

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘIRODOVĚDECKÁ FAKULTA

KATEDRA GEOGRAFIE

**Srovnání českého a švýcarského školství se
zaměřením na výuku geografie**

Rigorózní práce

Vypracoval: Mgr. Thomas KNAJBL

Vedoucí práce: doc. RNDr. Zdeněk SZCZYRBA, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a veškeré zdroje uvedl
v seznamu literatury.

Olomouc, 10. 4. 2014

Děkuji docentovi RNDr. Zdeněku SZCZYRBOVI, Ph.D. za vstřícný přístup a odborné vedení mé rigorózní práce.

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK V ABECEDNÍM POŘADÍ	5
1. ÚVOD	6
2. CÍL PRÁCE A METODY ZPRACOVÁNÍ	11
3. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY A CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ	15
4. HLAVNÍ PRINCIPY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠVÝCARSKU A ČESKÉ REPUBLICE	22
4.1 Základní principy školství ve Švýcarsku.....	22
4.2. Základní principy školství v České republice	32
4.3 Členění vzdělávacích stupňů.....	33
5. ZAŘAZENÍ UČIVA ZEMĚPISU DO FORMÁLNÍHO KURIKULA.....	39
5.1 Švýcarský model.....	39
5.2 Český model	44
5.3 Srovnání vývoje školských reforem v České republice a Švýcarsku.....	61
6. ORGANIZAČNÍ STRÁNKA VÝUKY ZEMĚPISU VE ŠVÝCARSKU A ČESKÉ REPUBLICE	65
7. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ O POSTOJÍCH A ZNALOSTECH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE A VE ŠVÝCARSKU	78
7.1 Část praktická.....	79
7.2 Část výzkumná	79
7.3 Výsledky výzkumu podle škol	113
7.4 Porovnání výuky geografie ve Švýcarsku a České republice.....	115
8. ZAVĚRY DISKUZE A DOPORUČENÍ.....	118
9. SHRUTÍ.....	123
SUMMARY	124
10. POUŽITÉ ZDROJE.....	125
PŘÍLOHY	138

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK V ABECEDNÍM POŘADÍ

DBK	Departement für Bildung und Kultur; ministerstvo pro vzdělání a kulturu
CERMAT	Centrum pro reformu maturitních zkoušek
CH	Confoederatio Helvetica; Švýcarská konfederace
ČR	Česká republika
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System Evropský systém pro přenos a akumulaci kreditů
EDK	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; Konference kantonálních ředitelů výchovy
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule; spolková státní vysoká škola technická
FH	Fachhochschule; odborná vysoká škola
FMS	Fachmittelschulen; odborné střední školy
HARMOS	Harmonisierung der obligatorischen Schule; harmonizace povinné školy
HF	Höhere Fachschule; odborná vyšší škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organizace Spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
VŠ	Vysoká škola

1. ÚVOD

V průběhu první dekády třetího tisíciletí vyplynula v souvislosti se změnami politické situace ve světě a s postupující globalizací potřeba vypracovat nový pedagogický koncept, který by položil solidní a efektivní základ pro vzdělávání a výchovu v 21. století.

V odborných kruzích se šíří poznání, že vzdělávání má být nejen mezinárodně srovnatelné, srozumitelné a interdisciplinární, ale má také podporovat zájmy země a její perspektivy ekologické i ekonomické. A to nejen zájmy země jako státního útvaru, ale také země jako planety. Vyjádřeno slovy Václava Havla: „Dnes žijeme v jedné globální civilizaci. Její identita se neprojevuje jen podobným oblečením, nápoji anebo setrvalým hřměním reklamní hudby v celém světě, ale zakládá se na něčem hlubším, a to na myšlence pokroku, jež obsahuje rozpínání a rychlý rozvoj věd.“¹

Podstatná je v tomto ohledu především otevřenost, kooperace se světem a sjednocování zájmů. Úkol není pro svou komplexnost a globálnost jednoduchý. Jak formulování, tak splnění cílů si vyžádá čas a úsilí. Zúčastněné státy a kulturní oblasti k řešení problému přistupují často individuálně. Realizace společného úsilí mnoha zemí o koncipování tzv. univerzální kultury je problematická. „Pojem univerzální kultury se může vztahovat na hodnoty a doktríny, které jsou uznávány mnohými lidmi západní kultury a četnými lidmi kultur jiných. Příkladně ji lze shrnout pod společný pojem „davoská kultura“. Každým rokem jsou zvány tisíce odborníků z mnoha oborů ve švýcarském Davosu na setkání tzv. Světového ekonomického fóra WEF (World Economic Forum). Jedná se o specialisty širokého spektra oborů: vědce, bankéře, hospodářskou elitu, zástupce vlád, intelektuály a publicisty i novináře. Společná je těmto vědecky a politicky vzdělaným lidem víra v individualismus, volný trh a politickou demokracii, která je společná mnoha obyvatelům západních zemí. „Davosští“ kontrolují prakticky všechny mezinárodní instituce, mnohé vlády a části světového vojenského a hospodářského potenciálu. Tzv. davoská kultura je nesmírně důležitá. Ale kolik lidí celosvětově je skutečně součástí této globalizující se kultury? Tato společná intelektuální kultura existuje jen na úrovni elit a její zakotvení je v mnoha společnostech jen velmi povrchní.“² Zde se otvírá rozsáhle pole působnosti pro moderní výuku geografie jako oboru, přibližujícího globalizační procesy širokým masám.

¹ Globale Allmende: Globale-almende.de (2011)

² Huntigton.: The Clash of Civilisation (1997), s. 78

Citovaná teze se vztahuje k stěžejním oblastem hospodářství, politiky a vědy, které jsou pro sjednocení světa nesmírně důležité. Cesta k tomuto sjednocení vede přes pochopení právě problematiky hospodářství, politiky a vědy širokými vrstvami občanů všech kultur. Geografie, obzvláště geografie hospodářská, v sobě zahrnuje ojedinělou příležitost zprostředkovat politicko-hospodářsko-kulturní vědění širokým masám mnoha kulturních oblastí. Hledání smysluplného sjednocování konceptů geografie ve vzdělávání by mohlo být velmi významným prostředkem na cestě ke globálnímu pochopení cílů univerzální kultury.

Pedagogické kruhy evropských zemí se ujaly iniciativy. Zpracovávají například nové vzdělávací osnovy a srovnávají vzájemně jejich vliv na kvalitu výuky a studijní výsledky žáků. Postupy mají zpravidla charakter teoretický a praktický. Pod stoupajícím tlakem úsporných opatření a omezování rozpočtů ve školství dochází na veřejnosti k diskuzím o potřebnosti vědeckého přístupu k problematice vzdělávání. „Kdo chce být v procesu zprostředkování vzdělávacích obsahů úspěšný, neobejde se bez vědeckých přístupů k tématu. Ten, kdo tvrdí opak, sleduje buď cíle politické, nebo propadá romantickým představám. Bezduchý konflikt mezi tvrzeními: „především praxe je nutná“ versus „především teorie je nutná“ neexistuje, s výjimkou vzdělávání učitelů, v žádném jiném oboru. Je možné, aby se právě zprostředkování vědění obešlo bez vědeckého přístupu a opíralo se pouze o praxi? Bylo by fatálním omylem tvrdit, že si praktické vyučování učitelů nevyžaduje vědecký výzkum.“³

V souvislosti s evropskými procesy reformy vzdělávacích systémů dochází i v českém školství od konce dvacátého století k významným a do hloubky sahajícím transformacím. Ze zorného úhlu komparability je nejlépe pozorovatelný proud nových vzdělávacích tendencí v experimentálních a exaktních oborech, jmenovitě v přírodních vědách.

Významnou roli hraje ve vzdělávacích procesech tradice, a proto si autor této práce zvolil srovnávání výukových metod a dosažených cílů reformem ve dvou zemích kulturně blízkých, v České republice a ve Švýcarsku. Obě země vycházejí ze shodných evropských kulturních základů, které v nich mají velmi hluboké kořeny.

³ Fahrländer.: Auch Pestalozzi brauchte Forschung (2013), s. 2

Kultura vzdělávání byla v obou zemích původně po staletí pod silným vlivem náboženství. Přístup ke vzdělávání i kultura porovnávaných zemí se sice vyvinula ze stejného základu, během 16. století se ale dostaly politicky na divergentní vývojové trajektorie.

Ve Švýcarsku vytvořila reformace duchovní předpoklady pro filozofii osvícenství a tím pro sekularizaci.⁴ „Legitimace státu tím byla definitivně osvobozena od religiozních základů a na její místo nastoupilo oprávnění státní moci prostřednictvím všeobecně uznávaného hodnotového žebříčku lidských práv, pro které je zástupným příkladem „Bill of Rights“, americká ústava z roku 1791.“⁵ Vývoj švýcarské společnosti byl americkým revolučním hnutím silně ovlivněn, přičemž americká ústava byla vzorem pro ústavu švýcarskou z roku 1848. „Podle vzoru americké ústavy byl (švýcarský) parlament konstituován jako dvoukomorový, přičemž každé rozhodnutí podléhalo jednak demokratickému principu rozhodování (jeden občan-jeden hlas) a jednak federálním pravidlům rozhodování (rovnoprávnost mezi kantony)“.⁶

Právě rok 1848, kterému předcházely tvrdé boje katolických a reformovaných kantonů, lze ve švýcarských dějinách interpretovat i jako rok konečného prosazení „reformačního“ modelu společnosti. Ten je historicky zakotven v učení J. Kalvína a U. Zwingliho, které vytvořilo zvláště v Ženevě a Curychu společenské klima, které bylo nakloněné vzdělávání. Pod vlivem J. Kalvína byla např. v Ženevě zavedena již v roce 1536 povinná školní docházka a koncem osmnáctého století bylo město úplně alfabetizováno.⁷

