

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Dějepis se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání



Anna Klimešová

Francouzské výzvy pro posílení vztahů mezi výukou zeměpisu a dějepisu v českých školách
French challenges for strengthening relations between geography and history teaching in
Czech schools

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. RNDr. Pavel Chromý, Ph.D.

Praha, 2020

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,

Anna Klimešová

Ráda bych poděkovala panu doc. RNDr. Pavlu Chromému, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za mnohé cenné připomínky k textu. Dále bych chtěla poděkovat škole Lycée Charles Augustin Coulomb v Angoulême, kde jsem po několik dní mohla navštěvovat hodiny a jejíž učebnice, mi byly pedagogy darovány. Také bych chtěla poděkovat čtyřem pedagogům, kteří mi umožnili navštívit jejich hodiny a v rozhovorech se mnou konzultovali tematiku mé práce, zejména bych chtěla vyjádřit vděčnost panu učiteli Jean-Yves Delaistrovi, který mi navíc kontakt se školou v Angoulême zprostředkoval a o specifikách francouzského (a českého) školství se mnou hojně diskutoval.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se na příkladu francouzských kurikulárních dokumentů snaží nalézt podněty pro posílení mezipředmětových vztahů mezi zeměpisem a dějepisem v českých školách. Přestože jsou tyto předměty ve Francii vyučovány v rámci předmětu jediného (jakož i v kurikulárních dokumentech rozebírány dohromady), výsledky této práce ukazují, že jejich propojení je formální a ke vzájemné spolupráci je cíleně využíváno jen v několika aspektech.

K těmto závěrům práce dochází na základě porovnání francouzských a českých kurikulárních dokumentů i díky vlastní zkušenosti autorky s francouzským vyučováním zeměpisu a dějepisu. Materiály jsou čerpány také z francouzských učebnic příslušných předmětů. Hlavní část práce je podpořena exkurzem do historie vztahu geografie a historie ve Francii, jakož i krátkou diskusí nad samotnou tvorbou učebních programů v obou zemích. V závěru práce jsou vybrány tři ukázky, které propojování zeměpisu a dějepisu na francouzských školách ilustrují.

Abstract

This bachelor thesis aims to find some impulses for the interdisciplinary relations between Geography and History classes, as they are described in French curriculum documents. Although these two subjects are taught as one (as well as described together in the curriculum documents), results of this theses show that this formal connection is only rarely intentionally used for an enriching cooperation.

These conclusions are based upon a comparison of Czech and French curriculum documents, on a personal experience of the author as well as on a short research through the French textbooks. The main part of the thesis is supported by parts about the history of the relationships between the scientific fields of geography and history, together with a short discussion on the genesis of the curriculum in Czechia and France. Three examples of the cooperation between Geography and History are showed in the ending for illustration.

Klíčová slova

geografie, historie, historická geografie, geografické vzdělávání, dějepisné vzdělávání, kurikulum

Key words

geography, history, historical geography, geographical education, history education, curriculum

Obsah

Obsah	5
Seznam obrázků	6
Seznam tabulek	6
1 Úvod	7
1.1 Zdroje informací a metody práce	9
1.2 Tradice přátelství historie a geografie ve Francii	10
1.2.1 Francouzská geografická škola	11
1.2.2 Škola <i>Annales</i> a problémově orientované vyprávění	12
2 Srovnání kurikulárních dokumentů	14
2.1 Gymnázium vs. <i>lycée général</i>	14
2.2 Vzdělávací programy v Česku	15
2.3 <i>Programmes</i> ve Francii	19
2.4 Propojování dějepisu a zeměpisu ve Francii a v Česku	24
3 Tři ukázky propojování zeměpisu a dějepisu ve francouzských kurikulech	28
3.1 Region v dějepise jako příklad: Životní dráha bretaňského venkovana	30
3.2 Region v dějepise jako předmět dějinného vývoje: Antické Středomoří	33
3.3 Mezipředmětový problém: Politické hranice	38
4 Závěr	42
Seznam použité literatury a pramenů	45
Články a publikace	45
Dokumenty	48
Učebnice	48
Internetové zdroje	49

Seznam obrázků

Obrázek 1 Příkladová dvoustrana: Christianizace a reorganizace Konstantinovy říše.....	31
Obrázek 3 Graf: Množství dělníků potřebných k obstarání jednoho hektaru obilí.....	32
Obrázek 2 Tematická mapa: Životní dráha bretaňského vesničana.....	32
Obrázek 4 Schéma řecko-římského dědictví Evropy.....	35
Obrázek 5 Mapy řeckého a římského světa antického Středomoří.....	37
Obrázek 6 Obrazový dokument: Athénská Akropole.....	37
Obrázek 8 Schéma shrnující dva extrémní „diskutované hranice“.....	40
Obrázek 7 Schéma shrnující otázku po účelu hranice.....	40

Seznam tabulek

Tabulka 1 Množství studentů maturitních oborů a gymnázií/ <i>lycées généraux</i>	15
Tabulka 2 Umístění RVP G v ostatních závazných dokumentech pro vyučování.....	16
Tabulka 3 Minimální časová dotace vzdělávacích oborů na gymnáziích.....	17
Tabulka 4 <i>Průřezová témata</i> na gymnáziu.....	19
Tabulka 5 Hodinové dotace povinných předmětů na francouzském <i>lycée général</i>	20
Tabulka 6 Volitelné předměty <i>disciplines de spécialité</i> na <i>lycée général</i>	21
Tabulka 7 Příklad rozpracování učebního tématu ve francouzském státním kurikulu.....	22
Tabulka 8 Zakotvení dokumentu Životní dráha bretaňského venkovana ve francouzském kurikulu.....	31
Tabulka 9 Zakotvení kapitoly o antickém Středomoří ve francouzském kurikulu.....	35
Tabulka 10 Zakotvení tématu politických hranic ve francouzském kurikulu.....	39

1 Úvod

Většině lidí v Česku by asi znělo nevěšně, že ve Francii se předměty dějepis a zeměpis¹ vyučují na střední (*lycée*) i základní škole (*école, collège*) v rámci jednoho předmětu: *histoire-géographie*. I ve mně vyvolalo mnoho otázek, když jsem se to poprvé dozvěděla. Jaké má tento předmět vzdělávací cíle, obsah či formu? Jak je koncipována výuka tohoto předmětu? V jakých dokumentech se toto propojení odráží, popř. z jakých materiálů musí vycházet učitelé tohoto předmětu? Jak ve výsledku výuka takového předmětu probíhá? Jaké má propojení výhody?

Již dlouhodobě mne zajímá pedagogika, zejména, jak studentům co nejefektivněji zpřístupňovat znalosti a dovednosti. Bylo by možné se inspirovat třeba právě francouzským *propojováním*?

O francouzské školství se zajímám od té doby, kdy jsem měla příležitost strávit půl roku (od září do konce prosince 2013) na *Lycée Charles Augustin Coulomb* v západofrancouzském městečku Angoulême. Jeden půlrok svého středoškolského studia jsem tedy nestrávila na českém gymnáziu, nýbrž na francouzském *lycée*, které s naším gymnáziem spolupracovalo.

Ohledně výuky jsem si tehdy neuměla představit nic moc jiného, než na co jsem byla zvyklá z českého prostředí: striktně oddělené předměty, jejichž náplní bývala většinou frontální výuka a na ni navazující ústní zkoušení a testy. To hlavní, co jsme se měli naučit, byl v Česku povětšinou až encyklopedický výčet informací v podobě zápisků z učitelova monologu.

Hodiny ve Francii byly často koncipované tak, abychom si něco „osahali“, abychom pracovali s nějakými materiály, dokumenty. Výstupem z hodiny tak nebyly jen zápisky z toho, co diktoval učitel. Byly různé možnosti – od nákresů experimentů v chemii a fyzice, přes pracovní listy zadávané učiteli téměř všech předmětů, až po eseje, myšlenkové mapy či vlastní shrnutí textů rozdávaných v hodinách humanitních/sociálněvědních předmětů.

Zaujalo mne ale také propojení některých předmětů. Kromě spojení již zmíněného společenskovědně vnímaného dua dějepis-zeměpis (k čemuž se ještě vrátím) mají v celé Francii spojené například i předměty fyzika-chemie nebo *Vědy o životě a Zemi (Sciences de la vie et de la Terre)*, zhruba spojující obsah studia našich oborů biologie a geologie.

Z odstupu několika let a dalších nabytých zkušeností zpětně oceňuji i francouzské vyučování skrze témata, na příkladu konkrétního *problému*. Ve francouzském školství (nejen

¹ Pojmů zeměpis a dějepis budu používat, když budu odkazovat na školní předměty, zatímco pojmy geografie a historie pro označení vědních oborů (jak to činí například Marada a kol. 2017). Rozhodla jsem se jinak, než obhajuje Vandrovcová (2010), nebo názvy oborů v RVP G (2007), protože tak podle mne text bude nejsrozumitelnější. Oba dva názvy oborů tak budou mít svůj ekvivalent pro název předmětu, místo toho, aby se v tom lišily.

v hodinách dějepisu a zeměpisu) dokonce „problémový postup“ není jen jednou z možných metod vyučování, nýbrž funguje jako hlavní přístup k vyučování, a to i v oficiálních, ministerstvem vydávaných dokumentech, kterým se ještě v dalších kapitolách budu věnovat. Koncepce tamějších hodin i učebnic se tak od té české velmi liší. Nutné podotknout, že česká koncepcí zeměpisu či dějepisu byla tvořena dlouhou dobu v provázanosti s kulturou německou (o personálním překryvu mezi německým a českým prostředím v počátcích univerzitní geografie; Martínek 2006).

Výše naznačená zkušenost mne přivedla ke studiu dějepisu a zeměpisu – se zaměřením na vzdělávání. Připadalo mi, že tyto dva předměty, v českých školách „fungující“ samostatně, k sobě pasují, že skrze jejich společné osvojování musí vznikat jakási přidaná hodnota. Později jsem se tak seznámila i s vědním oborem historická geografie, který má v českých zemích více než stoletou tradici – s oborem, ve kterém je automatické doplňovat si otázky „co/kdo“, „kdy“, „jak“ a „proč právě tehdy“ otázkami „kde“ a „proč právě tam“ (Semotanová, Chromý, Kučera 2018, s. 8 a 16). Myslím si, že propojovat „čas“ a „prostor“ je velmi logické. Je toto propojení v českém vzdělávání nějak reflektováno? Případně jak?

Nejprve, na závěr úvodu (za účelem hlubšího pochopení francouzského propojení dějepisu se zeměpisem) začnu krátkým exkurzem do historie francouzského přístupu k výkladu dějin a prostoru. V první části mé práce pak porovnáám na základě rozboru kurikulárních dokumentů obsahové zaměření, postavení a systém výuky zeměpisu a dějepisu v českém a francouzském vzdělávání. Následně se pokusím identifikovat některé momenty, ve kterých francouzská kurikula a učebnice těží z propojení těchto dvou předmětů. Uvedu příklady, na kterých ukáží, že se ve francouzských školách zeměpis a dějepis nepotkávají *náhodou*, ale pro dobré porozumění jsou v nich dějiny a krajina, *čas* a *prostor* cíleně propojovány. Byla bych ráda, kdyby tyto ukázky posloužily jako inspirace pro posílení mezipředmětových vztahů mezi zeměpisem a dějepisem i v českých školách.

Jelikož jsem zdroje informací k několika kapitolám získala ve francouzštině (učebnice, kurikulární dokumenty a další), značná část mé práce bude spočívat také v překladu těchto dokumentů.

Považuji za nutné zmínit, že poněkud komplikující okolností pro mne bude též ve Francii právě probíhající reforma středního vzdělávání. Jejím hlavním cílem je, aby byli studenti v průběhu studia na *lycée* lépe připravováni na další studia na vysokých školách (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2020a). Úpravy se tak týkaly systému plnění studia i učebních plánů. Zároveň přibyly některé předměty – v případě dějepisu a zeměpisu si studenti posledních dvou ročníků mohou zvolit nově vzniklý rozšiřující předmět *Dějepis-zeměpis*,

geopolitika a politologie (Histoire-géographie, géopolitique, sciences politiques). V době, kdy jsem získávala materiály a pozorovala francouzskou výuku (na podzim 2019), ještě v leckterých ohledech reforma ani nebyla zavedena. (Například ještě nebyly zdaleka všechny nové oficiální dokumenty zveřejněné; třetí ročník funguje až do konce školního roku 2019/2020 kompletně podle starého systému.)

1.1 Zdroje informací a metody práce

V historickém exkurzu vycházím především ze sekundární literatury, české i francouzské. V dalších kapitolách mi však hlavními zdroji informací budou francouzská i česká kurikula. Rozboru podrobím zejména francouzský tzv. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, sepsaný pro každý ročník a předmět zvlášť. Spravuje je francouzské ministerstvo školství a mládeže (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*). Z českých dokumentů pak využiji zejména Národní vzdělávací program neboli tzv. *Bílou knihu* (2001), následně pak Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G; 2007). Kurikula zanalyzuji a pokusím se popsat jejich hlavní odlišnosti a podobnosti. Zejména na jejich základě vyberu několik příkladů, ve kterých učitel těží z propojení dvou předmětů.

Tři z těchto příkladů popíši detailněji, a to i na základě jejich zpracování ve francouzských učebnicích. Použiji učebnice nakladatelství Magnard, neboť si je pro svou výuku pravidelně vybírají učitelé na mnou navštívené škole v Angoulême. Zpracování ukázek pouze na základě učebnic je podle mne pro tento účel dostatečně reprezentativní, protože z vlastní zkušenosti, popsané níže, vím, že je učitelé používají jak pro přípravu hodin, tak i jako materiál, se kterým nechají žáky v hodinách pracovat. Je však pravděpodobné, že k ještě přesnějším závěrům by podobná práce došla, kdyby v rámci ní byl popisován a pro komparaci využíván například i průběh samotných hodin či jiné používané výukové materiály.

Dalším zdrojem mi bude vlastní zkušenost s výukou na *lycée*. Částečně ta, kterou jsem podnikla přibližně před 7 lety, avšak tehdy jsem v mém rozvrhu bohužel neměla žádné hodiny předmětu *histoire-géographie*, o jeho existenci jsem tehdy pouze slyšela. Hlavně mi tedy poslouží zkušenost ze září 2019, kdy jsem pro účel této práce školu *Lycée Charles Augustin Coulomb* v Angoulême navštívila znovu. Navštívila jsem několik hodin předmětu *histoire-géographie* a se čtyřmi jeho vyučujícími jsem diskutovala jak o vyučování tohoto předmětu, tak o novotách probíhající reformy, která v té době ještě vzbuzovala řadu emocí. Hlavním předmětem mého zkoumání však budou pouze kurikulární dokumenty a učebnice, informace nabyté v přímé zkušenosti kvůli omezenému rozsahu této práce použiji pouze pro dovysvětlení.

1.2 Tradice přátelství historie a geografie ve Francii

Francouzští historikové a geografové museli ujít dlouhou cestu, aby se propojení jejich oborů mohlo v základním i středním školství natolik zažít. Například již podle dávné výpovědi francouzského ekonoma Anne-Robert-Jacques Turgota (1727–1781) se zdá, že toto propojení je přirozené: „Jestliže rozumíme geografii stav národů, je k ní třeba přidat jen trochu z různých dob, abychom dostali obecnou historii – vše navíc k doplnění jmen a skutků několika lidí; krátce řečeno, historie a geografie určují vzdálenost mezi lidmi: jednou v prostoru, jednou napříč časem. (...) Politická geografie, pokud se to odvážíme vyslovit, dává historii *tvar*.“ (Nordman 1998, s. 45).

