceno tak, že čtenář hlouběji pronikne do popisovaného tématu, čímž se přirozeně zvýší jeho zájem o téma a může komplexněji nahlížet na studovaný problém. Tím, že se jedná o integrovanou výuku se navíc naplňují výukové cíle nejen v geografii, ale i literární výchově. Žáci dojdou k uvědomění, že zeměpis i literatura mají svůj význam i v běžném životě.

Bylo představeno několik přístupů k práci s literárními texty odborné i neoborné povahy. Narativní pedagogika využívá příběhy pro upoutání pozornosti žáků a proniknutí do děje, pomocí čehož dochází k sociálně-emočnímu zrání žáka i rozvoji jazykových dovedností. Metoda oborového čtení naopak klade důraz na poznávání metod a postupů specifických pro daný obor a rozvíjí žákovy dovednosti kritického myšlení obecně.

Následně bylo uvedeno množství zahraničních i českých ukázek, které různými způsoby pracují s literárními texty ve výuce zeměpisu. Tyto ukázky slouží jako důkaz o výše psaném. Tedy že syntéza zeměpisu a literární výchovy je možná. Byly představeny návrhy dvou forem literatury (kromě prózy se zejména v zahraniční literatuře vyskytovala často také poezie) i literárních žánrů (např. román, novela, pohádka, legenda). Vybrané příklady ukázaly, že integrovat literární výchovu do zeměpisu je možné u všech věkových kategorií žáků. Navíc bylo prokázáno, že z hlediska jednotlivých témat je možné pomocí literatury obsáhnout rozličné oblasti geografie, i rozvíjet žákovu představivost, kreativitu i specifické i obecné dovednosti.

Bylo shledáno, že žádná z nalezených ukázek nevyužívala životopis, literární žánr, který je v centru zájmu výzkumné části této práce. Přestože bylo nalezeno množství společných charakteristik životopisu a geografie (např. klíčové koncepty geografie jsou typické i pro biografii), žádný z badatelů zkoumající toto specifické propojení se tématu nevěnoval na úrovni pedagogické nebo didaktické.

Na teoretickou část navazuje praktický výzkum, v němž probíhala analýza životopisů pěti objevitelů. U každého objevitele bylo identifikováno několik stěžejních témat, která byla

posléze hledána v životopisných pramenech, a to tak, aby byl nalezen úryvek, který by bylo možné využít pro výuku zeměpisu. Některá předem stanovená témata nebyla nalezena, v průběhu analýzy naopak došlo k doplnění původních témat o další. Celkem šestnáct předložených ukázek pokrývá oblast fyzické a sociální geografie i kartografie. Každý životopisný úryvek je doplněn o návrh využití ve výuce zeměpisu. Je navrhována široká míra používaných metod práce s textem i aktivit žáků. Předestřená použití mají za cíl rozvíjet nejen znalosti, ale také geografické dovednosti. Dále učí žáky zaujímat postoje i morální hodnoty a hledat vlastní vztah k předkládaným geografickým jevům či konceptům a tématům. Z provedené analýzy životopisných textů vyplývá, že životopis opravdu lze využít jako vhodný materiál pro výuku geografie.

Seznam použité literatury

- BARKER, J., WAINWRIGHT, E. (2019): *Geography matters: Spatiality and auto/biography*. In: PARSONS, J., CHAPPELL, A. (eds.): *Palgrave Macmillan Handbook of Auto/biography*, 229–240. <<https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-030-31974-8%2F4%2F1.pdf>> [19. 02. 2022]
- BEIN, F. L. (1990). *Baseline Geography Competency Test: Administered in Indiana Universities*. *Journal of Geography*, 89, 6, 260–265.
- BOROVÍČKA, M. (2010): *Cestovatelé ve víru války a politiky*. *Lidé a země*, 59, 12, 124–127.
- CERAM, C. W. (1965): *Bohové, hroby a učenci*. Státní nakladatelství krásné literatury a umění, Praha.
- COUFALOVÁ, J. (2006): *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Fortuna, Praha.
- ČISTECKÁ, B. (2019): *Využití příběhů v učebnicích zeměpisu*. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.
- ČISTECKÁ, B., MATĚJČEK, T. (2021): *Využití příběhů v učebnicích zeměpisu*. *Geografické rozhledy*, 30, 5, 22–25.
- DANIELS, S., NASH, C. (2004): *Lifepaths: geography and biography*. *Journal of Historical Geography*, 30, 3, 449–458. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305748803000434>> [19. 02. 2022]
- DVOŘÁKOVÁ, I. (2010): *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. *Antropowebzin*, 2, 95–99. <http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova__I-2-2010.pdf> [01. 03. 2022]

ELLIS, B. (1992): *Why tell stories*. <<http://www.foxtalesint.com/index.php/15-library/articles/85-why-tell-stories>> [12. 02. 2022]

ELLIS, B. (2000): *Maps tell stories: Folklore and geography*. *Green Teacher*, 60, 18–21. <<https://www.proquest.com/docview/228671926/fulltextPDF/675AE96F041EAPQ/8?accountid=15618>> [12. 02. 2022]