Čechy zůstaly, na rozdíl od Švýcarska, po staletí výrazně katolické. Velký vliv na vývoj a organizaci českého školství měla bezpochyby císařovna Marie Terezie. „Panovnice Marie Terezie se výraznou měrou zapsala do dějin českého školství tím, že se zasloužila o rozvoj novodobé školské soustavy. Na její žádost přijel do Vídně jeden z nejuznávanějších reformátorů slezského a pruského školství, opat augustiniánského kláštera Ignaz von Felbiger. Měl za úkol vypracovat návrh na reformu elementárního školství v Rakousku. Návrh byl uznán jako zákon a 6. prosince 1774 byl publikován pod názvem Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech

⁴ Sarrazin.: Deutschland schafft sich ab (2010), s. 29

⁵ Sarrazin.: Deutschland schafft sich ab (2010), s. 30

⁶ Das politische System der Schweiz, Linder W. (2010), s. 2

⁷ Criblez.: Bildungsraum Schweiz; Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen (2008), s. 43

císařsko-královských dědičných zemích).“⁸ Marie Terezie tak položila základ pro povinnou školní docházku. Tato byla pak v roce 1870 formulována jasně v „Řádu školním a vyučovacím“. „Můžeme hovořit o tom, že zákon tak ve větší míře uskutečňoval tereziánské snahy ze sedmdesátých let 18. století. Dalším významným pozitivním aspektem bylo zavedení povinné školní docházky, zvýšila se tak úroveň obecného vzdělání. Také došlo ke zkvalitnění vzdělání učitelů, které bylo na úrovni středních škol.“⁹ „Feudální vývoj v Rakousku byl ukončen revolucí v roce 1848. Dosavadní dvorskou studijní komisi nahradilo nově zřízené ministerstvo kultury a vyučování v březnu roku 1848. Nově založené ministerstvo mělo jako hlavní priority střední a vysoké školství. Na univerzitách zavládlo období akademické svobody. Mezi hlavní činnosti na univerzitě se zařadilo vědecké bádání. Jednu z nejdůležitějších změn zaznamenaly filozofické fakulty, které měly za úkol zabývat se přírodní vědou, filozofií a historií. Díky této změně se z nich staly fakulty s vědeckými úkoly a přestaly plnit funkci propedeutickou, svěřenou jim od středověku.“¹⁰ V období mezi 1848 a 1948 měly tří - čtyřleté učitelské ústavy charakter středoškolského studia zakončeného maturitou.

Od roku 1989 se české školství zásadně reorganizovalo a snažilo se napojit na evropské trendy ve vzdělávání. Reorganizace je dlouhodobý proces a v ČR stále pokračuje. Ve švýcarském školství byla situace vzhledem ke kantonálnímu uspořádání země složitější. Tato malá země je rozdělena do 26 správních útvarů, kantonů, jejichž koncepty výuky jsou nejednotné. Dřívější koncepty zdůrazňovaly primárně individuální roli učitele ve výuce. Osnovy stanovil kanton, učitele jmenovala obec. Za plán výuky a prospěch žáků zodpovídal učitel. V posledních letech dochází ke školské reformě a rozvoji výukových projektů za zcela jiných předpokladů. Prosazuje se uplatňování občanského zákona z roku 1969, vycházejícího z různorodosti studujících. „Každý účastník vzdělávacího procesu má v mezích zákona právo na takovou výuku, která odpovídá jeho schopnostem.“¹¹

Efektivní cílená výuka má však připravit žáka nejen ke zkouškám a do praktického života, ale škola se má snažit vychovat z jedince osobnost. Rozvoj vědy a techniky zapříčiňuje i žádá tuto formu vzdělávání a celý proces je doprovázen neustále se zvyšujícími nároky jak na obsah, tak i na formu výuky.

⁸ Vývoj školské správy na našem území (2009/2010), s. 9

⁹ Vývoj školské správy na našem území (2009/2010), s. 16

¹⁰ Vývoj školské správy na našem území (2009/2010), s. 13

¹¹ Regierungsrat Klaus Fischer Vorsteher Departement für Bildung und Kultur: Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule / Kanton Solothurn (2011-2014), s. 3

Škola vštěpuje žákům zásady, které je provázejí celý život a pomáhají jim formulovat své životní postoje: „Osobností se nerodíme, ale dospíváme k ní.“¹² Na výchovu žáka má dobrý vliv jeho přístup k práci, ke společnosti i k politické situaci a světovému dění. Učitel má prostřednictvím svého vzdělání, metod a postojů (filozofické základy, didaktika a nutnost celoživotního vzdělávání) možnost působit na formování jak jedinců, tak celého kolektivu žáků. Záleží však také na společnosti, jak koncipuje a formuluje zásady vzdělávání a jak je oceňuje. Není jednoduché dojít ke společné dohodě o reformách školství, ale je to proces nezbytný a celosvětový. Srovnávání způsobů výuky v různých zemích, jejich analýza a závěry z toho vyplývající by mohly přispět k nalezení společné cesty, uspokojující jak žáky a vyučující, tak i lidské společenství, jehož jsou nedílitelnou součástí. Snad i autorova práce by mohla malým dílem přispět k pozitivnímu vývoji.

¹² Kantorová a kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I (2008), s. 101-120

2. CÍL PRÁCE A METODY ZPRACOVÁNÍ

V popředí práce stojí analýza školských systémů Švýcarska a České republiky, jakož i způsob začlenění předmětu zeměpisu do školních kurikul těchto zemí. Jako konkrétní cíl si autor stanovil srovnat vyučovací metody předmětu zeměpisu v těchto zemích, rozpoznat jejich společné a rozdílné vlastnosti, jejich silné a slabé stránky. Důležitou součástí práce bude zobrazení a vyhodnocení informací, získaných v rámci dotazníkového šetření, které bude dokumentovat subjektivní postoje žáků k oboru zeměpisu, k vyučujícím a jejich pracovním metodám a pokusí se verifikovat znalosti žáků. Odborné znalosti k přípravě dotazníkové akce autor čerpal ve zdroji D. Nezvalové, uvedené v tabulce č.1.

Analýza systémů bude pojata konstruktivně a bude orientována do budoucnosti směrem k inovativnímu a účelnému vývoji vzdělávání v určitém oboru. Autor práce vychází z předpokladu, že školství má být přizpůsobené potřebám a možnostem jedinců z různých národnostních, náboženských a geografických okruhů. Způsob výuky má směřovat k dosažení vzdělanosti, praktických schopností a k orientaci ve světě nejefektivnější cestou a zlepšené metody výuky mají usnadnit možnost budoucího uplatnění žáků a porozumění mezi etnickými skupinami.

Metody zpracování odrážejí strukturu práce. Jedna se o metodu teoretickou, analytickou a syntetickou, které mají společně a efektivně vést k dosažení cíle. Autor volil empirickou cestou srovnávání dvou školních systémů Švýcarska a ČR, jako příspěvek k problematice koncepce nových vzdělávacích programů a osnov. Opírá se o zkušenosti, získané studiem a vlastní praxí na základních a středních školách ve Švýcarsku a jejich způsobu přípravy žáků k dalšímu studiu vysoké školy. Díky praxi po absolvování vysoké školy v České republice měl autor možnost srovnávat výsledky reforem ve vzdělávání a jejich efektivitu na švýcarském gymnáziu a na základní škole s českým systémem. Srovnávací studie organizační a obsahová s konečnou evaluací má umožnit lepší využití poznatků při výuce. Evaluace má zdůraznit přednosti i nevýhody obou modelů a dále usnadnit, vědecky dokázat a osvětlit některá sporná témata. Způsob explorační dat zvolil autor po uvážení charakteru kolektivu a jeho navyklých myšlenkových procesů při získávání a zpracovávání informací.

Výzkumným cílem práce bylo získat formou dotazníkového šetření informace ze základních a středních škol o úrovni znalostí žáků a jejich postojích k výuce. Explorace byla konkrétně zaměřena na znalosti a zkušenosti žáků v oboru geografie a uzavřena formulováním evaluační zprávy.

V práci též nelze opomenout a neocenit nesporně pozitivní vzdělávací příspěvek velmi kvalitně strukturované a systematické dosavadní výuky českých pedagogů, která se rozvíjí už od dob J.A. Komenského. Švýcarská pedagogika, v návaznosti na myšlenky svých velkých osobností J. H. Pestalozziho a M. Montessorri, pokračuje úspěšně v uplatňování ideálů tolerance a respektu k jednotlivci i kulturním menšinám.