Současný historik Daniel Nordman ve své práci *Geografie – oko historie (La géographie, œil de l'histoire)* přidává k tomuto Turgotovu svědectví ještě další a uzavírá je poznámkou, že geografie podle něj zprostředkovává lepší pochopení historie, ale také funguje jako historický doklad. Je dokonce „garantem čitelnosti historie“ (Nordman 1998, s. 45).

Přestože by bylo možno hledat důvody pro výjimečný vztah historie s geografii na poli čistě vědeckém, nesmíme zapomínat na pedagogický rozměr jejich propojení. Nordmanovy termíny *čitelnost* či *lepší pochopení* mohou evokovat vědecký posun v chápání problému, ale možná i jakousi názornost pro pedagogické účely. Již Turgotův současník, ministr války Saint-Germain (1707–1778) totiž propojování historie s geografii odůvodňuje přímo pedagogicky: „Ukáže se, že když propojíme (...) studium historie a geografie, společně zapůsobí silněji a trvaleji.“ (Nordman 1998, s. 45).

Udiví nás pak možná, že při zakládání obecných škol (*écoles centrales*) za Francouzské revoluce podle Nordmana geografie jako taková nebyla mezi vyučovanými předměty vůbec. Zvláště když měl – dále podle Nordmana – geograf Edme Mantelle v roce 1794 napsat, že geografie je pro historii jako objektivní vědu nezbytná stejně jako chronologie, a že jako zcela zásadní věda pro společnost, je *většinou* vyučována v rámci téhož předmětu. Pokračuje však, že v *écoles centrales* měl její výuku zajišťovat učitel dějepisu. Podle Nordmana ale výuka geografie v hodinách dějepisu podle tehdejších pramenů garantována nebyla; bylo jen *možné* její vyučování v různých jiných předmětech (Nordman 1998, s. 51).

V následujících několika odstavcích se pokusím představit francouzské cesty geografie a historie jako vědních oborů. U obou z nich se totiž zároveň zaměřím zejména na oblasti či názory, ze kterých vychází a ve kterých můžeme hledat kořeny dnešního školství ve Francii. V obou případech se budu věnovat zejména obdobím, kterými se proslavily i na celosvětové odborné scéně – u obou to bylo na přelomu 19. a 20. století. V geografickém bádání hráli

v jistém slova smyslu francouzští odborníci světový prim za časů *Francouzské geografické školy* založené Vidalem de la Blachem (1845–1918), zatímco v historiografii vznikla slavná škola *Annales* založená Marcem Blochem (1886–1944) a Lucienem Febvrem (1878–1956).

1.2.1 Francouzská geografická škola

Stejně tak jako francouzská škola historická, i ta geografická v průběhu 19. století zprvu následovala vzor německých badatelů. Z rozdílných přístupů německých „otců moderní geografie“ Alexandra von Humboldta (1769–1859) a Carla Rittera (1779–1859) francouzská geografie sledovala teorii zejména Ritterovu, rozvinutou jeho následovníkem Fridrichem Ratzelem (1844–1904). Od něj Francouzi převzali zejména koncept *antropogeografie*. Pod názvem *géographie humaine* (do češtiny překládané jako *geografie/zeměpis člověka*), ji rozvinula zejména již zmíněná škola učence jménem Paul Vidal de la Blache (1845–1918) (Kupková 1973, s. 13; de la Blache, Martonne 2008, s. 148).

Je nutno hned na začátek zmínit, že *Francouzská geografická škola* zrodila taktéž vynikající fyzické geography (například Emmanuela de Martonna). Při pohledu na nejvýznamnější díla, která z per jejích členů vznikala se zdá, že v ní však převažoval *zájem o člověka* (například *Principy geografie člověka* [*Principes de géographie humaine*] de la Blache nebo různá díla regionální geografie, vycházející z přírodní složky světa a končící či vrcholící většinou u člověka; Kupková 1973, s. 50). Myslím si to i proto, že de la Blache nesouhlasil s Fridrichem Ratzelem v jeho pohledu na (před)určení člověka jeho prostředím. Oproti Ratzelově *geografickému determinismu* de la Blache, ale například i jeho žák, historik Lucien Febvre (1878–1956) zastával *geografický posibilismus*, podle něhož člověk a lidské společnosti mohou na (dané) prostředí reagovat různě (de la Blache, Martonne 2008; Gregory et al. 2009; Daněk 2013; Matlovič, Matlovičová 2015; Korec, Rusnák 2018).

Co si pod pojmem *geografie člověka* můžeme představit? *Dictionary of human geography* uvádí, že se zabývá zejména „způsoby, jimiž místo, prostor a prostředí jsou zároveň podmínkami ale i výsledky lidské činnosti“ (Gregory et al. 2009, s. 351). Podle Kupkové se o jasné vymezení geografie člověka nejvíce zasadil de la Blacheův žák Jean Brunhes (1869–1930). Kupková uvádí jeho velmi názornou definici z knihy *Géographie humaine* (1925): „Předpokládejme na jedné straně takovou zemi s výhradně přirozenou krajinou, jakou byla, než se na ní objevil člověk, a na druhé straně se podívejme na zeměkouli s tím vším, co jí přinesla lidská činnost, s domy, s městy, s cestami a také s obdělávanými poli, loukami a lesy. Rozdíl mezi těmito dvěma světy bude značný. A právě tento rozdíl tvoří doménu zeměpisu“

člověka.“ (Kupková 1973, s. 14) Kupková ale dále zdůrazňuje, že Brunhes vnímal geografii člověka a fyzickou geografii jako dvě naprosto si rovné složky, které se mají studovat ne odděleně, ale v jejich komplexitě.

Komplexního pojetí geografie se Brunhesovi a jeho kolegům podařilo docílit zřejmě ani ne tak na poli všeobecné geografie, o kterém byla řeč doposud, ale na poli geografie regionální. I Brunhes sám byl prý zastáncem názoru, že regionální geografie má být nikoliv začátkem, ale dovršením geografického bádání. O tom svědčí například velkolepé regionální dílo *Géographie universelle*, jehož tvorby se účastnili mnozí odborníci právě z *Francouzské geografické školy* (Kupková 1973), nebo další mnohé práce věnující se tomuto tématu (blíže viz například Claval 2007; Gregory et al. 2009; Chromý 2009; Daněk 2013; Semian 2016; Kasala a Šifta 2017; Agnew 2018).

Ráda bych se také zmínila o mezioborové spolupráci francouzských geografů. Její nutnost je asi zřejmá již z jisté nevyhraněnosti geografie jako takové. V mnoha otázkách se setkává s jinými vědami, přičemž je tedy často využívá jako pomocné vědy. Nutnost spolupráce s jinými vědami však také pramení z té skutečnosti, že se samotná geografie snaží obsáhnout velké pole vědění. Na jedné straně popisuje zemský povrch a jevy, které se na něm vyskytují, které jej utvářejí, a na druhé straně se věnuje člověku, který na tomto povrchu žije a také jej přetváří (Kupková 1973, s. 12).

Tímto se dostávám k poznámce o vzájemnosti oboru historie a geografie. Nutno totiž podotknout, že dílo, které de la Blache velmi proslavilo (*Tableau de la géographie de la France*), bylo úvodní částí velkolepého historického díla vyprávějíciho o dějinách Francie (Gallois 1903). Stejně tak i mnozí jiní kolegové a následovníci de la Blache spolupracovali pilně právě s historiky. Například Albert Demangeon (1872–1940) svá řešení geografických problémů podle Kupkové stavěl často na důkladných studiích historických. Jedno ze svých četných děl dokonce přímo sepsal ve spolupráci se známým historikem Lucienem Febvrem (Kupková 1973, s. 40 a 42).

1.2.2 Škola *Annales* a problémově orientované vyprávění

Nyní bych se ráda věnovala jednomu velmi důležitému období francouzské historické tradice – škole *Annales* (za alespoň přibližné chronologické zařazení lze vzít rok 1929, kdy začal vycházet časopis *Annales*).

Představitelé *Annales* také jistě patří mezi přední představitele mezioborové inspirace a spolupráce. Již zmíněný Lucien Febvre napsal: „Historikové, buďte geografy. Buďte také

právními vědci, sociology a psychology.” (Burke 2004, s. 6) Chtěl prý „bourat hranice mezi humanitními a sociálními vědami“, tvořit „jedinou humanitní vědu“, v jeho podání tedy zarámovanou historií (Megill 2004, s. 210).

Oba zakladatelé školy *Annales*, tedy Lucien Febvre a Marc Bloch šli v mnohém také, jak jsem již předešlela, ve šlépějích svého učitele Vidala de la Blache. Například už tím, že se inspirovali názvem jím založeného časopisu *Annales de la géographie* (1891; Burke 2004, s. 15 a 22). Jeho odkaz snad ctíli i tím, že jejich četná díla začínala důkladným geografickým uvedením do tématu (například Braudelova kniha o Středomoří; Braudel 1966).

Ráda bych však upozornila ještě na jeden aspekt školy *Annales*, který se také zřejmě promítá do francouzského způsobu vyučování. Je to již zmíněné postupování *po tématech*; slovy Petera Burkeho: „problémově orientované, analytické dějepisectví namísto tradičního vypravování událostí”. S tím také souvisí jejich snaha přispět k „dějinám lidské činnosti v celé její šíři namísto převážně politických dějin” (Burke 2004, s. 6). Febvre „problémově-orientovanou“ historií podle Megilla (2004, s. 215) odkazuje na důležitost řešení problému relevantních pro současnost historikovu.

Braudel se prý vyjádřil: „Bádání není určováno regionem, nýbrž problémem.” (Burke 2004, s. 38). Ano, vnímám i ve francouzských učebnicích (i těch přímo geografických), že témata jsou členěna podle *problémů*, které se až následně, tedy v dílčím významu ukazují na příkladech konkrétních míst a regionů. Například jsou tak pojímané kapitoly v učebnici *Géographie Ire* (Jalta, Joly, Pardon, Reineri, Riquier, et al. 2019). Tomuto tématu se ještě vrátím v dalších částech práce.

2 Srovnání kurikulárních dokumentů

Jak jsem napsala již výše, v Česku se na gymnáziích obvykle vyučují předměty zeměpis a dějepis zvlášť. Kde jsou tyto předměty jako takové popsány? Je dělení jisté látky do právě těchto dvou předmětů pro školy povinné? Kam je kladena linie mezi těmito dvěma předměty, které se podle mne v lecčems prolínají a doplňují? Jestli ne k sobě navzájem, jakým předmětům mají dějepis a zeměpis v „českém pojetí“ blízko?

A jak je tomu v praxi s vyučováním francouzského předmětu *Histoire-géographie*? Vskutku jsou tak provázané, jak se zdá? V čem profitují z tohoto propojení? Na tyto i jiné otázky se nyní budu pokoušet odpovědět nahlédnutím do příslušných kurikul. Abych mohla fungování těchto předmětů zařadit do kontextu, uvedu kapitolu několika odstavci o obecném fungování gymnázia a *lycée général*.

2.1 Gymnázium vs. *lycée général*

Pro porovnávání výuky zeměpisu a dějepisu jsem samozřejmě zvolila druhy škol, které si podle mne nejvíce odpovídají. České *gymnázium* i francouzské *lycée général* jsou střední školy, na které většina studentů přichází přibližně v 15 letech a jejichž cílem je příprava studentů na vysoké školy různých zaměření, poskytují tedy všeobecné vzdělávání. Potud jejich podobnost, v lecčems se však také velmi liší.

Rozdílný je například už počet středoškoláků, kteří školy studují. Z tabulky 1 je zřejmé, že ve Francii absolvuje střední školu s maturitou (*baccalauréat*) v poměru více studentů než v Česku. Z tohoto počtu navíc procentuálně studuje *lycée général* více studentů než česká gymnázia. Nebudu zacházet do úvah, proč si tento typ školy, v mnohém podobný s tím francouzským, v Česku vybere menší část studentů. Z posledního sloupečku tabulky je však zjevné, že trendem je mírný procentuální nárůst gymnazistů.

Musím však zpochybnit i podobnost oné závěrečné zkoušky – maturity –, jejímž ekvivalentem má být francouzský *baccalauréat*. Z počtů uvedených v tabulce je zřejmé, že tuto zkoušku mají ve Francii splnit téměř všichni středoškoláci, kdežto u nás je to požadováno od menšího množství studentů.

Po praktické stránce se *baccalauréat* od maturity také liší. Českou maturitu, kterou student skládá v několika málo měsících na konci svého studia, tvoří společná část (tj. zkouška z češtiny a jednoho cizího jazyka či matematiky) a část profilová, jejíž předmětové zaměření si zvolí student sám – a jejíž zadání určuje škola (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

Tabulka 1 Množství studentů maturitních oborů a gymnázií/lycées générales.

	Francie	Česko	
	2015	2015	2018
Středoškoláků s maturitou ze všech středoškoláků	94 %	71 %	72 %
Studentů gymnázií/lycées ze středoškoláků s maturitou	49 %	38 %	40 %

Zdroj: Národní pedagogický institut České republiky 2020; Šťastný, Svobodová, Rochex 2017, s. 79.

2019; RVP G, s. 7). *Baccalauréat* se oproti tomu týká všech předmětů, se kterými se student na lyceu setká. Není mu však věnován jen jeden termín na konci studia, nýbrž do výsledných známek jsou zahrnuty jak výsledky ze zkoušek z předposledního ročníku (*première*), ze zkoušek v průběhu ročníku posledního (*terminal*), tak také z malé části průměr z průběžného známkování v hodinách. Nově byl letos do francouzské „maturity“ zařazen tzv. *Grand oral* – tedy větší ústní zkoušení, kterým se české maturitě *baccalauréat* naopak spíše připodobnil (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2020a).