FITZHUGH, W. (1992): *Geography and literature: The Literacy Connection*. Příspěvek prezentovaný na výroční konferenci International Reading Association státu Maryland. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359109.pdf>> [19. 02. 2022]

GOODSON, I. F., GILL, S. R. (2011): *The Nature of Narrative Encounter*. *Counterpoints, Narrative pedagogy: life history and learning*, 386, 73–91. <<http://www.jstor.org/stable/42981365>> [12. 02. 2022]

GUZETTI, B. J., KOWALINSKI, B. J., MC GOWAN, T. (1992): *Using a Literature-Based Approach to Teaching Social Studies*. *Journal of Reading*, 36, 2, 114–122. <https://www.jstor.org/stable/40016443?seq=1#metadata_info_tab_contents> [18. 02. 2022]

HALADA, J., OSVALDOVÁ, B. (eds.) (2017): *Slovník žurnalistiky. Výklad pojmu a teorie oboru*. Karolinum, Praha.

HANN, D. G., HAGELMAN, R. R. (2021) *Geographic and Environmental Themes in Children's Literature*. *Journal of Geography*, 120, 3, 117–125. <<https://doi.org/10.1080/00221341.2021.1915363>> [19. 02. 2022]

HANNIBAL, M. A. Z., VASILIEV, R., LIN, Q. (2002): *Teaching Young Children Basic Concepts of Geography: A Literature-Based Approach*. *Early Childhood Educational Journal*, 30, 2, 81–86. <<https://pdf.zlibcdn.com/dtoken/d1ee882f41cb119b8c4bc19f52b96642/a:1021292900592.pdf>> [18. 02. 2022]

HAUSENBLAS, O. (2012). *Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech*. In: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín.

<https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti>
[12. 02. 2022]

HEJNOVÁ, E. (2011): *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost*. Scientia in educatione, 2, 2, 77–90.

HEROLDOVÁ, H. (2005): *Česká žena na cestě do Orientu*. Dějiny a současnost, 12, 14–17.

HESOVÁ, A. (2011): *Integrace ve výuce*. <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>> [16. 11. 2021]

HOBBI, R. (2015): *Using literature in geography lessons*. Romanian Review of Geographical Education, 4, 1, 5–18. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216202.pdf>> [18. 02. 2022]

HRBÁČEK, J. (2010): *Recepce textu, jeho analýza a interpretace*. Naše řeč, 88, 1, 1–8.
<<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813>> [01. 03. 2022]

HUME, S. E. (1996): *Using Literature To Teach Geography in High Schools*. ERIC Digest.
<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393786.pdf>> [18. 02. 2022]

KÁBRT, J. a kol. (2016): *Latinsko/český slovník*. LEDA, Voznice.

KOLÁČEK, J. (2000): *Samuel z Trutnova*. Refugium Velehrad-Roma, Velehrad.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2016): *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita, Brno.

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2019): *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha.

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2009): *Příběh jako zdroj inspirace i povzbuzení: Úvod do environmentální naratologie*. In Dlouhá, J. a kol. (2009): *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělání*. Karolinum, Praha.

KAFKOVÁ, M. (2019): *Oborové čtení ve výuce zeměpisu: přístupy učitelů v širším kontextu*. Disertační práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha. <<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/110085/140079181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [12. 02. 2022]

KAFKOVÁ, M. (2020): *Život obyvatel Korejského poloostrova jako téma pro oborové čtení*. *Geografické rozhledy*, 29, 3, 20–23.

KAFKOVÁ, M., ROSOCHA, M. (2017): *Beletrie ve výuce geografie*. *Geografické rozhledy*, 26, 3, 12–13.

KIRMAN, J. M. (2007): *Aesthetics in Geography: Ideas for Teaching Geography Using Poetry*. *Journal of Geography*, 106, 5, 207–214. <<https://doi.org/10.1080/00221340701816483>> [18. 02. 2022]

KOLÁŘ, Z. a kol. (2012): *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada Publishing, Praha.

KOVALIKOVÁ, S. (1995): *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, Kroměříž.

KRAEMEROVÁ, A. (1999): *Na vlnách osudu*. *Nový Orient*, 54, 6, 227–231. <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:7be92140-3f62-45f5-8615-fb01bc44228e?page=uuid:ce4fe993-ff6a-4da2-a299-a4b03322f562>> [20. 03. 2022]

KÜHNLOVÁ, H. (1997): *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie I*. Karolinum, Praha.

LUCHETTA, S. (2018): *Going beyond the grid: literary mapping as creative reading*. *Journal of Geography in Higher Education*, 42, 3, 384–411. <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098265.2018.1455172>> [18. 02. 2022]

LVOVÁ, S. (1958): *Za spisovatelkou B. M. Eliášovou*. *Lidé a země*, 7, 1, 15–21.

MARTÍNEK, J., MARTÍNEK, M. (2003): *Kdy byl kdo – světoví cestovatelé a mořeplavci*. Libri, Jihlava.