Tab. č. 1 Zdroje informací

Zdroj informací	Metoda	Hlavní výhody	Hlavní nevýhody
Lidé: Učitelé Žáci Rodiče	Dotazníky	<ul style="list-style-type: none"> • Sbírá informace z velkého vzorku; • Poskytuje specifická a komparativní data; • Dovoluje respondentům zůstat v anonymitě; 	<ul style="list-style-type: none"> • Časově náročné zpracování (souhrn a analýza); • Otázky mohou být špatně interpretovány respondentem; • Odpovědi mohou být povrchní a obtížné; • Otázky mohou postrádat některé důležité aspekty;
	Interview a rozhovory (individuální nebo skupinové)	<ul style="list-style-type: none"> • Sleduje odpovědi, kontroluje klíčové informace; • Flexibilnější a přátelštější než písemné vyjadřování; • Skupiny poskytují pohled více jednotlivců najednou; • Mohou odhalit skutečné postoje, postřehy zkoumaných, dotazovaných; 	<ul style="list-style-type: none"> • Časově náročné na plánování, administraci, sepsání i analýzu; • Skupina může být ovládaná jedním nebo dvěma jednotlivci; • Dotazovatel může ovlivňovat dotazovaného v osobním kontaktu;
Statistika, zprávy a další záznamy minulých událostí		<ul style="list-style-type: none"> • Poskytuje záznam událostí v daném časovém údobí; • Poskytuje užitečný přehled; 	<ul style="list-style-type: none"> • Záznamy nemusí být kompletní; • Může být obtížné sbírat data; • Limitováno v aplikaci;
		<ul style="list-style-type: none"> • Může poskytnout indikaci stavu vývoje; • Poskytuje rychle přehled; • Pomáhá evaluátorům při hloubkové evaluaci cílových aspektů a porozumění obsahům; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realita se nemusí shodovat s rétorikou; • Detaily nemusí postačovat pro autoevaluaci;
	Pozorování	<ul style="list-style-type: none"> • Řídí informace z „první ruky“; • Může poskytovat zpětnou vazbu učitelům ze strany evaluátora; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pozorování může změnit učební prostředí; • Pozorování a analýza jsou časově náročné; • Riziko subjektivního hodnocení;
	Žákovské práce	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytují dlouhodobý vhled; • Snadno dostupné, s minimálním narušením běžné praxe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorování statisticky významného vzorku je časově náročné; • Riziko subjektivního hodnocení;

Zdroj: Nezvalová D.; Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky (2008), str. 293, 294

Na základě zkušenosti se švýcarskými zvyklostmi a postoji k svobodě slova a práva na neomezené vyjadřování názoru, je kladen velký důraz na podporu iniciativy žáků a zainteresovanost učitelů. K poznání postojů žáků zvolil autor metody dotazníkového šetření a evaluace jeho výsledků.

Cílem použití těchto metod bylo získat informace o tom, jak se do portfolia znalostí studujících promítají informace obsažené ve výuce, řešení typových úloh a memorování. Na poslední ze jmenovaných výukových metod se v současnosti nazírá spíše negativně, neboť vede k pasivitě žáků. Proto se také neustále zvyšuje úsilí pedagogů o získání prostoru pro interakce mezi žákem a učitelem. Taková cílená spolupráce s učitelem umožňuje žákům, aby samostatně rozvíjeli své vědomosti a dovednosti, s cílem dosáhnout úspěchu v praktickém životě. Obohacení dále o možnost práce s počítačem, získávají žáci velké množství informací, které mohou třídít a vyhodnocováním údajů si vytvořit vlastní názor. Tato forma výuky, doplněná výzkumnou činností, prací v laboratoři, spoluprací skupinovou a praxí umožňuje získat hlubší pochopení oboru. Tento způsob vzdělávání založený na doplňování z literárních zdrojů je zvlášť usnadněn a podpořen dobrou jazykovou vybaveností žáka.

Autorova studie má analytickou a experimentální část. Experimentální část je založena na vyhodnocení dotazníků. Jeho základem byly otázky kladené žákům a vyučujícím, kteří se měli anonymně a dle vlastního uvážení vyjádřit k novým způsobům výuky v zeměpisu. Odpovědi švýcarských kolektivů pak byly analyzovány a srovnávány s odpověďmi kolektivů českých. Totéž téma, totiž vyjádřit se k novým učebním programům, bylo zadáno i vyučujícím. Tento kolektiv nemohl být prošetřen, protože vyučující obou zemí se odmítli podílet na výzkumu z obav z konfliktů loajality ke školským institucím a negativních reakcí ze strany zaměstnavatelů. Z téhož důvodu se musel autor slovem zaručit, že neuveřejní konkrétní jména škol, na kterých šetření prováděl. Vzhledem k malému a přehlednému počtu učitelů předmětu Zeměpis by se jménem školy vyšla najevo i identita učitele.

Švýcarští žáci a žákyně byli ochotni spolupracovat, neboť ve Švýcarsku jsou studující dlouhodobě vedení k odvaze a odhodlanosti vyjádřit vlastní názor a eventuálně žádat doplnění vědomostí o tématu, které je zajímavé. Tak například žáci gymnázia se spontánně zajímali o přednášky o České kotlině, geografické a klimatické odlišnosti a o Evropské unii viděné z jiného úhlu pohledu. K tématu Evropské unie, které je ve Švýcarsku politicky velmi rozporuplné, se žáci vyjadřovali zcela otevřeně, včetně kritických stanovisek.

3. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY A CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ

Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde bylo v bohatých rodinách zvykem pověřit otroka (*paidagogos*) výchovou a doprovodem dětí při vzdělávání. Klasická pedagogika v antice a raném středověku byla formována filozofií, teologií, etikou a úvahami myslitelů o optimálním uspořádání lidské společnosti.

Po několik staletí byly výchova a vzdělávání neoddělitelně spojeny a prodchnuty Platonovými ideály mezilidské dobroty, spravedlnosti, statečnosti a života v harmonii. Duch doby byl tak velkorysý, že dovolil školy navštěvovat i dívkám. V **Řecku** se nachází kořeny našeho vědění, které ve své formě a jejím vyjádření dosud nebylo překonáno: „Duch moderní doby odkryl v hlubinách lidské duše myslící vědomí sama sebe, o kterém se Řekům a Římanům nesnilo a kterým by ani nerozuměli. Ale to, co dokázali vyjádřit, to vyjádřili způsobem, se kterým i ti největší ze současníků mohou jen soutěžit.“¹³ Byli to právě **Řekové** a **Římané**, kteří v období mezi pátým stoletím před Kristovým narozením a pátým stoletím po něm začali klást důraz na vědění samotné.

Středověk, doba mezi šestým a patnáctým stoletím našeho letopočtu, je označován všeobecně jako „doba temna“. Cílem vzdělání nebylo ani rozvíjení charakteru člověka, ani síla jeho myšlenky a vědění, nýbrž pouze poslušnost Bohu a církvi.

Teprve filozofie **epochy humanismu, renesance a osvícenství** v období mezi čtrnáctým a osmnáctým stoletím podnítily vlastní obor výchovné teorie. Za nejvýznamnějšího myslitele této epochy je považován R. Descartes, který definoval význam člověka jako osobnosti a označil vzdělání za nutný předpoklad jeho rozvoje. Myšlenka: „cogito ergo sum“¹⁴ byla vůdčím motivem jeho tvoření.

V **sedmnáctém století** začíná období tzv. moderny, ve kterém se ujímá slova i myšlenky světem vysoce ceněný J. A. Komenský a jeho dílo „Didactica Magna“, která naznačuje zcela nový aspekt přístupu k učení: „Všechno, co při učení působí radost, podporuje paměť“, píše Komenský.¹⁵ Byl to právě Komenský, kdo stál u zrodu myšlenky organizace školství, rozlišující stupně vzdělávání. Komenský založil didaktiku jako obor a rozvinul ji ve vědu.

Osmnácté století, nazývané stoletím osvícenství, se stalo obdobím silného rozvoje pedagogiky. V dějinách je zastupuje I. Kant, který osvobozuje člověka od náboženských

¹³ Mill.: Ausgewählte Werke Band 2: Bildung und Selbsterhaltung (2013), s. 320

¹⁴ Kolektiv autorů.: Filosofický slovník (2002), s. 85

¹⁵ Gehirn und Geist.: Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung č. 12 (2008), s.36

předsudků a usměrňuje jej po staletích opět k samostatnému myšlení a individualismu pokynem: Měj odvahu používat vlastní rozum! Jeho filozofii charakterizují tyto myšlenky: „Rozum má povinnost řídit se vlastními zákony. Rozum je autonomní a lidská vůle je svobodná a rozumu podřízena.“¹⁶ Jeho následovník J.J. Rousseau vyjadřuje přesvědčení, že jedinec má podrobit své zájmy zájmům společnosti. Historikové mu proto často vytýkají, že spolu se svým myšlenkovým spřízněncem F. Nietschem takto položil ideologicky základ totalitním systémům. Skutečnost, že jeho dědictví se stalo výchozím bodem k učení filantropů, relativizuje tuto kritiku. Pedagogiku obohacuje Rousseau o nové, psychologické pojetí takzvané „nepřímé výchovy“, ve kterém je jedinec formován prostředím a zraje na základě interakcí. Mezi jeho následníky je třeba vyzvednout přínos J. H. Pestalozziho, který v jinak velmi tvrdém a přísném prostředí švýcarské reformace nabádá k výchově „srdcem a rozumem.“ „Pestalozzi se bránil jakémukoliv tlaku ve vyučování a považoval tento postup za nebezpečný. Učení má volně přecházet od jedné rozumné osobnosti k druhé, od jednoho srdce k srdci druhému.“¹⁷ Tento myšlenkový proud strhl i anglosaskou pedagogiku. Za všechny dosavadní nositele pokroku ve výchově promlouvá Spencer: „Ti, kteří vyrůstali v normální školní kázní a odnesli si ze školy, že výuka může být vedena pouze touto formou, si budou myslet, že je to beznadějně, udělat dítě svým vlastním učitelem.“¹⁸ „Školákům jsou předkládána fakta, která jsou příliš komplexní, aby je žák pochopil a proto jsou pro něj znechucující. Fakta si dítě dobrovolně nepřivlastní, my jej ale pomocí síly a trestu donutíme. Tato metoda přináší bezmocnost, kterou my bereme jako odůvodnění použití této metody.“¹⁹

Zajisté, základy moderního systému pedagogiky položila tato řada jmenovaných velkých osobností a jejich současníků před koncem osmnáctého století. Vztahem pedagogiky k jiným vědám, ani definováním pedagogiky jako samostatného oboru, se ovšem ve svých dílech nezabývají. Konstituování pedagogiky podnítil ve **století devatenáctém** až rozvoj průmyslu, administrativy, vojenství a celé buržoazní společnosti. Ta žádala lidi vzdělané odborně i všeobecně. Od konce 19. do poloviny století dvacátého se pedagogika dělí na dva proudy. Na jedné straně je to proud filozofický, na druhé pak proud empiricky přírodovědný. Liší se metodami, kterými chtějí vychovávat. Filozofický směr je spekulativní, přírodovědecký experimentální a exaktní.²⁰ „K velkým zklamáním v dějinách humanitního vědění posledních sta let patří skutečnost, že sociální vědy selhaly