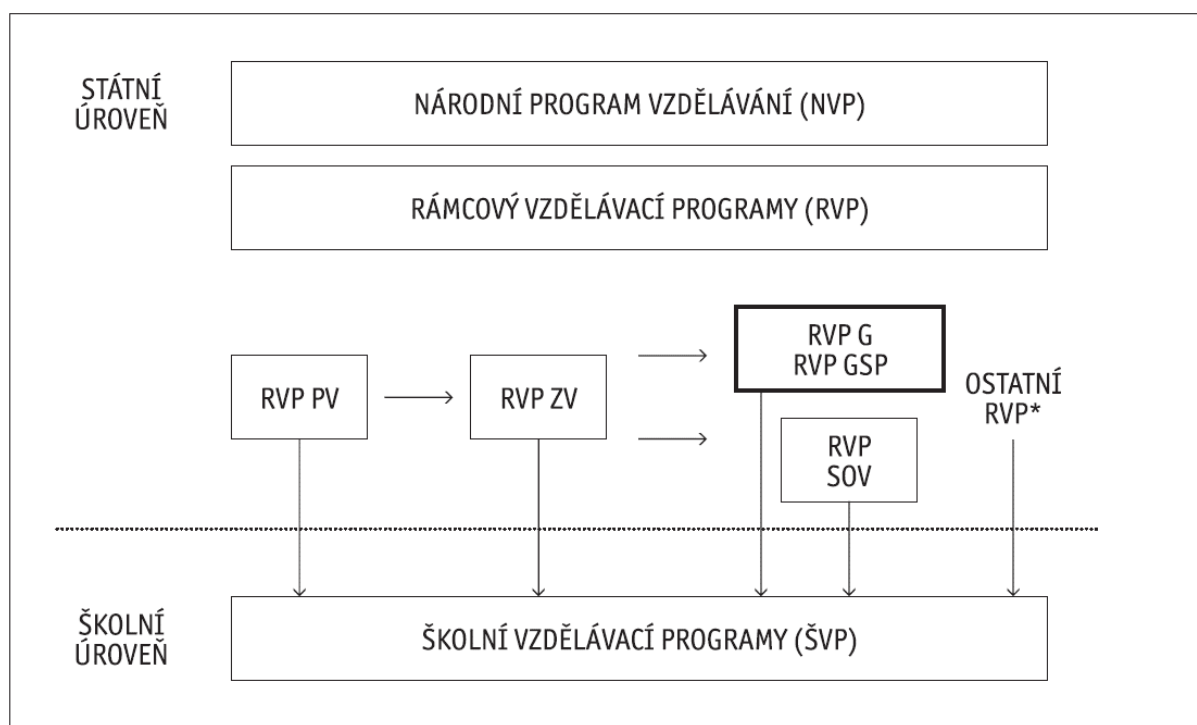
Liší se však také celková organizace studia v Česku a ve Francii. Čeští studenti stráví na gymnáziu 4 roky. Další organizaci studia určuje škola, a to včetně rozčlenění vzdělávacího obsahu do předmětů a určení, v jakých ročnících se s nimi žák seznámí (RVP G 2007). Z mé vlastní gymnazijní zkušenosti má výuka podobu pemza pro všechny studenty stejných povinných předmětů, trvajících po téměř celou délku studia. V posledních dvou ročnících má pak student možnost volby mezi maturitními semináři.

Francouzské střední vzdělávání je o rok kratší a jeho detailní podoba je popsána na úrovni státních kurikul (např. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2019a). Tři ročníky se na francouzském lyceu nazývají *seconde*, *première* a *terminal* (počítají se jakoby od konce: *druhý*, *první* a *závěrečný*). V ročníku *seconde* jsou téměř všechny předměty povinné, postupně je však rychle nahrazují předměty volitelné – jak ještě rozeberu dále.

2.2 Vzdělávací programy v Česku

Náplň vyučování, tedy školní kurikula jsou v Česku vytvářena jak na státní úrovni, tak potom dotvářena na úrovni jednotlivých škol. Na státní úrovni jsou těmito dokumenty *rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), které jsou tvořeny na základě Národního programu rozvoje vzdělávání – tzv. *Bílé knihy* (2001) a tzv. školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; RVP G 2007, s. 5).

Tabulka 2 Umístění RVP G v ostatních závazných dokumentech pro vyučování.



Zdroj: RVP G 2007, s. 5.

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání; RVP P – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.

Tyto dokumenty definují jakási „pravidla hry“, ale školám i učitelům nechávají velkou volnost. Podle *Bílé knihy* „specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů“ (Bílá kniha 2001, s. 38). Školky, základní školy, střední odborné školy nebo speciální školy tedy mají jiné RVP, podle kterých si tvoří vlastní, detailnější *školní vzdělávací programy* (ŠVP). Různé součásti tvorby toho, co se ve škole vyučuje, jsou znázorněny v tabulce 2.

Mne tedy bude zajímat především RVP G. Vymezuje cíle vzdělávání na gymnáziu a rozpracovává je do klíčových kompetencí, které jsou jakýmsi ideálem, ke kterému má být student v průběhu svého studia veden. Mezi kompetencemi bychom našli například *kompetenci k řešení problémů, kompetenci občanskou* nebo *kompetenci sociální a personální* (RVP G 2007, s. 9). Tyto kompetence mají být dále podle RVP G naplňovány v rámci osmi *vzdělávacích oblastí*. Ty jsou tvořeny jedním či více *vzdělávacími obory*, jak je patrné ve třetí tabulce.

Tabulka 3 Minimální časová dotace vzdělávacích oborů na gymnáziích

Vzdělávací oblasti Vzdělávací obory	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	Minimální časová dotace za 4 roky
Jazyk a jazyková komunikace					
Český jazyk a literatura	P	P	P	P	12
Cizí jazyk	P	P	P	P	12
Další cizí jazyk	P	P	P	P	12
Matematika a její aplikace	P	P	P	V	10
Člověk a příroda	P	P	V	V	36
Fyzika Chemie Biologie Geografie Geologie					
Člověk a společnost	P	P	V	V	
Občanský a společenskovední základ Dějepis Geografie ⁴					
Člověk a svět práce	←—————→				X
Umění a kultura	P	P	V	V	4
Hudební obor Výtvarný obor					
Člověk a zdraví	P	P	P	P	8
Tělesná výchova Výchova ke zdraví	←—————→				X
Informatika a informační a komunikační technologie	V	V	V	V	4
Volitelné vzdělávací aktivity	V	V	P	P	8
Průřezová témata	←—————→				X
Disponibilní časová dotace					26
Celková povinná časová dotace					132

Zdroj: RVP G 2007, s. 83.

Vysvětlivky: P – vzdělávací obsah oborů dané vzdělávací oblasti musí být zařazen v příslušném ročníku (ročnících); V – zařazení vzdělávacího obsahu oborů dané vzdělávací oblasti do ročníku/ů stanovuje ŠVP; ←→ – vzdělávací obsah vzdělávací oblasti (oboru) vymezený v RVP G musí být v průběhu vyznačeného období do ŠVP zařazen; ŠVP stanovuje, v jakém ročníku (ročnících) a jakým způsobem se vzdělávací obsah realizuje; X – časovou dotaci stanovuje ŠVP.

RVP G dále tyto vzdělávací obory rozpracovává. Pro každý z nich definuje *výstupy*, jako úroveň dosažených vědomostí, schopností či dovedností, kterými by měl student po dostudování gymnázia disponovat, a které mají rozvíjet klíčové kompetence. RVP G ještě jako prostředek k osvojování si *výstupů* určuje pro školy závazné *učivo* (RVP G 2007).

Člověk znalý obvyklých poměrů na českých gymnáziích si možná všimne, že názvy vzdělávacích oborů (v tabulce 3 v prvním sloupci) se velmi podobají předmětům na školách. Našly by se však i některé výjimky – na první pohled nás možná mimo jiné překvapí, že mezi vzdělávacími obory je *Geologie* (ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda), která je málokdy zařazovaná do rozvrhů jako samostatný předmět. Osobně jsem nezažila ani předmět *Výchova ke zdraví*. Uspořádání vzdělávacích oborů do předmětů je totiž v kompetenci škol, v RVP G se k tomu píše pouze, že předměty „vznikají ze vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů“ (RVP G 2007, s. 82). Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů dokonce může být „po částech“ vyučován v rámci různých integrovaných oborů, seminářů či třeba projektů. To, jak bude se vzdělávacím obsahem naloženo, musí školy zapracovat až do svých vlastních Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), čímž je jim svěřena velká část odpovědnosti za podobu českého vzdělávání (RVP G 2007).

Kromě závazných informací, které je možno vyčíst z tabulky 1, jsou pro tvorbu ŠVP definována ještě další pravidla. Například je dána maximální a minimální týdenní časová dotace na žáka či minimální počet dělených hodin (kdy je třída dělena do skupin). Je také stanoven počet tzv. *disponibilních hodin*, které škola musí využít pro rozšíření nějakého svého předmětu či vytvoření zcela nového. Tyto hodiny jsou pak věnovány například tzv. *maturitním seminářům* (RVP G 2007).

Po obsahové stránce je ještě do výuky v průběhu celých 4 let potřeba zahrnout tzv. *průřezová témata*. Jsou povinnou součástí vzdělávání, ale RVP G je dále rozpracovává pouze do *tematických okruhů* a dále už „jen“ doporučuje možná témata, činnosti a náměty. Podle RVP G tedy od škol není vyžadováno žádné konkrétní učivo, rozsah, hloubka ani forma jeho vyučování (RVP G 2007, s. 65). Domnívám se, že právě díky volnosti možnosti pojetí jejich náplně nabízejí tato *průřezová témata* příležitost také k posílení *mezipředmětových vztahů*. Snad všechny z nich navíc svým obsahem *navazují* na obsah předmětu zeměpis (Marada a kol. 2017), podle mého názoru v mnohém i na dějepisná témata (tabulka 4).

Tabulka 4 Průřezová témata na gymnáziu

Průřezová témata
Osobnostní a sociální výchova
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Multikulturní výchova
Environmentální výchova
Mediální výchova

Zdroj: RVP G 2007, s. 65.

2.3 Programmes ve Francii

Zodpovědnost za náplň a fungování studia je ve Francii rozdělena poměrně jinak. Český systém se snaží o *decentralizaci* pravomocí – *Bílá kniha* tuto snahu shrnuje slovy „V průběhu uplynulých deseti let řada dílčích kroků postupně přetvářela značně centralizovaný a direktivní systém základního a středního (tzv. regionálního) školství, přesouvala pravomoci na nižší úroveň řízení a začala diferencovat úlohu jednotlivých partnerů.“ (Bílá kniha 2001, s. 37).

Ve Francii, minimálně co se týče úprav kurikul, má plnou moc stát – reprezentovaný ministrem školství (*Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*). Předměty, jejich zařazení do ročníků i hodinový rozsah jsou určeny ministerstvem, tak jak je to v tabulce 5, ve které jsou však zahrnuty pouze předměty povinné pro všechny studenty.

Jak jsem již zmínila výše, poměr povinných předmětů v průběhu studia na *lycée général* prudce klesá, nejvíce hned po ročníku *seconde*. Tento ročník je totiž pojímán tak, aby ještě během něj měli studenti velkou možnost výběru zaměření svého dalšího studia. Jeho náplň je dokonce totožná s náplní odpovídajícího ročníku i na jiném „druhu“ *lycée* – na *lycée technologique* (předpokládám, že také proto, aby tyto školy byly pro studenty případně ještě snadno dostupné). K úspěšnému výběru dalšího směřování studenta během tohoto ročníku má ještě napomoci *individuální průvodce (accompagnement personnalisé)*, u něhož všichni studenti dostanou minimálně dvouhodinovou podporu (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2020e). Dále se pak ještě studenti mohou účastnit nepovinných předmětů (*enseignements facultatifs*), aby tak jimi své studium případně ještě doplnili (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2020e).

Tabulka 5 Hodinové dotace povinných předmětů na francouzském lycée général

	<i>Seconde</i>	<i>Première</i>	<i>Terminal</i>
Vědy ekonomické a sociální	1,5		
Matematika	4		
Fyzika-chemie	3		
Vědy o životě a Zemi	1,5		
Digitální vědy a technologie	1,5		
Francouzština	4	4	
<i>Histoire-géographie</i>	3	3	3
Vzdělání morální a občanské	18h ročně	0,5	0,5
Živé jazyky (A a B)	5,5	4,5	4
Výchova tělesná a sportovní	2	2	2
Vědecké vzdělávání		2	2
Filozofie			4
Celkem týdně	26	16	15,5

Zdroj: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2020e; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2020d.

Poznámka: V hodinách týdně. Povinné hodiny předmětu *Histoire-géographie* pro závěrečný ročník (*terminal*) před reformou nebyly, takže ani tento školní rok, jakožto i jiné změny týkající se ročníku *terminal*, ještě nebyly uvedeny do praxe.

Pokles podílu povinných předmětů při přechodu do ročníku *première* je tedy dán jejich nahrazením předměty volitelnými. Studenti si zvolí navíc 3 *disciplines de spécialité* (neboli *specializace*), jimž jsou každé věnovány 4 hodiny týdně. Na konci ročníku *première* student jeden z těchto předmětů zakončí, aby se pak ještě intenzivněji (6 hodin týdně) věnoval zbývajícím dvěma v průběhu posledního ročníku *terminal*. Pro názornost jsou zde *disciplines de spécialité* vypsány (tabulka 6).

Tabulka 6 Volitelné předměty *disciplines de spécialité* na lycée général

<i>Disciplines de spécialité</i>
Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie
Ekonomie a sociální vědy
Matematika
Cizí a regionální jazyky, literatura a kultura
Humanitní vědy, literatura a filosofie
Fyzika-chemie
Biologie-ekologie (jen na školách se zemědělským zaměřením)
Numerika a informatika a informační technologie
Literatura, jazyky a antická kultura (latina či řečtina)
Inženýrské vědy
Umění

Zdroj: Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2020b.

Poznámka: Uspořádání oproti původnímu dokumentu upraveno. Tučně označeno sedm nejžádanějších předmětů (viz níže).

Tyto volitelné předměty mi připomínají české maturitní semináře, které jsou taktéž volitelné a které se v českých školách nabízejí jako zvýšená příprava k maturitě z daného předmětu. Maturitním seminářům se navíc tyto předměty podobají i v tom, že z nich francouzští studenti skládají poměrně důležitou část v rámci svého *baccalauréatu* – onen *Grand oral* (RVP G 2007; Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2020b).

Centrálně je spravován také obsah předmětů – na státní úrovni jsou vydávána celá propracovaná kurikula pro jednotlivé předměty a pro každý ročník, a to včetně zmiňovaných *disciplines de spécialité* (například Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2020f). Jakési dějepisné a zeměpisné metody a přístupy jsou definovány pro všechny ročníky stejné, jednotlivě po ročnících jsou pak rozpracována kurikula obsahující zejména témata, která mají studenti absolvovat. V dokumentech je doporučen i rozsah hodin, které by měl učitel věnovat těmto jednotlivým tématům, jak je zřejmé z tabulky 7, kde je přeložen příklad rozpracování jednoho tématu. To je ještě dále rozpracováno do otázek (*questions*; u dějepisných témat jsou to *úkoly – objectives*), které jsou dále ještě v několika odstavcích konkretizovány (v tabulce 7 je tato konkretizace zkrácena).

Tabulka 7 Příklad rozpracování učebního tématu ve francouzském státním kurikulu

Téma 1	Metropolizace: rozličné podoby tohoto procesu ve světě (12– 14 hodin)
Otázky	Města světového měřítka: rostoucí váha metropolí. Nerovné a měnící se metropole.
Specifická otázka ohledně Francie	Francie: metropolizace a její dopady.
Možné příklady na prostudování problému: Metropolizace v Brazílii: dynamika a kontrasty. Londýn: metropole světového ranku. Bombai: fragmentovaná metropole. Megalopole Severovýchodu USA (Z Bostnudo Washingtonu): synergie metropole.	

Zdroj: *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019a.*

Poznámka: Zkráceno podle učebnice Jalta, Joly, Pardon, Reineri, Riquier, et al. 2019a.

Jediné rozhodnutí, které je podle tohoto dokumentu přenecháno na vůli učitele, je výběr z oněch možností „příkladů k prostudování problému“. Tento francouzský postup mi tedy přijde oproti tomu českému velmi direktivní. Podněcuje mne tak hned k několika úvahám. Jakkpak asi Francie k tomuto unifikovanému pojetí vzdělávání dospěla? Není takovýto jasně daný přístup v rozporu se vzdělávacími trendy dnešní doby? (viz např. Štech 2007) V čem se pak liší práce francouzského a českého učitele? Jaké má unifikace národních kurikul výhody a nevýhody?