MAU, D. K. (1999): *Shipwreck: Using Literature and Student Imagination to Teach Geography*. Middle Level Learning, National Council for the Social Studies, 5, 2–5. <<https://www.socialstudies.org/sites/default/files/view-issue/ml105.pdf>> [19. 02. 2022]

MOCNÁ, D., PETERKA, J. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Paseka, Praha.

MURPHEY, C. E. (2002): Places in the heart: Geography through children's literature. *Social Studies Review*, 41, 2, 84–86. <<https://www.proquest.com/docview/199479584/fulltextPDF/87A7B0D40ABB47FEPQ/1?accountid=15618>> [19. 02. 2022]

PAVERA, L., VŠETIČKA, F. (2002): *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc, Olomouc.

PODROUŽEK, L. (2002): *Integrovaná výuka na základní škole*. Fraus, Plzeň.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha.

RAKOUŠOVÁ, A. (2008): *Integrace obsahu vyučování v primární škole*. Grada Publishing, Praha.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Národní pedagogický institut České republiky, Praha, 2017. <https://www.nuv.cz/file/159_1_1/> [26. 03. 2022]

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní pedagogický institut České republiky, Praha, 2021. <https://www.nuv.cz/file/4982_1_1/> [26. 03. 2022]

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004): *Čtení v hodinách zeměpisu*. *Geografické rozhledy*, 13, 4, 98–99.

ŘEZNÍKOVÁ, L. (2015): *Biografie jako textová a sociální praxe*. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 9, 1, 93–117. <<https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=528814>> [19. 02. 2022]

SEKERES, D. C., GREGG, M. (2008): *The Stealth Approach: Geography and Poetry*. *Journal of Geography*, 107, 1, 3–11. <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221340801910129>> [18. 02. 2022]

ŠIMKOVÁ BROULOVÁ, K. (2016): *Samuel Fritz – autor první přesné mapy Amazonky*. Rigorózní práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha. <<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/31254>> [24. 02. 2022]

ŠIMKOVÁ BROULOVÁ, K., ŠIMEK, V. (2002): *Samuel Fritz: české stopy na březích Amazonky*. KANT, Praha.

ŠIMÍČKOVÁ, H. (2005): *Transformace české školy a integrované vyučování*. Pedagogická orientace, 15, 2, 43–52. <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1295/972>> [24. 11. 2019]

URBÁNEK, Z. (1949): *Hrdina obou pólů*. Orbis, Praha.

VALČEK, P. (2006): *Slovník literárnej teorie*. Literárne informačné centrum, Bratislava.

YE, Ch., WU, J. (2018): *Names and their meanings: teaching cultural geography with the poem the names of migrant workers*. Journal of Geography in Higher Education, 42, 4, 588–602. <<https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1514590>> [18. 02. 2022]

ZAMAROVSKÝ, V. (1970): *Objevení Tróje*. Mladá fronta, Praha.

Příloha 1: Seznam biografíí

Vasco da Gama

BINKOVÁ, S. (2008): *Čas zámořských objevů*. Triton, Praha.

KLÍMA, J. (2006): *Zámořské objevy. Vasco da Gama a jeho svět*. Libri, Praha.

WATKINS, R. (2006): *Neznámá moře. Jak Vasco da Gama otevřel cestu na východ*. BB/art, Praha.

Samuel Fritz

ŠIMKOVÁ BROULOVÁ, K., ŠIMEK, V. (2002): *Samuel Fritz: české stopy na březích Amazonky*. KANT, Praha.

Heinrich Schliemann

CERAM, C. W. (1965): *Bohové, hroby a učenci*. Státní nakladatelství krásné literatury a umění, Praha.

STOLL, H. A. (1983): *Sen o Tróji*. Svoboda, Praha.

ZAMAROVSKÝ, V. (1970): *Objevení Tróje*. Mladá fronta, Praha.

Roald Amundsen

CALIC, E. (1971): *Amundsen – poslední Viking*. Vyšehrad, Praha.

CENTKIEWICZ, C., CENTKIEWITZOWA, A. (1966): *Roald Amundsen*. Mladá Fronta, Praha.

JAKOVLEV, A. (1955): *Roald Amundsen*. Orbis, Praha.

URBÁNEK, Z. (1949): *Hrdina obou pólů*. Orbis, Praha.

Barbora Markéta Eliášová

HEROLDOVÁ, H. (2005): *Česká žena na cestě do Orientu*. Dějiny a současnost, 12, 14–17.

LVOVÁ, S. (1958): *Za spisovatelkou B. M. Eliášovou*. Lidé a země, 7, 1, 15–21.

JŮZLOVÁ, J. (2008): *Čeští cestovatelé*. Mladá fronta, Praha.

RÁZKOVÁ, B. (2010): *Barbora Markéta Eliášová: Nippon druhým domovem. První česká samostatná cestovatelka, její život a literární dílo*. Theatrum historiae, 6, 79–99.

<https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/38314/RazkovaB_BarboraMarketa_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [19. 03. 2022]