¹⁶ Kunzmann., Burkhard., Wiedmann.: DTV-Atlas Philosophie (1999), s. 143

¹⁷ Gehirn und Geist.: Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung, č. 4 (2008), s. 36

¹⁸ Spencer.: Seven essays: selected from the work of Herbert Spencer (1907), s. 53

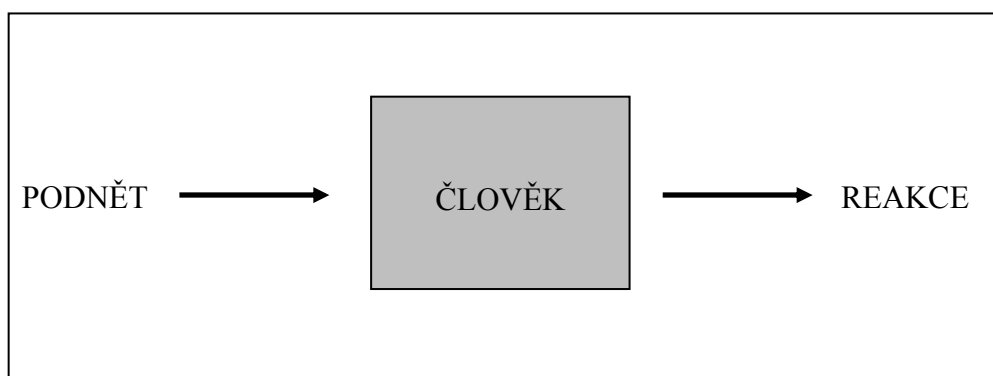
¹⁹ Spencer.: Seven essays: selected from the work of Herbert Spencer (1907), s. 54

²⁰ Kantorová – Kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I (2008), s. 14

v naplnění úsilí rozvinout bohatou sílu průkaznosti poznatku, která je charakteristická pro vědy přírodní. Jak v sociálních vědách, tak i ve vědách hospodářských se nesetkáme s jasnými strukturami vědění, jako je tomu ve fyzice a chemii.“²¹

Tento problém se na přelomu devatenáctého a dvacátého století snažili řešit behavioristé zajímavým způsobem. K vzniku behaviorismu dal podnět ze zorného úhlu moderní psychologie americký psycholog J. Watson. Za vědecky interpretovatelné poznatky označil Watson nikoliv subjektivní vjemy probandů²², nýbrž fenomény získané jeho pozorováním: „Stavy vědomí, jako tzv. fenomény ducha, nejsou objektivně prokazatelné a nemohou být nikdy vědecky doloženy.“²³ Všechno, co se v lidském organismu odehrává, např. procesy myšlení, není přístupné vědeckému šetření. Člověk se behavioristům jevil jako „Black Box“.

Tab. č. 2 Princip černé skříňky



Zdroj: Rosemann., Bielski.: Einführung in die pädagogische Psychologie (2001), s. 19

Ruský experimentátor v oblasti teorie reflexu a učení I. P. Pavlov, nositel Nobelovy ceny za fyziologii, pokračoval pak vypracováním konkrétních učebních procesů na základě tzv. klasického kondicionování, které je také označováno pojmem „respondentní učení“. Ještě častěji používaný pojem je učení principem akce - reakce a všeobecně známým dokladem jsou Pavlovovy pokusy na psech.²⁴

Následně a až do současnosti je to i pedagogická věda, která čerpá i z dalších četných oborů a současně do nich zasahuje, a to nejen psychologie, která jako taková pomáhá zkvalitňovat a chápat výchovný proces pomocí znalosti psychických pochodů.

²¹ Searle.: Geist: eine Einführung (2006), s. 40

²² Jedinec, který je předmětem zkoumání

²³ Zimbardo., Gerig.: Psychologie (2008), s. 193

²⁴ Rosemann., Bielski.: Einführung in die pädagogische Psychologie (2001), s. 19 a 20

Příkladem může být filozofie, která se disciplinárně podílí na řešení společenských problémů formou filozofie výchovy. Stejně důležité je prolínání pedagogiky do sociologie, ekonomie vzdělávání, do přírodních věd (člověk jako součást živé přírody), do lékařství (zdraví a vliv prostředí), demografie a do technických oborů (pracovní výchova, architektura a matematika, s kybernetikou a informatikou v pozadí). „Předmětem pedagogiky je, stručně řečeno, konkrétní společenský jev – výchova. Pedagogika se od svého konstituování snaží vymezit a zpřesňovat předmět svého zkoumání. Jejím cílem je výchova dětí a mládeže a organizované formy i druhy výchovy dospělých. V současné době pedagogika zkoumá zákonitosti vývoje člověka ve všech obdobích jeho života. Vychází přitom ze skutečnosti, že výchova a vzdělávání se stávají celoživotním procesem a proto je nutné zkoumat jej nepřetržitě ve všech obdobích lidského života.“²⁵ A právě proto, že je celoživotním procesem, má za úkol zkoumat ve vzájemných vztazích společenské jevy prolínající se ekonomicky, sociálně a politicky, aby na základě objasnění jejich vlivů určovala směr výchovy pro budoucnost celých generací.

Evropské vzdělávací systémy jsou zatím odlišné svými organizačními strukturami, jejich celek je řízen a realizován státními správami a podléhá státním legislativním úpravám a finančním regulačním procesům, ale vzdělávací a etické cíle jsou si velmi podobné, a proto jsou i jejich teoretické základy společné. Novodobá evropská školní praxe operuje s novými, jasnými a diferencovanými termíny.

Kurikulum je pojem, který zahrnuje téměř všechny komponenty vzdělávání, vyučování a výchovy. Má mnoho významů a obsahů a podléhá zákonům proměnlivosti a dynamiky, které jsou výchově a vzdělávání vlastní. V souvislosti s daným tématem lze vyzdvihnout následující významy kurikula: vzdělávací program, plán, projekt, konkrétní vyučovací obsahy pro určitý předmět, organizační předpisy pro učitele pro řízení vyučovacího procesu a časové dotace pro daný typ vzdělávání. Má být komplexním konceptem optimálních metod k dosažení cílů, dále k dobré organizaci práce a k hodnocení výsledků školního vzdělání. Školní kurikulum může být chápáno i jako vzdělávací program určité školy jako celku. Zahrnuje aktivity, které jsou pro školu typické a specifické (škola hudební, sportovní, s volitelnými předměty s důrazem na podíl práce rodičů a žáků na chodu školy). Do školního kurikula může být zařazena, jako specializovaný vzdělávací program, právě rozšířená výuka zeměpisu. Předmět zeměpis, zařazený do školního kurikula, je pak charakteristickou částí vyučovacího programu konkrétní školy. Žáci pracují v zeměpisně vzdělávací škole na základě kurikula

²⁵ Kantorová – Kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I (2008), s. 29

vypracovaného školou, které může být naprosto odlišné od kurikula výuky téhož předmětu školy s jiným zaměřením.

Učební plán je dalším důležitým pojmem. Je definován jako učivo zařazené do učebních osnov. Učební osnovy uvádějí vyučovací metody a způsob organizace práce a postupy ve výuce. Jsou určeny pro učitele. Vzdělávací programy sestávají v ČR ze souborů osnov.

Vzdělávací cíle jsou očekávané výsledky vyučovacího procesu a vzdělávacího programu. Jsou ale proltnuty respektem k tradici a dědictví minulých staletí a poplatné skutečně velké myšlence klasika pedagogiky: „Nechceme něco zničit, aniž bychom to předtím nahradili něčím lepším.“²⁶ V ČR i Švýcarsku jsou vzdělávací cíle klíčovou kategorií. Zahrnují tyto oblasti: hodnoty a postoje, získané praktické dovednosti, poznatky a porozumění, zainteresovanost a možnost uplatnění. Obecně lze k tématu dodat: „Cíle a výsledky jsou spolu spřízněny; o cílech ale můžeme mluvit jen tehdy, kdy jednotlivé části dějů spolu vnitřně souvisí. Pokud se jedná pouze o seřazení nahodilých faktů, není tato podmínka splněna. Nemá proto smysl mluvit o výchovném cíli, když téměř každá akce žáka vyplyne z pokynu učitele a když jeho aktivity jsou určovaný učebním plánem. O cíli lze mluvit jen tehdy, pokud uspořádaná a pravidelná činnost vede k předvídanému výsledku.“²⁷

Tab. č. 3 Výchovné cíle tvoří soustavu, která je hierarchicky uspořádána:



Zdroj: Kantorová a kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. (2008), s. 118

²⁶ Mill.: Ausgewählte Werke Band 2: Bildung und Selbsterhaltung (2013), s. 263

²⁷ Dewey.: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1993), s. 139

Dle Holoušové (2008) je důležité v současné době zaměřit pedagogické úsilí k následujícím cílům:

1. K vědecké gramotnosti, která v sobě zahrnuje zodpovědnost za život na Zemi, tj. že existují civilizační problémy – růst počtu obyvatel, čerpání zdrojů, ohrožení produkce potravin, které se týkají nás všech.
2. Ke globální výchově, tj. pochopení, že problémy jsou celosvětově propojené, např., že klimatické změny postihují nejen prostředí lokální, ale ovlivňují velké geografické celky a s tím celé lidstvo. Faktem je, že naše chyby postihnou i budoucí generace.
3. Konečně výchovný proces ve své komplexnosti musí směřovat k planetárnímu vědomí, že budoucnost člověka a jeho dobro je neoddelitelné od úrovně jeho vzdělání.²⁸