Z vlastní zkušenosti vím, že *les professeurs* na francouzských lyceích mají mnoho práce. Mezi jejich povinnosti nespadá zamýšlení se nad celkovou koncepcí učebních plánů, které české učitele asi může například díky znalosti cílů či klíčových kompetencí uschopnit k lepšímu dlouhodobému uchopení učiva. Na druhou stranu na ně musí vynakládat mnoho úsilí. Francouzští pedagogové oproti tomu věnují hodně času spíše přípravě samotných hodin, přípravě různých podkladů (*documents*), díky kterým s žáky většinou používají jiné metody než frontální výuku.

Určení konkrétních témat, která se na *lycée général* vyučují, je podle mne pro francouzské pedagogy svazující také v tom smyslu, že musí detailně znát příklady, které jsou jim vybrány. Nepředpokládám, že by se mnoho z nich věnovalo při svých studiích problému metropolizace zrovna na příkladu Brazílie nebo Bombaje (viz tabulka 7 – „možné příklady k prostudování problému“). Jak mi bylo sdělováno pedagogy v Angoulême, většina z nich konkrétní a poměrně detailní kurikulem vymezená témata příkladů nemá natolik osvojené, aby o nich mohlo pohodlně vést se studenty diskuse. Namísto toho, aby si učitelé mohli jako v Česku zvolit vhodný příklad dle svého uvážení, ke kterému třeba měli osobní vztah či s ním

byli zkrátka více obeznámeni, musí se v ministerstvem určených tématech nezřídka dovzdělávat.

Podle mého chápání, detailní popsání státních kurikul francouzským pedagogům na *lycée général* taktéž zabraňuje svou výuku přizpůsobit regionálně, vztáhnout problematiku k místu vyučování, tak jak to žádá po například českých školách RVP G (ŠVP „reflektuje postavení školy v regionu a její sociokulturní prostředí“; RVP G 2007, s. 85). Předpokládám, že ve Francii mohou občas učitelé pro vysvětlení nějakého problému použít *dokument* vydávající svědectví o místním regionu. Ale nemohou mu už věnovat větší tematický celek, jak o tom píše např. Čtvrtníková (2018).

Lze se domnívat, že výhodou francouzské *jednotnosti* ve vzdělávání je pak ale výsledná univerzálnost škol. Stát může asi lépe garantovat jejich úroveň a obtížnost, s nimiž pak po celé zemi mohou počítat jak studenti, tak instituce, do kterých absolventi lyceí následně směřují (tím spíše je to důležité a těžké, že Francie je zhruba sedmkrát rozlehlejší než Česko).

České školství také samozřejmě disponuje prostředky k zajišťování úrovně svých gymnázií (například již dvě desetiletí diskutované státní maturity či zmiňovaný RVP G). Ale kvůli větší svobodě, kterou mají školy i učitelé při plánování svých hodin, tedy kvůli menší rozpracovanosti učebních podkladů na státní úrovni, jsou česká gymnázia diferencovanější. Školy a jednotliví učitelé mohou akcentovat rozdílná témata, věnují jim různé množství času, volí si jiné příklady k jejich vysvětlování atd. Je podle mne zřejmé, že se tak bude více lišit nejen výsledná náročnost ale také kvalita škol.

Myslím si také, že francouzský systém tak dává (nejen) studentům větší jistoty. Abych uvedla příklad, vrátím se ještě k oněm volitelným předmětům (*disciplines de spécialité*). Jejich nabídka je na všech školách stejná. *Lycée général* sice nemusí nabízet všechny *disciplines de spécialité*, ale 92 % z těchto škol nabízí alespoň sedm „nejžádanějších“ (v tabulce 6 jsou tučně označeny; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2020c). Oproti českým maturitním seminářům, jejichž nabídka závisí plně na učitelích a škole, si tak francouzští studenti mohou být poměrně jisti, že na každém *lycée général* budou mít výběr právě z těchto předmětů. Stejně si tak mohou být jisti jeho náplní, která je popsána ve státních kurikulech (například Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019c). V českých školách v případě maturitních seminářů odpovídá škola a učitel jak za jejich nabídku, tak za jejich vzdělávací obsah (RVP G 2007).

Nakonec však cílem práce není porovnávat francouzské a české střední školy na základě toho, že v jedné zemi mají striktnější, ve druhé o hodně volnější státní kurikula. Tím se ale zároveň vytváří prostor k tomu, aby v českých školách teoreticky mohla výuka vypadat téměř

přesně jako v těch francouzských. V případné práci na toto téma by otázka nakonec netkvěla ani tak v tom, jaký kurikulární dokument garantuje *lepší* výuku, ale spíše, jaký z nich uschopňuje pedagogy lépe předávat „vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty“ (RVP G 2007, s.12). Nebo ještě obecněji, jestli silnější hierarchie a určenost francouzské pedagogie nepříjemně „znesvobodňují“, či zda jim více specifikovaná kurikula oproti těm českým spíše vítaně pomáhají. Zda „svoboda“ českých pedagogů je využívána k promyšlené volbě témat, problémů, podpoře mezipředmětových vztahů apod., anebo jestli je toto promyšlení na pedagogy vzhledem k různým okolnostem příliš velkým nárokem, a tedy spíše „zabředají“ do nefunkčních návyků vyučovacích postupů.

2.4 Propojování dějepisu a zeměpisu ve Francii a v Česku

Zeměpis a dějepis se na českých gymnáziích profilují jako samostatné předměty – v RVP G jsou pojímány jako samostatné *vzdělávací obory*. Dějepis je zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, ještě se vzdělávacím oborem *Občanský a společenskovědní základ* a s *Geografií*, jež však zároveň spadá do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*. RVP G se tímto jejím dvojitým zařazením snaží reflektovat přírodovědný i společenskovědný charakter tohoto oboru. Vzdělávací obsah oboru *Geografie* je však uváděn v rámci oblasti *Člověk a příroda*, čímž je respektována tradice pojetí tohoto vzdělávacího oboru, který byl po desetiletí (především v období komunistického režimu) vnímán převážně přírodovědně (popřípadě ekonomicky) a dodnes u něj tak často převládá spíše přírodovědné ladění (Knecht, Hofmann 2013).

Postavení předmětu *Histoire-géographie* je ve Francii jednoznačnější. Zeměpis je jasně zařazen mezi humanitní či sociální vědy, což podle mne plyne nejen z tradice *přátelství* historie a geografie, kterou jsem popsala v prvních kapitolách, ale i z jeho chápání dnešní společností. Vnímání zeměpisu dohromady s dějepisem jako humanitní či sociální vědy je podle mne zřejmé již z krátké anotace předmětu na stránkách ministerstva. Předmět *Histoire-géographie* má „pomoci studentům pochopit vývoj společností, kultury a politiky. [Dějepis a zeměpis] studentům ukazují, jak rozhodnutí minulých i současných aktérů ovlivňují dnešní svět.“ (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2020b).

A jak je tomu s propojováním těchto „dvou“ předmětů? V Česku by se mělo jednat o tzv. *mezioborové* či *mezipředmětové vztahy*, které však v RVP G nejsou nijak blíže specifikovány. Podle souvislostí, v nichž jsou zmiňovány, je ale patrné, že podpora mezipředmětových vztahů je žádoucí. Například: „V ŠVP je také možné integrovat tematické okruhy, celky a témata různých vzdělávacích oborů v RVP G tak, aby byly maximálně podpořeny mezioborové

(mezipředmětové) vztahy.“ (RVP G 2007, s. 12). Dále jsou pak také tématu *mezipředmětových vztahů* věnovány četné práce, které je vyzdvihují jako důležité (konkrétně *mezipředmětovým vztahům* se zeměpisem či dějepisem s jiným předmětem se věnují například Bursíková, Martinovský a kol. 2009; Kučerová, Kopp, Čechurová, Kulhánek 2013; Loudilová, Matějček 2017; Vandrovcová 2019).

Byť se RVP G problematice *mezipředmětových vztahů* věnuje spíše povrchně, svou celkovou koncepcí k jejich realizování vytváří prostor v už zmíněných *průřezových tématech*, nebo i poměrně úzkým vyhraněním *vzdělávacích oborů*, které jsou tak z mé zkušenosti často spojovány v integrované předměty. V nich se obory mohou potkávat, doplňovat se a kooperovat. Zeměpis a dějepis jsou však považovány asi za již dostatečně rozsáhlé *vzdělávací obory*, nebo jsou asi natolik odlišně vnímány, že v praxi spojovány nebývají.

Mezipředmětové vztahy mezi dějepisem a zeměpisem tedy podle mé zkušenosti na českých školách příliš podporovány nebývají. Dalším důvodem by mohlo být i jejich personální zajišťování. Vzhledem k nedostatku učitelů jistých aprobací (například matematiky, fyziky či cizích jazyků; Píšová, Hanušová 2016) by se dalo předpokládat, že spíše bude zaměstnán pedagog vyučující dějepis nebo zeměpis společně s jedním z těchto předmětů. Rozvedení této spekulace by však stálo za samostatný výzkum.

Jak je to s propojováním zeměpisu a dějpisu ve Francii? Předmět *Histoire-géographie* je zapsán v rozvrhu jako jeden a je po celý rok vyučován jedním učitelem. Nicméně po bližším seznámení se s vyučováním tohoto předmětu v Angoulême jsem zjistila, že hodiny jsou pak děleny mezi ty zeměpisné a dějepisné (stejně odděleně je učivo pojaté i v učebních plánech, a v učebnicích) a že v nich ani nespátřuji snahu, aby jejich zeměpisné a dějepisné kapitoly na sebe nějak navazovaly. Toto zjištění mne poněkud překvapilo. Proč je tedy i přesto tento předmět „spojován“? Může být vůbec předmět *Histoire-Géographie* považován nebo hodnocen jako jeden předmět?

Při hospitacích jsem si propojování všímala spíše náhodně, ale jisté prvky vzájemného obohacování těchto dvou předmětů jsem našla při hlubším zkoumání francouzských kurikulárních dokumentů. Je však třeba konstatovat, že toto využívání druhého předmětu jsem našla jen v dokumentech a učebnicích týkajících se dějpisu nebo volitelného předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie*.

V dokumentech čistě zeměpisných jsem historické postupy či metody v zásadě nenalezla. Vyskytují se v nich spíše jen historické „zmínky“. (Například v celém „závěrečném“ tématu zeměpisu v ročníku *seconde*, jehož tématem je Jižní Afrika, jsou historickému vývoji tohoto území věnovány tři věty – je v nich jen *zmíněna* problematika bývalých kolonií; Jalta,

Joly, Pardon, Reineri, Riquier, et al. 2019a, s. 270) Nevím, proč tomu tak je, a to tím spíše, že se mnoho geografů vyslovuje o důležitosti chápání geografických jevů v jejich historickém kontextu (Marada a kol. 2017; Řezníčková 1999).

V čem však ve Francii těží z geografie ve svém výkladu dějepisy? Například některá podtémata (části kapitol) probíraná v tomto ročníku jsou pojata sociálně–historicky – v jejich učebnicovém zpracování nalézám jisté prvky, se kterými jsem se osobně setkala na vysoké škole – na půdě sociální geografie, například demografie (Vidal et al. 2019a, s. 2–3). Podle mé zkušenosti je na francouzských středních školách zautomatizované, že se nevyučuje jen frontálně. Jak v přírodovědně, tak v humanitně zaměřených předmětech se učitelé snaží předávat slovo žákům. V zeměpise a v dějepise je tak nechávají pracovat s materiály textovými, obrazovými a dalšími – souhrnně nazývanými *dokumenty (documents)*. Právě tyto *dokumenty* mají v dějepisných materiálech často také podobu geografickou. Kromě dobových obrazů či textů stránky učebnic nabízejí také různé tematické mapy, schémata, histogramy, koláčové a jiné grafy.

Nejenže francouzští pedagogové práci s *dokumenty* vyžadují, studenti naleznou pro práci s nimi podporu i v samotných učebnicích – ve všech učebnicích v této práci zmíněných jsou zařazeny kapitoly, které se věnují dovednostem zacházení s *dokumenty*. Podle těchto kapitol podle mé zkušenosti učitelé v hodinách nevyučují – jsou určeny spíše pro domácí přípravu žáka na hodiny i na závěrečné zkoušky, které se taktéž nezaměřují pouze na žákovy vědomosti, ale i na tyto dovednosti.

I v dějepisných učebnicích tak nalezneme kapitoly věnované dovednostem geografickým. Titulek jedné z nich zní „Vytvořit mapu na základě textu“ (Vidal et al. 2019b, s. 129) a na příkladu severofrancouzského rozmachu v textilním průmyslu v 19. století si má student vyzkoušet analýzu textového dokumentu, zakreslování informací do slepé mapy i tvorbu legendy a názvu mapy. Jiná podobná kapitola má pomoci studentovi účinně analyzovat histogram (Vidal et al. 2019a, s. 273), v kapitole „Nastudovat historickou mapu“ má žák příležitost postupně se seznámit s mapou z 16. století (Vidal et al. 2019a, s. 104). Takovýchto příkladů je ve francouzských učebnicích ještě mnoho. Dále se však budu věnovat spíše celým tématům, než „jen“ ukázkám metodik práce s dílčím geografickým či historickým materiálem – také proto, že na toto téma již byly napsány mnohé jiné práce (například Chromý 2006; Boháček, Řezníčková 2010; Štych, Kryshenyk 2014; Havelková, Hanus 2015; Rosocha 2015; Firlová, Hanus 2016a, Firlová, Hanus 2016b; Kulhánková 2019).

Francouzský dějepis však hodně využívá geografii ještě jiným způsobem. Některé příklady, podtémata a někdy dokonce celá témata jsou v dějepisném kurikulu a následně pak

i v hodinách dějepisu vymezeny *geografickým regionem*. Hned první témata, více než celá čtvrtina dějepisu v ročníku *seconde* jsou pojmenována a potom i regionálně pojata: „Svět Středomoří: otisky Antiky a Středověku“, „Otevření Atlantiku: důsledky objevení ‚Nového světa‘“ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019b).

Regionální zarámování témat je možné i díky tomu, že si francouzští pedagogové nekladou nárok na chronologické obsáhnutí dějin, o které se svým postupným výkladem podle mé zkušenosti pokouší pedagogové čeští. Ve Francii látku uspořádávají po tématech, otázkách, problémech. Myslím si, že právě proto, že se v tomto české pojetí výuky to francouzské tak zásadně liší, mohou být příklady zaměřené na regionální rámcování témat pro českou praxi nejinspirativnější. V českém školství se snaha o přibližování témat skrze regiony vyskytuje (například Chromý 2009; Rosocha 2014; Rosocha 2015), ale obávám se, že jsou klíčovým pojmem stále jen pro zeměpis (tak, jak je popisuje například Marada a kol. 2017).

3 Tři ukázky propojování zeměpisu a dějepisu ve francouzských kurikulech

V této kapitole představuji 3 ukázky problémově orientovaných témat, ve kterých se podle mne francouzským pedagogům podařilo dobře propojit „čas“ a „prostor“ a jimiž by se ve snaze o propojování výuky zeměpisu a dějepisu mohl inspirovat i český učitel. Ukázky jsem tedy vybrala tak, aby je bylo možné téměř „jen přeložit“ – tedy aby témata ukázek byla relevantní i pro Čechy, aby v českých školách byla také v nějaké podobě vyučována.

Při výběru ukázek jsem se dále snažila o to, aby dokumentovaly *šíři možnosti*, v jakých se francouzským pedagogům daří propojovat výuku zeměpisu a dějepisu. Jak jsem již předestřela v předchozí kapitole, některá svá problematicky orientovaná témata Francouzi vymezují regionem. Jednotlivé ukázky jsem se tedy snažila vybírat tak, aby téma každé z nich bylo vymezeno regionem odlišného měřítka.

Dalším aspektem dokumentujícím *šíři možnosti* pojetí propojení dějepisu a zeměpisu ve vybraných ukázkách by pak měl být ještě *způsob*, kterým se vztahují k nějakému vyššímu vyučovacímu celku. Pro jistotu tento záměr vysvětlím podrobněji: cílem obsahu první ukázky je na prostudování regionálního *příkladu* alespoň částečně lépe pochopit problematiku vyššího tematického (ne regionálně pojatého) celku. V další ukázce francouzští pedagogové celé historické téma „zarámovali“ regionálně, vnitřně chronologicky členěné téma se tak vždy „vrací“ k regionu, k jeho proměňování v čase. Region je tedy v tomto případě jakýmsi *předmětem* historického zkoumání. V poslední ukázce je celé téma, jeho *problém* geograficko-historický. Naopak až v jeho učebnicovém rozpracování jsou pak použity tu více zeměpisné, tu více dějepisné kapitoly a jednotlivé *dokumenty*.

Dalším dílčím cílem těchto ukázek je na nich doložit, že spolupráce zeměpisu a dějepisu je využívána v kurikulárních dokumentech a učebnicích různých ročníků a různých předmětů. Přesto, že by bylo možné nalézt ukázky různých regionálních měřítek a snad i *způsobů* propojení v jediném zastřešujícím tématu z jedné učebnice (jednotlivé ukázky by se akorát soustředily na odlišná měřítka), raději použila jsem materiály z různých ročníků, předmětů a učebnic.

Zeměpisné i dějepisné učebnice jsou uspořádány velmi podobně. Učebnice předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie* má však poněkud odlišných charakter. Rozdíl tkví například v tom, že jednotlivé části jsou zařazovány v jiném pořadí, pro názvy částí jsou voleny jiné pojmy, *dokumenty* a otázky v ní by měly být vzhledem k volitelnosti předmětu náročnější.

Hlavní části učebnic jsou určeny podle témat v kurikulech (viz např. tabulka 7). Tato témata se pak dále dělí do dvou až tří kapitol. Abych uvedla příklad, popíši zde strukturu jedné konkrétní kapitoly z učebnice dějepisu pro ročník *seconde* (kterou zároveň dále využiji v druhé ukázce). Kapitola se věnuje Středomoří v Antice. Začíná uvedením do tématu, tedy nastíněním problému, otázkou „Jak Athény a Řím ve Středomoří utvářely řecko-římskou kulturu?“ (Vidal et al. 2019b, s. 14). Na následujících stránkách je studentovi nabídnuto vysvětlení hlavních pojmů a jejich krátké zasazení do dobového kontextu (s. 16–17) a poté dvojstránka mapových podkladů k celé kapitole (s. 18–19). Celá kapitola je pak zakončena sekcí (s. 36–45), kde si žák může procvičit znalosti nabyté v kapitole a případně se naučit novým dovednostem (jak jsem popsala výše). Prostřední, hlavní část kapitoly však tvoří tzv. *hodiny* (*cours*; tvoří však náplň několika vyučovacích hodin), plně více či méně chronologicky řazených příkladů rozvíjejících hlavní problematiku kapitoly.

Ano, i ve francouzské učebnici jsou *hodiny* a jejich části uspořádané chronologicky. Nejedná se však o žádný text líčící posloupnost událostí. Tyto jednotlivé části jsou vybrané spíše tak, aby fungovaly jako příklady, které mají nějak reprezentovat svou dobu, konkrétním příkladem tak přispět k řešení „problému“ celého vymezeného časového období. V kapitole o Středomoří v Antice jsou takovými částmi tzv. *studie* (*études*) nebo těžko do češtiny přeložitelné *podněty rozšiřující problematiku* (*points de passage et d'ouverture*) vyprávějící například o Periklovi (s. 22–23) a Augustovi (s. 30–31). Předpokládám, že přínos ukázek tak nebude spočívat pouze v jejich dokumentaci francouzského propojování zeměpisu a dějepisu. Mým vedlejším cílem je taktéž nabídnout příklady zpracování problémově orientovaného vyučování, jež je ve Francii podle učebnic ale i mé osobní zkušenosti dobře zažité.

Ony *studie* i *podněty rozšiřující problematiku* jsou ve všech mnou analyzovaných učebnicích zpracované velmi podobně, a to na jedné straně nebo dvoustraně. Jednu takovou dvoustranu popíši (obrázek 1). Rozvíjí téma „Svět Středomoří: otisky Antiky a Středověku“ a je nadepsána: „Christianizace a reorganizace Konstantinovy říše“. Téma dvojstrany je dále navozeno ústřední otázkou: „Jak císař Konstantin ve 4. stol. př. n. l. přeměnil Římskou říši?“, přičemž k jejímu zodpovídání je studentovi k dispozici šest *dokumentů*. Dva z těchto *dokumentů* jsou obrazové (označené oranžovými čísly 1 a 4), jedním je tematická mapa Středomoří (*dokument* 2) a tři jsou textové (3, 5 a 6). Na jiných podobných stránkách bychom pak našli ještě různé plánky, schémata, dobové karikatury aj. V pravém dolním rohu dvoustrany je otištěných šest otázek či úkolů (*questions*), které student pomocí šesti zmíněných *dokumentů* řeší – je tak zapotřebí, aby informace z nich všech pojmenovával, chápal a propojoval. Tato sada otázek se opakuje na téměř každé stránce či dvoustránce učebnic, a tak

by jistě také bylo zajímavé toto francouzské časté kladení otázek popsat a zhodnotit (případně porovnat s naším; problematikou kladení otázek se zabývá např. Petty 2002, konkrétně problematikou otázek v českých hodinách zeměpisu se zabývá Řezníčková 2002).

Shromáždila a analyzovala jsem učebnice, které mi na začátku tohoto školního roku byly francouzskou školou v Angoulême darovány jako zbrusu nové. Jedná se tedy o učebnice odpovídající kurikulům a předmětům vyučovaným v tomto školním roce, a které jsou tedy již po úpravách spojených s již zmiňovanou reformou. Nemám tedy učebnice pro ročník *terminal*, jehož reformovaná náplň bude aplikována do praxe až v následujícím školním roce. Mne dostupné učebnice jsou věnovány vždy jednomu ročníku a jsou buď dějepisné, nebo zeměpisné (v jiných vydáních jsou prý tyto jednotlivé části týkající se jednoho předmětu spojené do učebnice jedné), dále pak je jedna z učebnic věnována volitelnému předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie* pro ročník *première*.

Nejprve využiji krátký oddíl přibližující procesy industrializace na příkladu života člověka z jednoho francouzského mikroregionu (z učebnice *Histoire-géographie* pro studenty ročníku *première*), následně se budu věnovat již zmíněnému tématu antického Středomoří (z učebnice *Histoire-géographie* pro studenty ročníku *seconde*). Poslední téma bude o *politických hranicích*, které je zpracováno v měřítku globálním, a které je zařazeno do kurikula volitelného předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie* (z učebnice pro studenty ročníku *première*).

3.1 Region v dějepise jako příklad: Životní dráha bretaňského venkovana

V první ukázce bych chtěla nabídnout rozsahem malý, ale podle mne pro žáky potenciálně velmi srozumitelný *příklad* využití zeměpisu v hodině dějepisu. Jedná se o jeden *dokument*, který však s pomocí jiných *dokumentů* na stránce, jakož i návodných otázek poskytne podněty pro lepší pochopení širší problematiky.

Hodina, jíž je součástí, si klade za cíl „ukázat, že francouzská společnost v návaznosti na industrializaci a urbanizaci prošla hlubokými změnami“ (tabulka 8; dílčí cíl týkající se ukázky je pak v tabulce zvýrazněn modře). Otázka *důležitosti venkovského světa a počátky procesu vylidňování* venkova je tedy rozebrána na jedné dvoustraně, která nese název „Francouzský venkov“ (Vidal et al. 2019b, s. 126.). Je zahájena otázkou: „Jak se vyvíjí venkov během první francouzské industrializace v letech 1848–1870?“ (Vidal et. al 2019b, s. 126), a „odpovídá si na ni“ šesti *dokumenty*.

Point de passage et d'ouverture

La christianisation et la réorganisation de l'empire de Constantin

1 Comment l'empereur Constantin transforme-t-il l'empire romain au ^ve siècle ap. J.-C.?

Après une période de divisions et d'affaiblissement de l'empire, Constantin (272-337) est vainqueur de ses rivaux en 312 puis 324. Unique empereur, il entreprend alors des réformes qui marquent durablement le monde méditerranéen.

2 La diffusion du christianisme

3 Le retour de la stabilité

«Existe-t-il donc des temps plus fortunés, puisque, grâce à Constantin le très grand, qui nous donna si tôt des Césars, nous bénéficions de jours très grands services [...] Les Temps eux-mêmes, une nation puissante et la seconde sur Terre après la grandeur romaine, ont sollicité ton ombrage, Constantin très grand [...] Il n'est pas sur Terre de nation si féroce qu'elle ne te craigne ou ne te chérisse. Tout est calme à l'extérieur tandis que chez nous, l'abondance des récoltes assure partout une annuée prospère. Les cités ont été admirablement embellies, au point qu'on les dirait presque entièrement fondées de nouveau.»

De nouvelles lois ont été proclamées, pour redresser les mœurs et briser les vices. [...] Le pudeur est en sécurité, le mariage protégé. Les circonstances favorables à l'ambition rejoignent, et ce n'est pas de posséder les plus grosses fortunes qui procure des craintes, mais dans une telle affluence de biens, c'est de n'en pas avoir qui donne un grand sentiment de honte.»

Nazarius, Discours en l'honneur de Constantin prononcé à Rome en 321.

1. Allusion aux deux fils de l'empereur appelés à lui succéder.
2. Impôt en nature prélevé par l'État.

Notion
La **croisance culturelle**: voir p. 17.

Vocabulaire
Concile: réunion des chefs de l'Église chrétienne dont le but est de fixer les croyances (dogmes) et les pratiques religieuses.

1 Une nouvelle monnaie, le solidus d'or (310)
Pièce d'or romaine frappée en 313-315.
Musée archéologique national, Naples (Italie).

4 Les débuts d'une Rome chrétienne
Église Sainte-Sabine de Rome, ^ve siècle.

5 Le concile de Nicée (325)

«Le prince [Constantin] prenant la parole dit: "Je remercie Dieu de toutes choses, mais principalement de ce qu'il m'a fait la grâce d'assembler dans le même lieu tant de saints évêques" [...] L'empereur prononça ce discours en latin, et le fit expliquer en grec. Les évêques commencèrent ensuite à examiner la doctrine. [...] L'empereur [...] déclara que ceux qui désobéissaient à ce qui avait été décidé par le concile seraient condamnés au bannissement, comme des personnes qui s'opposaient au jugement de Dieu même.»

Sozomène, Histoire ecclésiastique, livre I^{er}, v. 400-450.
1. Ensemble des croyances d'une religion.

6 La création de Constantinople (330)

«L'empereur, après avoir célébré le concile [...] s'appliqua au rétablissement des églises. Il occut aussi l'extension de la ville de Byzance, l'embellit de quantité de bâtiments, lui donna son nom, et ordonna qu'elle seut appelée à l'avenir la nouvelle Rome [...] Il éleva dans la même ville deux magnifiques églises, l'une sous le nom d'Église, et l'autre sous celui des Apôtres.»

Socrate de Constantinople, Histoire ecclésiastique, chapitre XVI, v. 439-440.
1. La ville fondée par les Grecs devint alors Constantinople, en l'honneur de l'empereur.

Questions

ANALYSER ET S'EXPRIMER

1. Dans quels domaines Constantin rétablit-il la stabilité de l'empire? Répondez en recopiant puis complétant ce schéma. (doc. 1 et 3)

```

    graph TD
      A[ ] --- B[MESURES]
      B --- C[ ]
      B --- D[ ]
      B --- E[ ]
    
```

RÉPÉRER

2. Comment Constantin favorise-t-il le christianisme dans sa politique urbaine? (doc. 4 et 6)

ANALYSER

3. Montrez que Constantin tente d'unifier et de contrôler la religion chrétienne en s'imposant comme un chef religieux. (doc. 2 et 5)

4. Quelles mesures prises par Constantin montrent qu'il se comporte lui-même en chrétien? (doc. 3 et 5)

ARGUMENTER ET S'EXPRIMER

5. Préparez un exposé oral pour présenter les raisons pour lesquelles le règne de Constantin constitue une étape importante dans l'histoire de l'empire romain.

Vers le lien

6. En utilisant les informations données dans le doc. 3, montrez pourquoi ce texte est une source essentielle pour connaître l'époque de Constantin mais qu'elle doit être utilisée de façon critique.

Zdroj: Vidal et. al 2019a, s. 32–33.