Žijeme v době, ve které je často a mnohými hledán či postrádán smysl existence nebo smysluplného bytí člověka a cílů lidské společnosti. „Více než kdy dříve se výchova stává výchovou k zodpovědnosti. Žijeme ve společnosti nadbytku a nejedná se přitom jen o nadbytky materiální, je to také mohutnicí síla toku informací, která má charakter informační exploze. Stále více knih a časopisů se hromadí na našich pracovních stolech. Jsme opakovaně zaplavováni podněty a chce-li člověk této záplavě odolat, musí si uvědomit, co důležité je a co není, jedním slovem, co smysl má a co ne. Smysl nám ale nemůže být dán, smysl musí být nalezen.“²⁹ Vědění je ale prozatím jedním ze společností uznávaných „smyslů“, který se i po tisíciletích nadále vyznačuje vysokou stabilitou své hodnoty. Právě tato hodnota se ale zdá se být ohrožena, a sice uvolňováním a vágním naplňováním vlastního pojmu „vědění“. Ve výše zmíněném mohutném proudu informací se ztrácí opomíjený fakt, že informace a vědění nejsou synonyma: „Vědění je více než informace. Vědění dovoluje nejen z objemu informací vyfiltrovat ty relevantní a hodnotné, vědění je samo formou proniknutí světem myšlenek: rozpoznat, porozumět, pochopit. V rozporu k informaci, která stojí v příčinném vztahu k jednání, vědění není účelové. Krátce a pregnantně vyjádřeno: Vědění existuje tam, kde je třeba něco vysvětlit nebo něčemu porozumět.“³⁰

²⁸ Kantorová – Kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I (2008), s. 123

²⁹ Frankl.: Der Wille zum Sinn (2012), s. 25

³⁰ Liessmann.: Theorie der Unbildung (2006), s. 29

Pojmy: učební plány, učební osnovy, metodické postupy a vzdělávací programy jsou kostrou stavby, která je zastřešena úspěšně realizovaným úsilím o vědeckou gramotnost, globální výchovu a planetární vědomí, ke kterým nabádá Holoušová.

4. HLAVNÍ PRINCIPY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠVÝCARSKU A ČESKÉ REPUBLICE

4.1 Základní principy školství ve Švýcarsku

„Základní škola a na ni navazující školy všeobecně vzdělávací mají za úkol podpořit a doplnit rodinu ve výchově k tělesnému a duševnímu vývoji žáků a žákyň tak, aby byli schopni plnit nároky života jak ve smyslu všeobecně lidském, tak i odborném.“

„Základní škola zprostředkuje žákyním a žákům znalosti a schopnosti, které jsou nutné pro úspěšný život v lidské společnosti a při výkonu povolání. Současně podporuje žákyň a žáky v hledání osobní identity v lidské společnosti a pomáhá jim rozvinout schopnost se celý život učit a zodpovědně jednat jak vůči sobě, tak i vůči společnosti a životnímu prostředí.“³¹

Organizační struktury školství švýcarské konfederace jsou kantonálně různorodé a proto nejednotné. Jako správní systém je ve Švýcarsku uplatňován podle vzoru USA takzvaný dvoukomorový systém. Konfederace, spojující strukturálně kantony a vedený zástupci kantonů a lidu s dvoukomorovým systémem, si dělí odpovědnost za vzdělávací proces s kantony, přičemž tyto mají silnou autonomii.³² Federální zákony jim zaručují svobodné rozhodování o základním vzdělání. Na federální úrovni neexistuje ministerstvo školství.³³ Zodpovědným orgánem je Švýcarská konference kantonálních ředitelů pro výchovu, **EDK** (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), jehož členové jsou příslušníci kantonální vládní rady (Regierungsrat) a představení Kantonálního departmentu pro vzdělání a kulturu **DBK** (Departement für Bildung und Kultur). EDK je zodpovědné za národní mezikantonální koordinaci všech oblastí švýcarského vzdělávacího systému a kulturní politiky. EDK zastupuje kantony v konfederaci, podílí se na mezinárodní spolupráci, realizuje mezikantonální dohody a vede dokumentační centrum.³⁴

DBK je zodpovědné za úřady pro národní školy, učňovské školy, střední a vysoké školy, maturity při povolání, kulturu a sport. Tato stanoví vzdělávací standardy, určuje směrnice pro vypracování osnov, podporuje vzdělávání učitelů, provádí školní inspekce a usměrňuje tok financí. Dva nejdůležitější úřady DBK, zajišťující plnění úkolů a cílů

³¹ Erziehungsdepartement des Kanton Basel. Übergangs-Lehrplan (2012), s. 5

³² Bundesamt für Statistik (2012)

³³ Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten: Swissworld.org. (2013)

³⁴ Porträt EDK. Eudoc.ch (2008) s.3

vzdělávání jsou Úřad pro národní školy a pro vzdělávání učňů (Volksschulaamt), a Úřad pro střední a vysoké školy ABMH (Amt für Berufsbildung Mittel- und Hochschulen). Zajištění dílčích cílů vzdělávání přebírají následující oddělení úřadu pro národní školy: Úřad pro podporu vedení (Führungsunterstützungamt), Úřad pro kontrolu a finance, dále Úřad pro řízení a dozor, Úřad pro provoz škol a Úřad pro individuální výkony (zvláštní školy).³⁵

Povinná školní docházka je ve Švýcarsku od předstupňů školky až ke třetímu stupni (vysoké školy a vyšší odborné vzdělávání) úlohou státu, tj. kantonů a Konfederace. Zodpovědnost za školství nesou jednotlivé kantony, kterých je celkem 26. Obce organizují provoz škol. Kantony spolu s obcemi financují společně více než 80% výdajů za povinné vzdělávání. Většina žáků (95%) absolvuje povinnou školní docházku ve veřejných školách svých obcí. Pouze 5% navštěvuje školy soukromé. Návštěva veřejných škol je bezplatná. Veřejné školy plní důležitou integrační funkci: děti s odlišným sociálním, jazykovým a kulturním pozadím navštěvují stejné školy.³⁶ Při přestupu ze škol, obcemi a kantony povinně spolufinancovaných, se dělí o partnerství v zabezpečování dalšího vzdělávání vyučovací systémy financované kantonem a konfederací. Náklady na školní vzdělání nesou z 10,1% Konfederace, z 57,4% kantony a z 32,5% obce.³⁷

Kantonální vlády nesou zodpovědnost za pre-primární, primární, sekundární vzdělávání a částečně terciární. Tyto úřady zaručují všem žákům právo na vzdělání podle svých možností. Na vyšších stupních vzdělávání se přenáší kompetence z kantonálních úřadů na úřady konfederace. Například způsob maturity a způsob závěrečných zkoušek určuje kanton, ale platnost uznává konfederace. Také na třetím stupni vzdělávání si dělí pravomoci jednotlivé kantonální správy a správa konfederace. Výlučnou kontrolu mají úřady konfederace pouze nad Vysokými školami technickými (ETH). Za výuku na univerzitách je zodpovědný kanton, ale spolufinancovány jsou státem.

Vyučovací řečí je podle oblasti němčina, francouzština, italština nebo rétorománština. V zemi je tradičně velmi důležité osvojit si co nejvíce z těchto jazyků. Během povinné školní docházky se žáci mimo jazyka mateřského učí ještě dvěma jazykům, kterými jsou jeden z dalších jazyků země a angličtina. Ve Švýcarsku se klade také mimořádný důraz na respektování nářečí. V současnosti začínají být integrovány do výuky i jazyky migrantů, kteří jsou v některých školách početně silně zastoupeni.

³⁵ Bildungssystem der Schweiz. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2013)

³⁶ EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994)

³⁷ Bundesamt für Statistik (2009)

Oblastně může být jejich podíl 80 % i více.³⁸ Specifické problémy výuky jazyků země se snaží řešit Projekt Passepartout, společný projekt tzv. „přemostujících kantonů“ (Brückenkantone), nacházejících se podél německo-francouzské jazykové hranice. Projekt slouží ke koordinaci výuky francouzštiny a němčiny.³⁹ Výhody vzdělávání v mnohojazyčné federální zemi spočívají v možnostech přizpůsobit výuku individuálním potřebám jednotlivých kantonů. Nevýhodou systému je nejednotnost vyučovacích struktur. Z potřeby sjednotit kantonální systémy školství vyplynula nejnovější školská reforma tzv. dohody Harnos („Projekt Harnos Konkordát“), který již vstoupil v platnost a který tvoří pevný základ pro další reorganizace školství, konkrétně pro nové učební osnovy, tzv. „Učební plán 21“ („Lehrplan 21“).

Dohoda Harnos (Harmonisierung der obligatorischen Schule, interkantonale Vereinbarung) se stal základním kamenem švýcarské školské reformy 21. století. Konkordát byl poprvé formulován již v roce 1994, odhlasován EDK v roce 2006 a vstoupil v platnost v roce 2009. Na základě této dohody sjednotilo 16 kantonů obsah a organizaci povinné školní docházky. Dohoda Harnos definuje základní elementy zákona o základním školství zúčastněných kantonů. Harmonizování školních systémů má tyto hlavní cíle: zavedení společných celošvýcarských učebních osnov, prodloužení povinné školní docházky na 11 let a nahrazení mateřských škol pre-primárním školstvím.

Nejpozději od školního roku 2015/16 jsou kantony zavázány užívat národní vzdělávací standardy projektu dohody Harnos. Realizací této vzdělávací dohody se začleňuje Švýcarsko do světového trendu směřujícího ke globalizaci vzdělávání.⁴⁰ Jejím cílem je sjednotit osnovy povinné školní docházky ve výuce ve všech kantonech, zvýšit kvalitu výuky, respektovat různé kultury a zapojit je do projektů, dále harmonizovat spolupráci a odstraňovat překážky v mezilidské komunikaci. Projekt chce též usnadnit mobilitu obyvatel na nacionální úrovni. Dosud bylo stěhování rodin mimo vlastní kanton spojeno s obtížným začleňováním dětí do nových škol s odlišnými učebními osnovami.