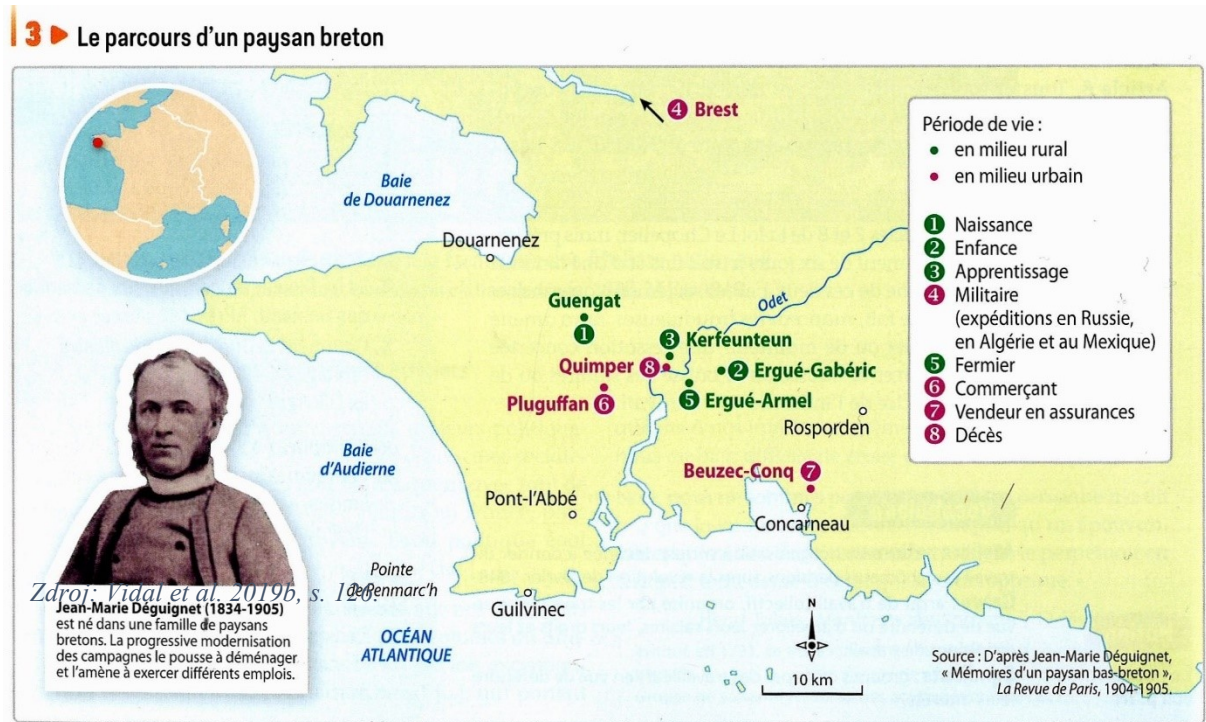
Tabulka 8 Zakotvení dokumentu Životní dráha bretaňského venkovana ve francouzském kurikulu

Téma 2	Francie v Evropě národů: politika a společnost (1848–1871) (11–13 hodin)
První kapitola	Těžký vstup do doby demokracií: Druhá republika a Druhé císařství
Druhá kapitola	Industrializace a zrychlování ekonomické a sociální transformace ve Francii
Cíle	Tato kapitola se snaží ukázat, že francouzská společnost v návaznosti na industrializaci a urbanizaci prošla hlubokými změnami. Možnost soustředit se na: transformace způsobů produkce (mechanizace, rozmach mzdového systému...) a modernizace podporované Druhým císařstvím, důležitost venkovského světa a počátky procesu vylidňování venkova, politická důležitost sociální otázky.
Podněty rozšiřující problematiku	Alfons de Lamartine v roce 1848. George Sandová, žena „pera“ angažovaná v politice. Louis–Napoléon Bonaparte, první prezident Republiky.
Třetí kapitola	Francie a vznik nových států diplomatickou válkou

Zdroj: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019a.

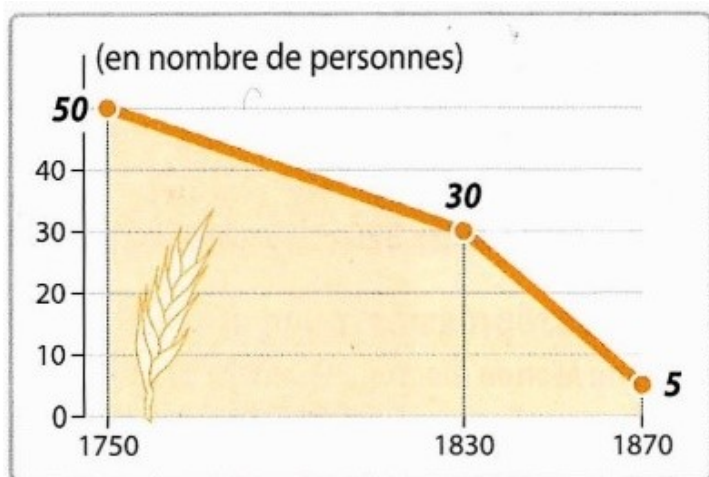
Poznámka: Modře je označeno pole s cílem, ze kterého vychází témata ukázky.

Obrázek 2 Tematická mapa: Životní dráha bretaňského vesničana



Zdroj: Vidal et al. 2019b, s. 126.

Obrázek 3 Graf: Množství dělníků potřebných k obstarání jednoho hektaru obilí



2 ▶ Main-d'œuvre nécessaire à la culture d'un hectare de blé

Zdroj: Vidal et al. 2019b, s. 126.

Jeden z *dokumentů* je ona tematická mapa zobrazující malý region ve francouzské Bretani. Jmenuje se „Životní dráha bretaňského vesničana“ (obrázek 2). Jak nás zpravuje legenda, nejprve žil jistý Jean-Marie Déguignet v čistě vesnickém prostředí (čísla a názvy míst jsou v mapě zelené). Poprvé se do prostředí městského (čísla a názvy míst jsou v mapě fialové) dostal kvůli vojně (v Brestu – v mapě a legendě číslo 4). Následně pokračoval ve farmaření (číslo 5), ale potom se už nadobro přesunul do prostředí městského (čísla 6–8).

Spíše, než o bretaňském regionu se samozřejmě student pomocí tohoto *dokumentu* dozví detailněji o celé problematice počátků vyliďňování venkova. Konkrétní mikroregion byl však použit jako příklad. Díky němu se *množství* či *počty* lidí, o kterých se tak často v českém dějepise mluví, přemění v *příběh*, který se mnohých lidí, regionů ale i celého venkovského prostředí týkal.

Funkčnost předkládané mapy tkví samozřejmě také i v tom, jak souvisí s ostatními *dokumenty* na dvojstraně. Dokument je například dobře doplňován grafem (obrázek 3), který ukazuje, jak postupem času (vodorovná osa) ubývalo lidí (svislá osa) potřebných k obdělávání a získávání výnosu z jednoho hektaru obilí. Student si pak může domyslet i z jakých důvodů venkovské prostředí opouštěl pan Déguignet (a jemu podobní).

Podle otázek na stránce v učebnici by pak díky tomuto konkrétnímu příkladu následně studenti měli být schopni odpovídat například na otázku: „Na příkladu Jean-Marie Déguigneta ukažte, že obyvatelé venkova se přizpůsobují ekonomickým změnám Francie mezi lety 1848–1870.“ nebo na otázku „Jaké dopady [modernizace] lidé pociťují?“ (Vidal et al. 2019b, s. 127).

Myslím si, že podobnou kapitolu, rozvíjející problém počátků procesu urbanizace v několika *dokumentech*, které na ni nabízejí odlišný úhel pohledu, by mohl poměrně jednoduše zařadit do svých hodin i český učitel. To proto, že na tomto příkladu studenti mohou dobře pochopit dopady procesu urbanizace na proměny venkova, a to jako historického procesu jak v kontextu dějepisného výkladu (v českém kurikulu je tento pojem zmíněn u tématu středověku, ale šlo by jej jistě zařadit i pod téma industrializace; RVP G 2007, s. 44 a 45), tak i v kontextu proměn sociálního prostředí, funkcí sídel a tendencí ve vývoji osídlení v zeměpisu (RVP G 2007, s. 35). Z příkladu lze totiž srozumitelně vyvozovat příčiny, jakož i následky urbanizace, a to jak pro jednotlivce v konkrétním regionu, tak pro celou společnost.

3.2 Region v dějepise jako předmět dějinného vývoje: Antické Středomoří

Druhá ukázka není zaměřena jen na jeden *dokument* či jednu *hodinu*, nýbrž na celou kapitolu. Díky ní by mělo být zřejmé, jak jsou francouzští pedagogové schopni zastřešovat i celé

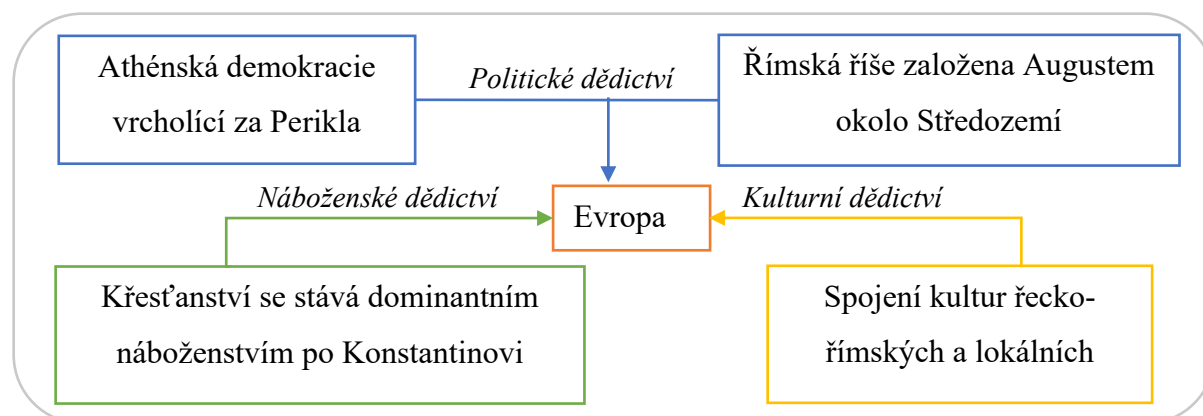
historické téma regionem. Učiní jej totiž jakýmsi *předmětem*, na který se zaměřuje celá kapitola, a který se v rámci ní, a taktéž v průběhu času proměňuje.

Kapitola je věnována Antickému Středomoří, jeho významu jako „kolébky Evropy“ (rozumím „kolébky evropské kultury“; tabulka 9). Jak je z tabulky zřejmé, cíle kapitoly se nesoustředí na chronologii ani na dějiny dat, osobností a válek. Stejně jako již zmiňovaná díla odborných historiků, z nichž jedno je věnováno dokonce přímo Středomořskému regionu (Braudel 1966), i kapitoly v dějepise na *lycée général* jsou zaměřené spíše na dějiny sociální, politické (ve smyslu fungování politických systémů), hospodářské či kulturní. Pro splnění cílů kapitoly jsou pak v kurikulu nabídnuty příklady konkrétních historických osobností, konkrétních událostí či míst (v tabulce 9 *podněty rozšiřující problematiku*). V učebnici ji uvozuje již zmíněná otázka „Jak Athény a Řím ve Středomoří utvářely řecko-římskou kulturu?“ (Vidal et al. 2019b, s. 14).

Učebnice nabízí hned několik prvků, v nichž je pro Evropu antické Středomoří „kolébkou“. Dobře je to shrnuto ve schématu na obrázku 4. Snaží se studentům zpřístupnit doklady o propojování hlavních prvků historického *dědictví* té doby, které se promítají až od našich dnů – propojování *dědictví politického, kulturního a náboženského* (obrázek 4).

Problematika *politického dědictví* je tak předestřena již na mapách uvozujících kapitolu (viz obrázek 5), protože je zde čitelně porovnané různé vnímání celého regionu Řeky a Římany. Nutno podotknout, že jsou zde vedle sebe zařazeny mapy, které zobrazují stav politického světa Středomoří z dob zhruba 900 let od sebe vzdálených a že se nejedná jen o jakýsi podklad pro výklad obsahující *ty hlavní* informace. Student se ani na dalších stránkách učebnice nedozví posloupnost toho, jak se zabírání území a jeho správa vyvíjely. Jsou mu zde předkládány mapy jako reprezentace dvou světů, mezi kterými byl markantní rozdíl, o kterém se má zamýšlet. Student se na jejich základě má přiblížit pochopení toho, jak byl středomořský region vnímán nejprve Řeky, poté Římany a jak se lišily jejich způsoby zabírání a správy tohoto území.

Obrázek 4 Schéma řecko-římského dědictví Evropy



Podle Vidal et. al 2019a, s. 17.

Tabulka 9 Zakotvení kapitoly o antickém Středomoří ve francouzském kurikulu.

Téma 1	Svět středomoří: otisky Antiky a Středověku (10–12 hodin)
První kapitola	Antické středomoří: řecké a římské otisky
Cíle kapitoly	Tato kapitola se snaží připomenout, že středomořská Antika je kolébkou Evropy. Můžeme zvolit příklady: vyzdvihnout časy, osobnosti a politické stavby, na které se odkazovaly i doby pozdější; ukázat, jak Athény spojují demokratický režim a budování námořní říše; ukázat, jak Řím rozvíjí říši obrovského teritoria, kde se mísí rozdílné středomořské kultury a náboženství.
Podněty rozšiřující problematiku	Perikles a athénská demokracie. Augustův principát a zrod římské říše. Konstantin, císař říše, která je kristianisována a územně reorganizována.
Druhá kapitola	Středověké Středomoří: prostor změn a konfliktů na pomezí tří civilizací

Zdroj: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019b.

Důležitost šíření antického *kulturního dědictví* se podle mne autorům učebnice podařila taktéž dobře ukázat právě díky regionálnímu vymezení látky. Několika plánky, schémata či obrázky zařazovanými v průběhu kapitoly se čtenář učebnice nepřímou dozdívá o dějinné přeměně kultury (v tomto případě kultury architektonické), zejména tedy o vývoji jejího šíření. Byť se jedná o jednotlivé mikroregiony (města) či jen místa, které jsou v *dokumentech* představovány, jejich srovnávání umožní náhled na problematiku v celém středomořském regionu. Jedná se tak například o plánky Athén i s přístavem, plánek jihofrancouzského města Arles (vlevo na obrázku 5), obrázek rekonstruované athénské Akropole (obrázek 6), obrázek makety starověkého Říma či dobový textový popis přeměny města Konstantinopole (Vidal et. al. 2019a, s. 29 a 33).

Hodina rozvíjející antické politické ale i *náboženské dědictví* je opět uvozena otázkou: „Jak císař Konstantin mění římskou říši ve 4. století n. l.“ (Vidal et. al 2019a, s. 32). Místo toho, aby byl jako v českých školách Konstantin zmíněn jako jeden v řadě císařů, francouzské pojetí tak jeho příběh rámuje opět problémově. Dokumenty, které pak dvojstránka (na obrázku 1) nabízí k prostudování, vedou studenty k zamýšlení jak nad reformami čistě správními (na obrázku 1 *dokumenty* označené oranžovými čísly 1, 3 a 6), tak reformami prokřesťanskými (*dokumenty* 2, 4 a 5), přičemž otázky na straně vpravo dole informace z těchto *dokumentů* propojují.

Již z rozsahu této ukázky asi plyne, že bude pro českého pedagoga „přejímatelná“ mnohem hůře. Jedná se totiž o celou kapitolu o Antice (zakotvenou v českém kurikulu ve vzdělávacím oboru *Dějepis* pod názvem Starověk; RVP G 2007, s. 43), o celé téma, které je pojato problémově a vymezeno regionem. Místo poměrně dlouhého výčtu informací, kterým by byl pravděpodobně obtěžkán student v Česku, se tak francouzský student věnuje jen několika „problémům“ antické doby. Domnívám se tedy, že právě na tomto příkladu bude nejvíce vidět rozdíl mezi českým (chronologickým) pojetím a francouzským (problémově zaměřeným) dějepisným výkladem.

V českém učiteli by zařazení této ukázky do svých vyučovacích hodin pravděpodobně vyvolalo dojem, že „nestíhá“. Přitom z širšího pohledu se toho takovouto ukázkou „stihne“ skutečně hodně. Téma ukázky je nejen zarámováno geografickým regionem, samotné téma Středomoří by podle mne mohlo obstát přímo v hodinách zeměpisu – třeba při učení se o problematice cestovního ruchu, ochraně památek, turistických pastí apod. (RVP G 2007, s. 35). Ukázka díky svému rozsahu nabízí využití také v propojování dalších předmětů. Tím, že je část kapitoly věnována *kulturnímu dědictví*, navazuje kromě dějepisu a zeměpisu taktéž na vzdělávací oblast *umění a kultura*. V hodinách inspirovaných částmi věnovanými *politickému dědictví* by český pedagog měl možnost se studenty hovořit o základech demokracie, jež zase souvisí se vzdělávacím oborem *Občanský a společenskovědní základ* (viz tabulka 3) nebo *průřezovým tématem Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (viz tabulka 4).

Obrázek 6 Mapy řeckého a římského světa antického Středomoří

Cartes

Les mondes grec et romain dans la Méditerranée antique

1 L'Attique, territoire de la cité d'Athènes au 5^e siècle av. J.-C.

2 La romanisation: la cité d'Arles du 1^{er} siècle av. J.-C. au 1^{er} siècle ap. J.-C. (province de Narbonnaise)

3 Le monde grec au 1^{er} siècle av. J.-C.

4 L'administration de l'empire romain sous Constantin (début du 4^e siècle ap. J.-C.)

Questions

- Relevez les atouts de la cité d'Athènes. (doc.1)
- Expliquez la fonction des principaux monuments et aménagements de la cité d'Arles. (doc.2)
- Montrez que l'organisation politique du monde romain est totalement différente de celle du monde grec. (doc.3 et 4)

Zdroj: Vidal et. al. 2019a, s. 18–19.

Obrázek 5 Obrazový dokument: Athénská Akropole

L'Acropole d'Athènes

Restaurée sous Périclès, l'Acropole symbolise la puissance d'Athènes. Les portes des Propylées **1** marquent l'entrée monumentale du sanctuaire, cœur religieux de la cité composé entre autres du Parthénon **2**, grand temple d'Athéna, et de la statue géante de la déesse **3**.

Reconstitution de l'Acropole ▶

Zdroj: Vidal et. al. 2019a, s. 21.

3.3 Mezipředmětový problém: Politické hranice

V poslední ukázce stručně analyzuji celé jedno téma, tedy celou pětinu učebnice. Považuji jej totiž za doklad toho, že lze dějepis a zeměpis učit naprosto propojeně a také toho, že při problémovém vyučování se lze poměrně dobře zabývat tématem globálního měřítka.

Poslední ukázka se týká problematiky hranic a našli bychom ji v učebních osnovách již několikrát zmiňovaného volitelného předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie*. Celý název tématu zní „Zkoumat politické rozdělování světa: hranice“ přičemž zkoumáním je podle jeho učebnicového rozpracování (Chevallier, Sirel 2019) myšleno zkoumání historické i aktuální, zkoumání z globálního i lokálního pohledu. V učebnici je celé toto téma zpracováno poměrně doslova podle požadavků v kurikulu (tabulka 10).

Úvodní část je věnována různým aspektům hranice, jejím vlastnostem rozdílným v různých světových oblastech. V rámci prvního tématu úvodu, „hranice dnešního světa“ jsou studentům v učebnici k dispozici čtyři mapy, na nichž jsou vyobrazeny postupně ustanovované hranice v historii, na čtvrté z nich jsou zakresleny aktuální spory o nějaké hranice. Učebnice pokračuje částí o „čím dál tím četnějších hranicích“, přičemž se dotazuje po jejich účelu či po vysvětleních zvyšující se fragmentace světového politického prostoru (Chevallier, Sirel 2019, s. 142). Hned v úvodu do tématu tak vyvstávají tyto důležité otázky. Učebnice je zodpovídá například i připomenutím „Vestfálského míru a tehdejšího překreslení mapy Evropy po Třicetileté válce“, k čemuž ve shrnující *hodině* dodává například, že již od té doby dědíme koncept hranic v moderním slova smyslu – „imaginárních linek, které limitují národní teritoria a na kterých se uplatňuje státní suverenity“ (Chevallier, Sirel 2019, s. 150).

Druhou část úvodu – o „méně či více značených hranicích“ tvoří *dokumenty* odkazující na různorodé, často ve fyzickém terénu velmi odlišně znatelné hranice. Mimo mapu světa či plánky jiných zemí je zde například otištěna karikatura sporu o hranice mezi Kambodžou a Vietnamem nebo fotografie přeshraničního umění na mexicko-americké zdi. K příkladu této hranice se vrací *dokumenty* i v poslední části úvodu, která se soustředí na „přeshraniční území“. Mexická problematická hranice je tu srovnávána například se španělsko-francouzskou nemocnicí na hranici v Pyrenejích.

Tabulka 10 Zakotvení tématu politických hranic ve francouzském kurikulu

Téma 3	Zkoumat politické rozdělování světa: hranice
Úvod	Hranice v dnešním světě. Hranice čím dál tím četnější. Méně či více značené hranice. Hranice a průchody: utvrzení přeshraničních území.
Osa 1 Značení hranic, geopolitický přístup	Vytyčení: K sebeobraně: porýnské <i>limes</i> . K rozdělení teritorií: Berlínská konference a rozdělení Afriky. K oddělení dvou politických systémů: hranice mezi dvěma Koreami.
Osa 2 Diskutované hranice	Vytyčení: Přiznání hranice: německo-polská hranice mezi lety 1939 a 1990, mezi válkou a diplomacií. Překročení hranice: mořské právo (stejně na souboru všech moří a oceánů, nezávislé na hranicích).
Námět k závěrečné práci Vnitřní a vnější hranice Evropské unie	Vytyčení: Případ Schengenu a kontroly na hranicích: přijít do Evropy znamená překročit hranici. Hranice členského státu. Přeshraniční vnitraevropské prostory: každodenní překračování hranice.

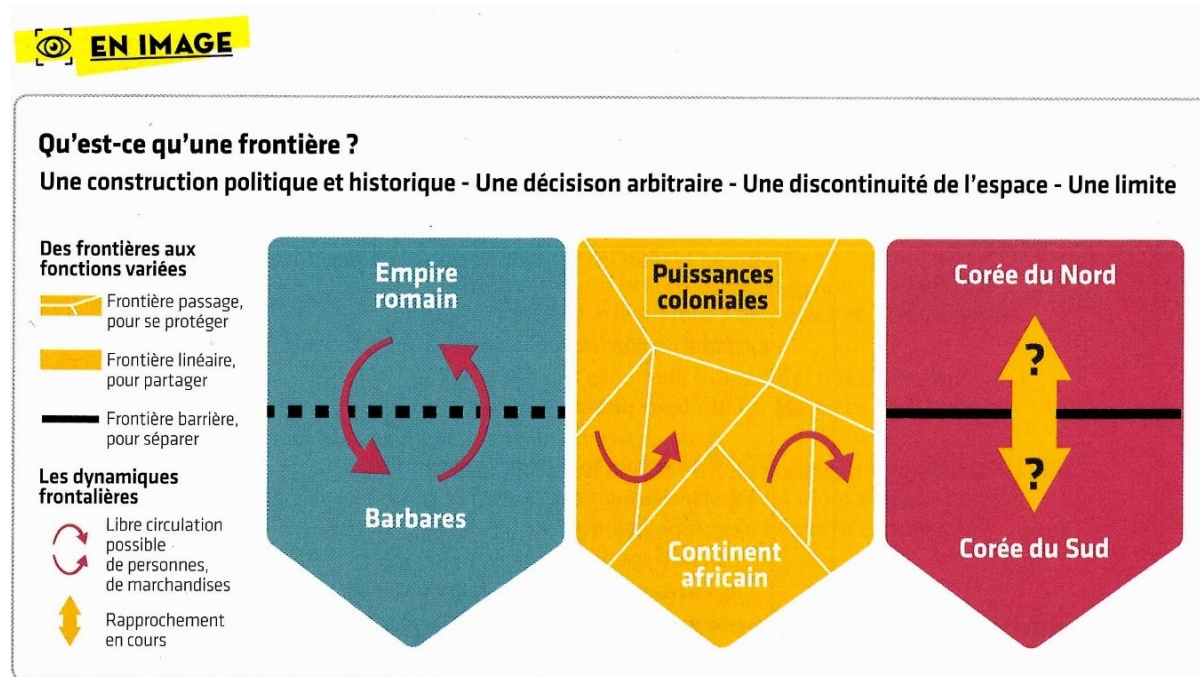
Zdroj: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019c, s. 7 dokumentu.

„Osa 1“ se soustředí na různé účely hranic v dějinách, přičemž tuto problematiku rozvíjí na příkladu starověkých *limes*, evropského rozdělení Afriky a historie hranice podél 38. rovnoběžky na Korejském poloostrově. Ve shrnutí této kapitoly je studentovi nabídnuto poměrně přehledné schéma (viz obrázek 7) těchto tří typů hranic podle účelu.

V části „osa 2“ je opět relativizován pojem hranice jako jasné čáry. Jsou rozebírány „diskutované hranice“, a to ze dvou různých pohledů. Prvním je prepisování a následné přiznávání německo-polské hranice ve 20. století podél řek Odry a Lužické Nisy, které způsobí masivní migraci obyvatel do své „nové domoviny“. Student je seznamován s historickým příkladem, kdy linie nebyla „nakreslena mezi národy“, ale národy se musely podle nějaké dohodnuté linie přesouvat. Druhý pohled studenta přivádí k přemýšlení nad mořskými hranicemi – v krajině naprosto neviditelnými liniemi, které jsou určovány často porušovaným mezinárodním mořským právem. Kontrasty mezi těmito dvěma liniemi jsou opět shrnuty v závěrečné části do poměrně srozumitelného schématu (obrázek 8).

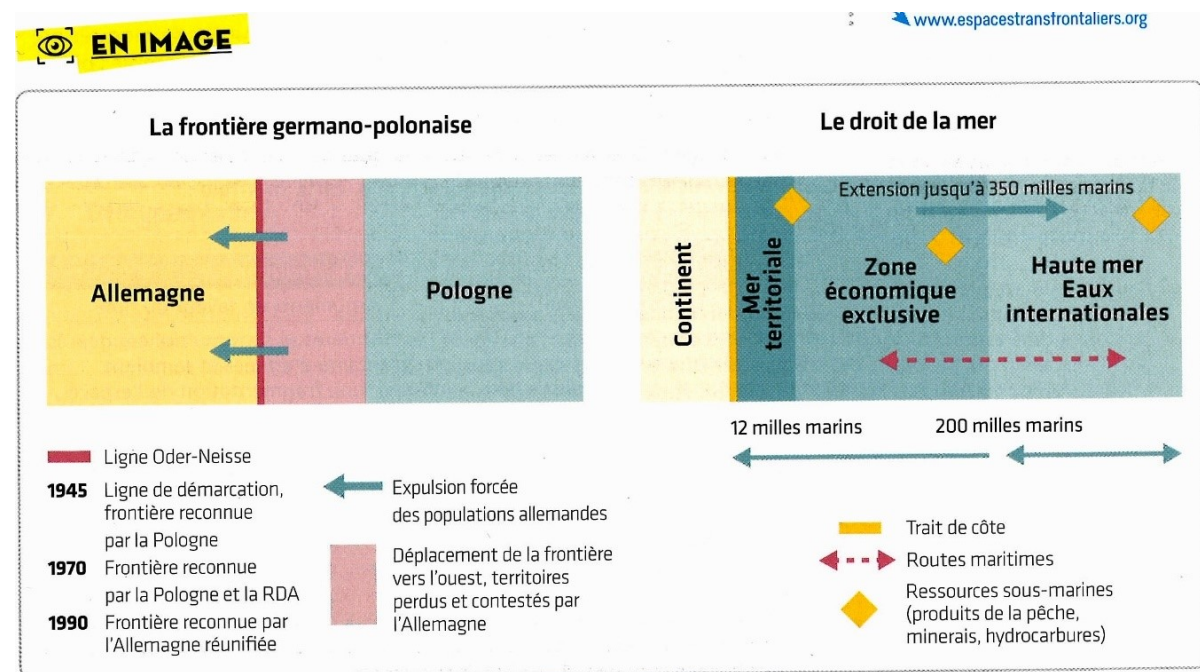
Poslední část tématu *hranice*, zaměřená na „vnitřní a vnější hranice Evropské unie“ (tabulka 10), slouží jako konkrétní příklad, při jehož studiu studenti mohou uplatnit znalosti z předchozích částí kapitoly. Učebnice dává podněty ke zkoumání Evropské unie prizmatem různých geografických měřítek, řeší „propustnost“ hranic v jejích různých částech, jsou jim předkládány jak historické, tak aktuální problémy, které Evropská unie řešila a řeší.

Obrázek 8 Schéma shrnující otázku po účelu hranice



Zdroj: Chevallier, Sirel 2019, s. 163.

Obrázek 7 Schéma shrnující dva extrémy „diskutované hranice“



Zdroj: Chevallier, Sirel 2019, s. 177.

Přímo téma „politických hranic“ bychom v českých kurikulech nenašli. Svým rozsahem však zahrnuje i bezpočet v českých školách vyučovaných témat. Mezi jinými by se tedy ukázkou výše mohl český pedagog inspirovat při tvorbě programu rozvíjejícího některá průřezová témata (např. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* či *Osobnostní a sociální výchova*; tabulka 4). Bylo by možné vybrat z celé ukázky jen některé její části a například v rámci dějepisných hodin věnovaných Starověku je použít při vyučování tématu „limes romanus jako civilizační hranice“ (RVP G 2007, s. 43), či v hodinách zeměpisných diskutovat o evropském regionu (RVPG 2007, s. 36) s důrazem na Evropskou unii a na její vnější i vnitřní hranice, přičemž téma Evropské unie bychom našli i v kurikulu vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědný základ* (RVPG 2007, s. 42). Skrze jeden problém, jedno téma, je tak očividně propojováno mnoho jiných oborů, témat a předmětů.

Celé téma politických hranic, toto rozsáhlé problémově orientované téma by však nešlo příliš dobře zapojit do takových hodin zeměpisu či dějepisu, jaké jsem zažívala na mém gymnáziu. Obávám se, že by se na něj v takto celistvé podobě v Česku, v chronologicky či jinak systematicky uspořádaných hodinách prostor nacházel jen těžko. I když právě v jeho celistvém zpracování podle mne tkví hlavní přínos – propojuje různé vrstvy problematiky od vymezování téměř abstraktního pojmu hranic, přes studium různých podob procesu jejich vznikání a udržování ve světě, až po konkrétní příklady propojující celé téma se vzdělávacím obsahem dějepisným i zeměpisným.

4 Závěr

V Česku vnímáme předměty kvůli jejich tradičnímu uspořádání jako ve „škatulkách“, jako spolu nesouvisející oblasti. Komplexnost světa nás však staví před úkol tyto oblasti propojovat, hledat mezipředmětové přesahy. Stejně tak je tomu s dějepisem a zeměpisem, předměty, které možná vnímáme odlišně, které se však zabírají časem a prostorem, a tak spolu velmi souvisí a vhodně se doplňují. Při hledání možností či výzev k propojení těchto dvou předmětů jsem se inspirovala příkladem Francie, kde je „dějepis-zeměpis“ jedním předmětem.

Hledání těchto výzev bylo uspořádáno podle vstupních cílů výzkumu. Nejprve jsem na základě nástinu rozboru historického vývoje, ale pak zejména na základě rozboru dnešních kurikulárních dokumentů porovnávala obsahové zaměření, postavení a systém výuky zeměpisu a dějepisu v českém a francouzském vzdělávání. Podle tohoto srovnání jsem dále identifikovala podněty pro posílení mezipředmětových vztahů mezi nimi. Posledním cílem bylo zpracovat tři konkrétní podněty k propojování zeměpisu a dějepisu – tři ukázky témat, kterými by bylo vhodné podpořit jejich spolupráci případně i v českých školách.