Projekt vyučovací plán 21 (Lehrplan 21) byl v návaznosti na uzákonění dohody Harnos započat v roce 2010 a má sloužit k detailnímu propracování úkolů školství. Na jeho základě formulovala a vypracovala EDK, spolu s odborníky svazu učitelů a svazu škol, národní vzdělávací standardy pro obsahy učebních osnov.⁴¹

³⁸ Tagesanzeiger. Deutschsprachige Kinder sind in Zürich erstmals in der Minderheit (2010)

³⁹ Die Volksschule im Überblick: Schulsystem Kanton Solothurn. So.ch (2013) s.21

⁴⁰ EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994)

⁴¹ Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s.5, 7, 21

Vypracovali jej odborníci a didaktici ze školní praxe v německy mluvících regionech společně s jednadvaceti řediteli škol z německy a vícejazyčně mluvících kantonů. Lehrplan 21 byl vyhotoven ke dni 25. 3. 2010. Dosud jej podepsala většina kantonů a bude předán školám k uvedení do praxe na začátku školního roku 2014. Každý kanton bude mít právo individuálně přistoupit k projektu i k pozdějšímu datu a realizovat jej ve vlastním tempu a dle vlastních potřeb. Vyučovací plán 21 určuje organizaci výuky, zaručuje její kontrolu a přesně definuje rozsahy povinných vědomostí na různých stupních tříd a typech škol. Tento plán musel být odhlasován (v závislosti na různých, kantonálně platných zákonech) buďto občany jednotlivých kantonů nebo jejich kantonálními vládami. V patnácti kantonech, které na dohody přistoupily, souhlasily s vyučovacím plánem 21 dvě třetiny obyvatel, nezávisle na politickém směru a stranické příslušnosti. Nelze předpokládat, že tyto reformy dosáhly své definitivní formy. V budoucnosti budou ještě doplňovány a modifikovány na základě zkušeností v průběhu mnoha let.⁴²

Na výuku geografie bude mít Učební plán 21 signifikantní dopad, protože pověřená komise prohlásila za cíl kompetenční orientaci (Kompetenzorientierung). „Učební plán 21 stanovuje transparentně a srozumitelně, co žákyně a žáci mají znát a vědět. Pojem kompetenční orientace vyjadřuje, že učební osnova není splněna tehdy, když předepsaná látka byla probrána, ale tehdy, když si žáci vědomosti osvojili a dovedou je použít.“⁴³ Pro praxi je významné, že nebude kladen důraz na přímé předávání vědomostí, ale že bude zkrácen obsah výuky a žák si bude osvojovat podle předem vytyčeného plánu vědomostí a dovedností za zohlednění následujících kvalit: samostatnost, schopnost využívání informací, vytváření vztahu a zvládnání konfliktů. Izolovaná výuka geografie bude zrušena a nahrazena tematickým celkem „Příroda, člověk, společnost“ (Natur, Mensch, Gesellschaft), který se pak bude dělit do jednotlivých spolu souvisejících modulů. Předměty jako fyzika, biologie, chemie a geografie nebudou vyučovány izolovaně ve svých individuálních formách, nýbrž komplexně integrativním způsobem a s ohledem na obsahové mezioborové souvislosti.⁴⁴

Nová snaha o reformu má velké přednosti, ale je důležité věnovat pozornost i názorům kritickým. Amstutz, odborník a bývalý rada pro vzdělávání kantonu Zürich, vyslovuje názor, že velkou zásluhou systému je zajisté úsilí o sjednocení příliš decentralizovaného školního systému Švýcarska a snaha o porovnatelnou úroveň škol. Také nastolení minimálních standardů uznává samozřejmě za nutné. Amstutz ale také

⁴² Lehrplan 21. Lehrplan.ch (2013)

⁴³ Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s. 12, 21

⁴⁴ Lehrplan 21. Lehrplan.ch (2013)

poukazuje na nedostatky reformovaného učebního plánu a na skutečnost, že dokument o více než 200 (dnes již 450) stranách je příliš dlouhý a nepraktický. Dále kritizuje nepřesnost stanovených cílů a odklon od učení konkrétní látky k výchově ke „společenským kompetencím“, což podle jeho názoru vede k vyprázdnění obsahu výuky. V takto neproporčně vedené reformě by mohla převážít významově forma nad vlastním obsahem výuky. Amstutz upozorňuje také na nebezpečí zideologizování dosud věcných témat. Například: Reforma operuje s pojmem mezikulturní výuka, která opět obsahuje výrazy typu: udržitelný rozvoj, zrovnoprávnění, gender a globální mír, jimž ale nepředchází ani je nedoprovází výuka faktů. Dle Amstutze jsou to zajisté zajímavá témata, kterým ale hrozí bohužel zpolitizování na úkor školní látky, opírající se o data. Ani tato myšlenka není v kontextu evropských vyučovacích reforem nová: „Informace, definice a pojmy se stávají věděním teprve tehdy, když jsou mezi sebou spojeny podle logických a konzistentních kritérií. Tato souvislost se neřídí externími kritérii, nýbrž logikou vědění samotného. Historická data, která nejsou mezi sebou propojena podle logiky a kontextu historických věd, nýbrž jsou seskupována podle politických a emocionálních náhledů, neústí ve vědění, ale v ideologii. Přírodovědecká data, která nejsou podřízena logice přírodních věd, nýbrž jsou ovládaná politickými strachy a touhami, se stanou pozitivním nebo negativním mýtem, který se může vystupňovat až ke kolektivní hysterii. Mediální zpracování témat jako BSE nebo ptačí chřipka může být použito jako důkaz toho, že jsme od „společnosti vědění“ vzdáleni jako od středověku.“⁴⁵

O nejnovějším zařazení druhého stupně vzdělávání bylo rozhodnuto v roce 2011 a začátkem roku 2013 došlo k centrální reorganizaci pod titulem: Učení, vzdělání, věda a výzkum (Bildung, Wissenschaft und Forschung). Zodpovědnost za reorganizaci si dělilo, zástupně za vědu a výzkum, Ministerstvo financí (Volkswirtschaftsministerium), s Ministerstvem vnitra (Innenministerium), zástupně za vysoké školy.⁴⁶

Školský systém se ve Švýcarsku rozlišuje školy veřejné, soukromé a speciální, které svým financováním představují kombinaci obou předchozích systémů. Jde o tzv. oddělené školství s rozšířenou výukou některých předmětů, například sportu, náboženství a hudby. Veřejné školy jsou oproti českým veřejným školám specifické tím, že jsou dotovány státem a spolufinancovány z daní občanů určité obce. Kanton přispívá např. na platy učitelů veřejné základní školy podílem 70%, zbylých 30% výdajů za platy nese obec.

⁴⁵ Liessmann.: *Theorie der Unbildung* (2009), s. 31, 32

⁴⁶ Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung: WBF (2012)

Obec je dále zodpovědná za provoz a financování infrastruktury školy.⁴⁷

Soukromé školy jsou oproti tomu na státu nezávislé a svým konceptem výuky často alternativní. K nim patří školy waldorfské, školy Rudolfa Steinera nebo školy Montessori a dále náboženské, oborově specializované (matematické, jazykové, zeměpisné atd.) a experimentální.⁴⁸ Financují se z dotací, sbírek a stát přispívá pouze formou stipendia pro sociálně slabé studenty. Tyto školy mají menší počet žáků, ale větší možnost rozšíření a adaptované výuky. Zajímavé je, že ve Švýcarsku navštěvuje 95% žáků státní školy, což je mimořádně vysoký podíl,⁴⁹ zatímco v ČR je tento podíl o něco menší, a to 86%.⁵⁰

Mezi speciální školy patří: Pokusná škola (Versuchsschule), podpůrná škola (Förderschule) a Zvláštní škola (Sonderschule). Tento typ škol financuje kanton, obec a dále na ně dobrovolně přispívají sponzoři a velkorysí občané.

Pokusné školy slouží zesílené integraci handicapovaných žáků do rámce vzdělávacího systému a jsou rozděleny do několika podpůrných stupňů (viz tabulka 4). Naproti tomu **Podpůrné školy** se zaměřují na rozvíjení zvlášť nadaných dětí a talentů, k optimálnímu uplatňování jejich zájmů a schopností, ať už v matematice, fyzice, přírodních vědách, jazycích, hudbě, umění anebo sportu.