Z krátké exkurze do historie francouzských vědních oborů geografie a historie vyplynulo, že k sobě měly alespoň za jejich „slavných dob“ v první polovině 20. století velmi blízko. Francouzská geografie se historii přiblížila tím, že se soustředila zejména na studium člověka. Historici zase využívali geografických regionů pro zasazení svých historických děl, do kterých však také zahrnovali jejich geografický popis. Těmito poznatky se z části vysvětlilo i dnešní propojování historie a geografie na půdě škol – francouzský zeměpis dodnes oproti tomu českému inklinuje spíše k humanitnímu zaměření, v dějepise jsou četná témata zasazena do geografických regionů.

Předpokládala jsem, že francouzské učební osnovy (a na jejich základě i učebnice a učitelé) budou z *propojování* těchto předmětů cíleně těžit, a že v nich tedy bude snadné nalézt příklady pro mezipředmětovou spolupráci mezi dějepisem a zeměpisem v Česku. Záhy jsem však zjistila, že jsou ve francouzských kurikulárních dokumentech, a následně i v praxi tyto předměty spíše oddělovány. Zároveň však (jak je snad patrné z uvedených ukázek) se najde i nemálo příkladů smysluplného a obohacujícího doplňování těchto dvou předmětů. Především však jde o geografická doplnění dějepisného výkladu, a nikoli naopak.

Na francouzském *lycée général*, které je přibližným ekvivalentem českých gymnázií, se tedy zeměpis a dějepis vyučují společně v jednom předmětu – *Histoire-géographie*. V kurikulárních dokumentech a následně i v učebnicích jsou však jejich konkrétní vzdělávací cíle popsány zvlášť, hodiny jsou pak také dělené na zeměpisné a dějepisné. Přesto lze ve

francouzských školách nalézt podněty, kterými by se česká výuka minimálně zeměpisu a dějepisu mohla pro posilování mezipředmětových vztahů inspirovat. Příklady spolupráce těchto dvou předmětů jsem našla zvláště díky tomu, že je výuka na francouzských školách koncipována problémově. Zejména se tedy jedná o příklady z kurikul a učebnic dějepisných, které čteně využívají geografických prostředků (např. tematických map), nebo které problémy některých svých kapitol či jejich částí mnohdy vymezují *regionem*.

Jediné příklady dnešní „přiznané a záměrné“ spolupráce jsem našla v poměrně jinak koncipovaném volitelném předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie*, který se soustředí na několik témat, ve kterých se dějepis a zeměpis (jakož i geopolitika a politologie) naprosto propojují, kde se doplňují. Předmět si podle preambule svého kurikula klade za cíl „rozvíjení pluridisciplinárního přístupu pro analýzu a objasňování komplexity světa“ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019c, s. 2 dokumentu), taktéž v učebnici se v jednotlivých tématech doplňují dějepisné či zeměpisné přístupy úhly pohledu na danou problematiku.

Ve třech ukázkách poslední kapitoly této bakalářské práce jsem se tedy nejprve věnovala příkladům z povinných hodin *Histoire-Géographie*, kde jsem využila geografických momentů v učebnicích dějepisu. V první ukázce šlo o regionálně zaměřený příklad, rozvíjející větší tematický, *negeograficky* vymezený celek. Ve druhém případě jsem se pokusila popsat celou kapitolu z hodin dějepisu, a to zejména, jak se tvůrcům jejího kurikulárního i učebnicového zpracování podařilo ji zarámovat regionem, účinně jej použít jako předmět zkoumání historického vývoje. Třetí ukázka vycházela z kurikula i učebnice volitelného předmětu *Dějepis-zeměpis, geopolitika a politologie*. Snažila jsem se o popsání kooperace geografického i historického obsahu, přístupu i forem, a to na tématu řešícím globální problematiku.

Při komparaci kurikulárních dokumentů jsem si však kromě porovnání obsahového zaměření zeměpisu a dějepisu taktéž všimla velkého rozdílu v celkové organizaci studia. Francouzská národní kurikula jsou mnohem detailnější než ta česká, čímž jsou pro učitele návodnější a pro všechny studenty zajišťují stejnou úroveň obsahové náplně. Na druhou stranu jsou však pro učitele asi svazující, není v nich tak velká příležitost k tvorbě vlastní koncepce výuky, k jejímu přizpůsobení učiteli a studentům, jako je tomu v případě českého kurikula. Česká národní kurikula jsou oproti těm francouzským tedy o hodně volnější, čímž otevírají prostor k pluralitě vyučovacích forem. Učitelé mají velkou příležitost k vlastní iniciativě, mohou sami (v rámci tvorby školních kurikulárních dokumentů) rozhodovat o způsobu i obsahu vyučování. To může být tedy asi mnohem lépe přizpůsobeno daným studentům a samotnému učiteli, na druhou stranu tato variabilita přispívá i k nejednotné náplni a úrovni

vyučovaného obsahu napříč Českem, a také hrozí, že školní kurikulum nebude odpovídat těmto příležitostem a bude spíše hůře promyšlené.

Na základě českých a zejména francouzských zkušeností se tedy zdá, že propojování dějepisu a zeměpisu (zejména sociálního) může fungovat, a že je pedagogicky vhodné. Nabízely by se však otázky, jestli by nebylo vhodné výuku dějepisu opřít o sociální i fyzickou geografii ještě více – jak se o to pokouší například Marshall (2018), nebo v rámci rozvíjení studia environmentálních dějin Jeleček (2010). Taktéž bychom mohli pátrat, jestli by inspirace nemohla lépe fungovat i v „opačném směru“ – tedy jestli by zasazení do historického kontextu nebylo dobrým prostředkem pro lepší ukotvování zeměpisných znalostí.

Realita francouzského (ne)propojování zeměpisu a dějepisu však pro českého pedagoga může působit snad i varovně – vzhledem k tomu, že ve Francii jejich integrace přes jejich direktivně určená a centrálně spravovaná kurikula funguje jen v omezené míře (v zeměpise dokonce jen velmi málo), můžeme se domnívat, že se úplná integrace v povinných hodinách tohoto předmětu zkrátka neosvědčila. Tím spíše, že z mé třetí ukázky tématu z volitelného předmětu je zřejmé, že při tvorbě jeho vzdělávacího obsahu se pedagogové o co nejužší spolupráci snaží. Otázky možností a míry integrace zeměpisu a dějepisu v Česku i ve Francii jsou tak i nadále otevřené a bylo by vhodné jim pozornost věnovat i v dalším výzkumu (přesahujícím možnosti bakalářské práce).

Seznam použité literatury a pramenů

Články a publikace

AGNEW, J. (2018): Evolution of the regional concept. In: Paasi, A., Harrison, J., Jones, M. (eds.): Handbook on the Geographies of Regions and Territories. Elgar, Chltenham, Northampton, 23–33.

BOHÁČEK, T., ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2010): Čtení fotografií optikou geografa. Geografické rozhledy, 19(4), 18–19.

BRAUDEL, F. (1966): La Méditerranée et le monde méditerranéen a l'époque de Philippe II. 2e éd. rev. et augm. Colin, Paris.

BURKE, P. (2004): Francouzská revoluce v dějepisectví: škola Annales (1929–1989). Nakladatelství Lidové noviny, Praha.

BURSÍKOVÁ, L., MARTINOVSKÝ, P. a kol. (2009): Metodické inspirace. Mezipředmětové vztahy v dějepise. Ze zkušeností z výuky i mimoškolních činností. ASUD, Praha.

CLAVAL, P. (2007): Regional Geography: Past and Present (A Review of Ideas, Approaches and Goals). Geographica Polonica, 80(1), 25–42.

ČTVRTNÍKOVÁ, A. (2018): Místně zakotvené učení v českých školách. Geografické rozhledy, 27(5), 24–25.

DANĚK, P. (2013): Geografické myšlení: úvod do teoretických přístupů. Masarykova univerzita, Brno.

FIRLOVÁ, V., HANUS, M. (2016a): Využití historického atlasu měst ve výuce I. Geografické rozhledy, 25(4), 13–15.

FIRLOVÁ, V., HANUS, M. (2016b): Využití historického atlasu měst ve výuce II. Geografické rozhledy, 25(5), 10–11.

GALLOIS, L. (1903): Tableau de la géographie de la France. Annales de Géographie, 12(63), 207–213.

GREGORY, D. et al. (2009): The dictionary of human geography. 5th ed. Blackwell, Malden.

- HAVELKOVÁ, L. (2014): Rozvoj mapových dovedností v dějepisu, matematice a biologii. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha.
- HAVELKOVÁ, L., HANUS, M. (2015): Rozvoj mapových dovedností ve výuce dějepisu. *Geografické rozhledy*, 24(5), 14–15.
- CHROMÝ, P. (2006): Historický atlas měst České republiky (aneb historická geografie na pomoc škole). *Geografické rozhledy*, 16(1), 10–11.
- CHROMÝ, P. (2009): Region a regionalismus. *Geografické rozhledy*, 19(1), 2–5.
- JELEČEK, L. (2010): Environmentální dějiny: jejich vznik, konceptualizace a institucionalizace (USA, Evropa a svět). *Annales historici Presovienses*, 9, 247–274.
- KASALA, K., ŠIFTA, M. (2017): The region as a concept: traditional and constructivist view. *AUC Geographica*, 52(2), 111–121.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. (2013): K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32(2), 13–25.
- KOREC, P., RUSNÁK, J. (2018): Prístupy humánnej geografie – filozofia, teória, kontext. Univerzita Komenského, Bratislava.
- KUČEROVÁ, S., KOPP, J., ČECHUROVÁ, M., KULHÁNEK, M. (2013): Mezipředmětové vazby geografie/zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 22(4), 18–19.
- KULHÁNKOVÁ, A. (2019): Uplatnění francouzské metody analýzy textu ve výuce dějepisu v ČR. Diplomová práce. Katedra dějin a didaktiky dějepisu PedF UK, Praha.
- KUPKOVÁ, M. (1973): Francouzská geografická škola. Diplomová práce. Katedra ekonomické a regionální geografie PřF UK, Praha.
- LOUDILOVÁ, L., MATĚJČEK, T. (2017): Mezipředmětové vazby zeměpisu a hudební výchovy. *Geografické rozhledy*, 26(3), 8–9.
- MARADA, M. a kol. (2017): Koncepce geografického vzdělávání. PřF UK, Praha.
- MARSHALL, T (2018): V zajetí geografie. Jak lze pomocí deseti map pochopit světovou politiku. Rybka Publishers, Praha.

- MARTÍNEK, J. (2006): 150 let geografie na UK. *Geografické rozhledy*, 16(1), 14.
- MATLOVIČ, R., MATLOVIČOVÁ, K. (2015): *Geografické myslenie. FHPV, PU v Prešove, Prešov.*
- MEGILL, A. (2004): Coherence and Incoherence in Historical Studies: From the „Annales“ School to the New Cultural History. *New Literary History*, 35(2), 207–231.
- NORDMAN D (1998): La géographie, œil de l’histoire. *Espaces Temps*, 66/67(1), 44–54.
- PETTY, G. (2002): *Moderní vyučování. Portál, Praha, 152–164.*
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (2016): Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- ROSOCHA, M. (2015): Makroregiony světa a jejich smysl ve výuce. *Geografické rozhledy*, 24(3), 17–19.
- ROSOCHA, M. (2014): Problémy výuky středoškolské geografie. *Geografické rozhledy*, 23(4), 18–19.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1999): O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy*, 9(2), I–III.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2002): Úlohy a otázky v hodinách zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 12(1), 15.
- SEMIAN, M. (2016): Region in its complexity: A discussion on constructivist approaches. *AUC Geographica*, 51(2), 177–186.
- SEMOTANOVÁ, E., CHROMÝ, P., KUČERA, Z. (2018): *Historická geografie: tradice a modernita. Historický ústav, Praha.*
- ŠŤASTNÝ, V., SVOBODOVÁ Z., ROCHEX J.-Y. (2017): *Školní vzdělávání ve Francii. Univerzita Karlova, Praha.*
- ŠTECH, S. (2007): Profesionalita učitele v neoblíbené době. *Pedagogika* 57(4), 326–337.
- ŠTYCH, P., KRYSHENYK, P. (2014): Historické památky ožívají ve 3D. *Geografické rozhledy*, 24(1), 12–13.

VANDROVCOVÁ, J. (2010): Mezipředmětové vztahy matematiky a geografie ve výuce na gymnáziu na úrovni realizovaného kurikula. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha.

VIDAL DE LA BLACHE, P., MARTONNE, E., ed. (2008): Principes de géographie humaine publiés d'après les manuscrits de l'auteur. Archives Karéline, Paris.

Dokumenty

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019a): Programme d'histoire-géographie de première générale. Buletin officiel de l'éducation national. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/9/spe577_annexe2_1062939.pdf (cit. 13. 5. 2020).

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019b): Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique. Buletin officiel de l'éducation national. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/9/spe577_annexe1CORR_1063699.pdf (cit. 13. 5. 2020).

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019c): Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale. Buletin officiel de l'éducation national. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/5/spe576_annexe_1062925.pdf (cit. 13. 5. 2020).

Bílá kniha (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. MŠMT ČR, Praha.

RVP G (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Učebnice

JALTA, J., JOLY, J.-F., PARDON, M., REINERI, R., RIQUIER, J. et al. (2019a): Géographie 2de. Les défis d'un monde en transition. Magnard, Paris.

JALTA, J., JOLY, J.-F., PARDON, M., REINERI, R., RIQUIER, J. et al. (2019b): Géographie 1re. Les dynamiques d'un monde en recomposition. Magnard, Paris.

VIDAL J.-M. et. al (2019a): Histoire 2de. Magnard, Paris.

VIDAL J.-M. et. al (2019b): Histoire 1re. Magnard, Paris.

CHEVALLIER, M., SIREL, F. (2019): Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences politiques. Magnard, Paris.

Internetové zdroje

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2019): Model maturitní zkoušky pro školní rok 2019/2020. <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska-2020> (cit. 13. 5. 2020).

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020a): Un nouveau baccalaureat en 2021. <https://www.education.gouv.fr/un-nouveau-baccalaureat-en-2021-3098> (cit. 9. 5. 2020).

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020b): Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019. <https://www.education.gouv.fr/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-la-rentree-2019-9812> (cit. 9. 5. 2020).

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020c): Enseignements de spécialité au lycée : des parcours plus divers et plus adaptés aux profils et aux projets des lycéens. <https://www.education.gouv.fr/enseignements-de-specialite-au-lycee-des-parcours-plus-divers-et-plus-adaptes-aux-profils-et-aux-5321> (cit. 10. 5. 2020).

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020d): Diaporama destiné aux réunions d'information avec les élèves de troisième et leur famille. <https://eduscol.education.fr/cid126665/vers-le-bac-2021.html> (cit. 12. 5. 2020).

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020e): Les enseignements de la classe de seconde. <https://www.education.gouv.fr/les-enseignements-de-la-classe-de-seconde-41651> (cit. 12. 5. 2020).

Národní pedagogický institut České republiky (2020): Vývoj počtu absolventů SŠ a VOŠ. <https://www.infoabsolvent.cz/temata/clanekabsolventi/5-1-08> (cit. 9. 5. 2020).