Zvláštní školy (Sonderschulen) jsou speciální školy pro děti zdravotně postižené. Jsou vedené speciálními pedagogy, financované státními granty a soukromými dotacemi. Zvláštní školy jsou vzhledem k humanitární angažovanosti, která je Švýcarům vlastní, výborně organizované. Snaha o vzdělávání i těžce postižených je koncepčně finančně zabezpečena jak státem, tak i ze zdrojů kantonálních a příspěvky charitativních organizací a spolků. Individuální školné placené rodiči je nepatrné. Velká část peněz plyne ze soukromých subvencí, darů a dědických odkazů. Vedení každé soukromé školy ve Švýcarsku předsedá grémium, v jehož čele stojí předseda (prezident) a který zastupuje školy v politické sféře kantonu a na veřejnosti. Předsednictvo (Vorstand) také rozhoduje o investicích, financování projektů, učebních plánech, dále jmenuje ředitele instituce, kontroluje práci jeho a personálu školy. Soukromé školy jsou navštěvovány jen 5% dětí, což je ve srovnání s evropskými zeměmi nejmenší podíl.⁵¹

⁴⁷ Erziehungsdirektion Kanton Bern (2013)

⁴⁸ Bund der Freien Walldorfschulen (2012)

⁴⁹ EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2012)

⁵⁰ Český statistický úřad: Czso.cz (2012)

⁵¹ Privatschulen in der Schweiz. Privatschulen-vergleich.ch (2010)

Tab. č. 4 Pokusná škola: Přehled o spolupráci a organizaci

Přehled opatření pro zvláštní podporu		Žáci / rodiče	
Učební plán / Rámcový plán	Individuální učební cíle	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Podpůrný stupeň 2</div> <p>Integrativní speciálně pedagogické opatření</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cílově orientované plánování 2. Určení schopnosti žáka: pokud nutno přizpůsobení 	Informování Spolupráce
		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Podpůrný stupeň 2</div> <p>Opatření speciální podpory</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podpůrné opatření naplánovat, objasnit zdroje, provedení, závaznost 2. Určení schopnosti žáka: plánování dalších opatření dle potřeb 	Informování Spolupráce
		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Podpůrný stupeň 1</div> <p>Opatření speciální podpory</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podpůrné opatření naplánovat, objasnit zdroje, provedení, závaznost 2. Určení schopnosti žáka: pokud nutné plánovat dle podpůrného stupně 2 	Informování Zapojení
		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">standard</div> <p>Vyučovat a podporovat v obvyklém případě</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cílově orientované plánování, vyučování, hodnocení Zvláštní případ: urychlené opatření 2. Určení schopností žáka: pokud nutné naplánování zvláštní podpory 	Informování Zapojení

Zdroj: Departement für Bildung und Kultur.: Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule, Kanton Solothurn (2011-2014), s. 18

Mimo pedagogy a vychovatele se o postižené děti stará i specializovaný personál: lékař, rehabilitační pracovník, ergoterapeut, psycholog, logoped, masér a pohybově-výchovný pracovník. Děti se učí samostatnosti, včleňování se do společnosti a jsou připravovány podle možnosti na pracovní zařazení, přiměřené jejich zdravotním

možnostem. Velká část speciálně pedagogické výuky a výchovy je uskutečňována v internátech, v malých třídách a na přidružených chráněných pracovištích, kde jsou handicapovaní školeni v praktických dovednostech. Ve Švýcarsku je zvykem zakládat a podporovat školská zařízení pro postižené nebo sociálně zanedbané děti nejen ve vlastní zemi, ale často také v zahraničí, a to buď formou oficiální rozvojové pomoci, nebo formou soukromých charitativních projektů. Ze soukromých dotací a za obětavé součinnosti pedagogů jsou v mnoha zemích třetího světa vydržovány speciální a podpůrné školy, které se rodí nejen z empatie, ale vycházejí z myšlenky, že bez vzdělané mládeže nelze zaručit demokracii, pokrok a prosperitu států třetího světa a tím ani globální stabilitu.

Na tomto místě by autor rád rozvedl již zmíněné jazykové specifikum země. Švýcarsko je vícejazyčný stát. Kantony jsou po jazykové stránce německé, francouzské, italské a rétorománské a vyučovací jazyk se v nich přirozeně liší. V obecné škole je povinně vyučován jazyk mateřský a jeden jazyk cizí. V sekundární škole se k nim připojuje další cizí povinný jazyk. Komplikovaná jazyková situace nastává, když se v kantonech s vyučovacím jazykem německým běžně mluví švýcarskou němčinou, která je pro děti mateřským jazykem ve vlastním smyslu tohoto slova. Učivo musí pak být často vysvětlováno švýcarským dialektem, neboť jiné řeči děti nerozumí. Spisovné němčině se učí žáci ve škole teprve postupně. Stejně tak se těžce dorozumívají lidé z francouzských a italských kantonů se svými spoluobčany, mluvícími švýcarským dialektem. Jazykové deficity, markantní v základním školství, se časem oslabují a výsledkem je, že většina obyvatelstva se dokáže dorozumět nejen německy, francouzsky a italsky, ale také anglicky a alespoň částečně i švýcarským dialektem. V multikulturním a mnohojazyčném světě 21. století je to velká výhoda. Vzdělanost části obyvatelstva je ale negativně ovlivněna okolností, že ve švýcarském nářečí nevychází ani tisk, ani odborné knihy. Tzv. „vzdělání vzdálené vrstvy obyvatelstva“ (Bildungsferne Schichten) všeobecně méně čtou a tím klesá jejich gramotnost. Situaci dále ztěžuje i příliv cizinců, z často odlehlých zemí a s odlišnou kulturou, zaplňujících školy dětmi, které v důsledku omezené jazykové kompetence potřebují intenzivní pomoc při výuce. Existují regiony, kde jsou početní stavy domácích dětí velmi nízké a kde převažují cizinci až podílem 80%.⁵² Školské správy vnímají tento problém velmi citlivě a reagují energicky a zodpovědně formou diferencovaných opatření. Vydávají směrnice k vzdělávání a integraci s detailně propracovanými návrhy. „Úkolem vyučujících je podporovat a posilovat všechny děti na základě jejich předpokladů a možností. To vyžaduje individuální postupy. Pokud se týče dětí s migračním pozadím, jsou

⁵² Tagesanzeiger. Deutschsprachige Kinder sind in Zürich erstmals in der Minderheit (2012)

podpůrná opatření k osvojení si němčiny centrálním cílem.⁵³ Forma individuální výuky dětí v rodině a zařazování postižených dětí do primárního a sekundárního školství s pomocí asistence speciálních pedagogů je v rámci Učebního planu 21 nově zavedenou metodou, jak vzdělávat postižené. Tato konstelace vyžaduje ochotu rodičů k intenzivní spolupráci se zúčastněnými pedagogy.

Ze zkušeností z praxe na škole ve Schnottwilu poukazuje autor na konkrétní reformy kantonu Solothurn na stupni Sekundarstufe I (7-9 třída). Nastávají zde podstatné změny v organizaci. Nově totiž budou žáci dostávat certifikát o absolvování povinné školní docházky, kde budou slovně zhodnoceny žákovy výkony a jeho zájem o určitý obor. Vzhledem k potřebám budoucích zaměstnavatelů z oborů technických se již kromě zmíněných certifikátů také uplatňují konkrétní testy, například Stellwerktest a Multicheck. Stellwerktest je test, který vyvinulo nakladatelství učebních pomůcek kantonu St. Gallen a má určit schopnosti studentů v předmětech němčina, francouzština, angličtina a matematika. Slouží k určení individuální schopnosti pro výběr učebního nebo studijního oboru. Jeho výsledek ale nemá vliv na školní známky.⁵⁴ Multicheck je test analyzující osobnostní profil ve vztahu k schopnostem žáka pro určité povolání. Je koncipován jako pomocné hodnocení pro nastávající zaměstnavatele, kteří si na základě tohoto testu vybírají nejvhodnější učně.⁵⁵ Nová je snaha o reformování posledního, devátého ročníku. Žáci budou rozdělení do skupin podle profesních zájmů, které povedou takzvaní mentoři. Tito nahradí třídního učitele. Průběžně budou rodiče informováni na speciálních schůzkách. Děti s jazykovým handicapem obdrží po ukončení školní docházky pouze potvrzení o účasti ve výuce. Podle autorových zkušeností naráží metoda ze strany rodičů na značný odpor. Rodiče neocenují, dokonce nechtějí projektovou výuku a certifikáty, ale trvají na závěrečném vysvědčení s klasickým známkováním. Ze strany učitelů je tento způsob ukončení povinné školní docházky často hodnocen jako velmi problematický. Nesouhlasí se systémem mentorů, který podle nich ruší kontinuitu ve výuce a generuje další zbytečné problémy v organizaci a rozdělení personálu.

Terciární stupeň vzdělávání je ve Švýcarsku zaměřen a organizován obdobně jako v ČR formou boloňského systému. Zajišťuje odbornou kvalifikaci absolventů v rámci jednotného systému s možností vzdělávání v zahraničí a srovnatelnosti kvality studia v celé Evropě. Dělí se na směry univerzitní a technické.

⁵³ Bildungsdirektion Kanton Zürich: Schule&Migration (2013)

⁵⁴ Stellwerk. Zentral-dietikon.ch (2012)

⁵⁵ Multicheck Persönlichkeitsanalyse. Multicheck.ch (2012)

Vývoj nazírání odborníků na reformy školství odráží následující citace originálních archivních dokumentů. Od základů formulovaných výše popsaným konkordátem z roku 1970 se politika vzdělávání nadále rozvíjela a byla opakovaně podrobovaná mezinárodnímu srovnávání. V roce 1992 byli odborníci konfrontováni s následujícími poznatky a vývojem v této oblasti:

1. „Podíl žen na vzdělávání a Rovnocennost v příležitosti na uplatnění (Chancengleichheit): „Ačkoliv podíl žen vykazuje v průběhu vývoje švýcarského školství na všech stupních vzrůstající tendenci, nalézáme u nich zvláště v oblasti dokončeného univerzitního vzdělání signifikantní deficit. Existují především nápadné rozdíly regionální. Zatímco v kantonu Obwalden našlo cestu k univerzitnímu vzdělání pouze 2% žen, v kantonu Ženeva dosáhl jejich podíl 30%.“⁵⁶
2. Sjednocení školství a jeho přehlednost: U Arneta, již citovaného v souvislosti s konkordátem z roku 1970, se setkáváme v roce 1990 s následujícím názorem na vývoj školství: „Konstanty školství: Švýcarská politika vzdělávání je charakterizovaná decentralizací (zodpovědnost kantonu a rozdílné úlohy státu) a pragmatismem. Nejdůležitější rozhodnutí podléhají hlasování. Kantony a obce nesou hlavní podíl výdajů. Celkově je tento systém přizpůsobivý, prakticky orientovaný a blízký lidu. Vyznačuje se vysokým zainteresováním kantonu a společenských struktur orientovaných na přípravu k výkonu povolání. Na druhé straně je tento systém těžce říditelný, skeptický vůči generalizujícím opatřením a málo transparentní.
3. Potřeba jednat: V důsledku stoupajících potřeb široce vzdělaného kádrů stoupají i nároky na vzdělávací systém. Nabídka často neodpovídá nárokům. (Příklady: průmyslová řemesla, vyšší střední školy, doplňovací vzdělávání při povolání.) Je též třeba zkrátit všeobecnou část vzdělávání a prohloubit učení praktickým dovednostem. Především teoretickou část univerzitního vzdělávání je třeba časově omezit.“⁵⁷

Zde vyslovený požadavek o zkrácení teoretické části vysokoškolského vzdělávání realizovala až v roce 1999 Boloňská reforma zavedením rozdělení studia na část bakalářskou a magisterskou. „Intence tohoto aktu je jasná. Zavedením tříletého

⁵⁶ Koordinationsstelle für Weiterbildung.: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik?: Arbeitsbericht 5 (1992) s. 7

⁵⁷ Koordinationsstelle für Weiterbildung.: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik?: Arbeitsbericht 5 (1992) s. 10

bakalářského studia dostaly univerzity úkol realizovat proto-vědeckou (protos = řecky první) přípravu k praktickému povolání.⁵⁸

4.2. Základní principy školství v České republice

„Cílem veškerých školních programů je dosažení vzdělání, získání vědomostí, praktických dovedností a rozvinutých kognitivních schopností. Všechny metody výuky mají utvářet člověka jako osobnost a docílit vytvoření harmonické společnosti a naplnění ideálu lidství.“⁵⁹ Občan má nárok na bezplatné vzdělávání ve všech typech škol, včetně škol vysokých, ať je zřizuje obec, kraj nebo stát. Školství v ČR podléhá v posledních letech velkým změnám, například zavedení státních maturit, diskuse k placení školného na státních vysokých školách a uplatňování moderních pedagogicko-výchovných principů. Stále častěji se otvírá možnost celoživotního studia a studia v nových typech škol, což odpovídá současným vzdělávacím trendům. Studium nových oborů, jako jsou kybernetika, informatika, bankovníctví, enviromentalistika nebo mezinárodní studia, se stalo žádaným typem vzdělání, v němž se navíc klade zvýšený důraz na jazykové znalosti a samostatnou práci studenta.

Řídící orgán vzdělávání je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Navrhuje školní zákony a určuje metodologické postupy a strategií vzdělávacího systému.⁶⁰ Mateřské, základní, střední a vyšší odborné školy spravují krajské orgány, které řídí 14 vyšších územních samosprávných celků. Do nejnižších stupňů škol a do správy škol základních jsou zapojeny i obce. Kontrolní úřední orgán je Česká školní inspekce. Česká školní inspekce kontroluje školní výsledky vzdělávání, efektivitu využití finančních prostředků pro školu, dodržování právních ustanovení a kvalitu řízení škol s výjimkou škol vysokých. Vysoké školství kontroluje podle zákona č.111/1998 Sb. akreditační komise, ustanovená a zřízená Národním vzdělávacím fondem v roce 2006. Ta se vyjadřuje k žádostem o akreditaci studijních programů, organizaci fakult vysokých škol, udělování oprávnění soukromým vysokým školám a o oprávnění k habilitačním řízením.

Školy jsou v ČR financovány z rozpočtu státu, krajů a obcí a hradí finanční náklady žáka či studenta, platí zaměstnance školy, pedagogy a učební pomůcky. Po roce 1989 vzniklo mimo systém veřejného školství také školství nestátní, jemuž byla poskytnuta právní subjektivita. Byla otevřena soukromá gymnázia, odborná učiliště, dokonce i

⁵⁸ Liessmann.: *Theorie der Unbildung* (2006), s. 106

⁵⁹ Kantorová – Kol.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* (2008), s. 92

⁶⁰ Pazdírková.: *Srovnání výuky zeměpisu na střední škole v České republice a v Kanadě* (2006), s. 16

soukromé vysoké školy se speciálním zaměřením. Tyto školy jsou financovány z příspěvků rodičů, menším dílem pak ze státních dotací. Nové vzdělávací programy uplatňují i alternativní metody vycházející z nových potřeb a požadavků společnosti. Absolventi základních škol pokračují z 95% v dalším vzdělávání a po absolvování následných odborných škol získávají pracovní kvalifikaci. V tomto se model český podobá modelu švýcarskému.

Speciální pedagogika má v České republice dlouholetou tradici a je propracovaná, dobře koncipovaná a diferencovaná. Zaměřuje se na různé druhy postižení, např. *somatopedická (tělesně postižené děti, ochrnuté, vrozené tělesné vady)*, *psychopedická (duševně postižení)*, *logopedická (poruchy řeči – nemluvíci, špatně vyslovující s malou slovní zásobou) nebo tyflopeditická – zrakově postižení*.⁶¹ Tak jako ve Švýcarsku i zde se finanční zdroje rozšiřují o trend soukromých subvencí darů a odkazů.

4.3 Členění vzdělávacích stupňů

Z předcházejícího textu vyplývá, že švýcarský a český systém má svá specifika a rozdíly. V následující části budou nastíněny struktury vzdělávacích systémů. Tyto si kladou na všech stupních velmi diferencované a náročné cíle. Před věcným rozbořením školních systémů by autor rád zdůraznil jeden rys společný dobrým pedagogům obou, respektive všech zemí. „Dobří pedagogové mají mnoho společného, ale obzvláště je jim vlastní povahový rys, který umožňuje vidět sebe samotné jako subjekty v nekončícím učebním procesu života. Pro tyto učitele stojí žáci vždy ve středu dění, jsou jimi akceptováni jako plnohodnotná individua a pro ně mají učitelé vyhrazené místo ve svých srdcích.“⁶² V obou státech, tj. v České republice a Švýcarsku je vzdělávací soustava rozdělena do čtyř stupňů: preprimární, primární, sekundární a terciární (viz tab. 5):

Povinná školní docházka trvá ve Švýcarsku 9 let. Sestává dosud z primárního a sekundárního stupně I. Se zavedením systému dohody Harnos je povinná školní docházka v patnácti kantonech rozšířena o docházku předškolní a tím se její trvání prodlouží na 11 let. Hlavní odpovědnost za školy ponese kanton, obce zaručí, aby každé dítě mohlo navštěvovat veřejnou školu zdarma.⁶³

⁶¹ Ústav speciálně pedagogických studií: Upol.cz (2011)

⁶² Bergström.: *Jedes Kind lernt anders* (2008), s.11

⁶³ *Die Volksschule im Überblick: Schulsystem Kanton Solothurn*. So.ch (2013) s.21

Tab. č. 5 Přehled typů škol v České republice a ve Švýcarsku v závislosti na vzdělávacích stupních:

ŠVÝCARSKO	4-7	Preprimární	1 až 2 ročníky „Kindergarten“
	7-11,12	Primární	1- 5 nebo 6 ročníků „Primarschule“, přičemž se z pátého dá přestoupit na víceleté gymnázium
	12-18	Sekundární	rozdělení do 4 odlišných stupňů podle výkonu plus gymnázium
	18 a více	Terciární	Vysoká škola, odborné výší školy
ČESKÁ REPUBLIKA	3-6	Preprimární	mateřská škola
	6-11	Primární	1. – 5. ročník základní školy
	11-18	Sekundární	6. – 9. ročník základní školy, střední škola, výší odborná škola (18 a více let)
	18 a více	Terciární	vysoká škola, univerzita

Zdroj: upraveno podle Pazdírkové.: Diplomová práce (2006), s. 17

Preprimární stupeň

Před nástupem do školy zajišťuje vzdělávání v České republice a Švýcarsku systém mateřských škol. V ČR je děti navštěvují od tří do šesti let, ve Švýcarsku od 4 do 7 let. Mateřské školy nejsou v ČR povinné, zatímco ve Švýcarsku v kantonech Schaffhausen, Waadt, Jura, Glarus, Neuenburg, St. Galen, Zürich, Genf, Tesin, Bern, Freiburg, Basel-Stadt, Basel-Land a Solothurn povinné jsou anebo budou. V obou zemích je účelem mateřských škol usnadnit zařazení dětí do společnosti a připravit je jak sociálně, tak i kognitivně na primární vzdělávání. Zvláště v multikulturním Švýcarsku je povinná docházka do mateřské školy důležitým stupněm na cestě k integraci dětí migrantů do nového prostředí. V ČR v současnosti existují stejně jako ve Švýcarsku soukromé preprimární instituce, které nabízejí mimo jiné i komunikaci v cizím jazyce (především v angličtině a francouzštině). Učební programy jsou individuální a jsou obohaceny o spektrum zájmové činnosti. V obou zemích je školné placeno rodiči, přičemž v některých typech mateřských škol je poplatek značně vysoký. Na základě zákonného ustanovení mají mateřské školy v ČR formu společnosti s ručením omezením a není proto možné získat pro ně dotaci.⁶⁴ Ve Švýcarsku mají tato zařízení často religiózní charakter anebo oslovují vyhraněný vědecký a světový názor rodičů. Stát zde přispívá na zakládání mateřských škol,

⁶⁴ Založení soukromé mateřské školky, Finance.cz (2010)

aby podpořil rodiče, pracovní trhy a posílil soběstačnost dítěte před nástupem do primárního vzdělávání.

Vzhledem ke skutečnosti, že na rozdíl od ČR je mateřská dovolená ve Švýcarsku omezena na dobu tří měsíců, může tomuto stupni předcházet ještě tzv. Kinderhort, což je zařízení pro děti do tří let. Tam jsou umístovány především děti pracujících matek s nepravidelnými směnami. Jesle (Kinderkrippe) bývají k dispozici dětem zdravotnického personálu a jsou součástí zdravotnického zařízení jako příspěvek k péči o zaměstnance. Kinderhort a Kinderkrippe, nemají vzdělávací funkci.

Primární stupeň vzdělávání

Tímto slovním spojením se rozumí základní školy od první do páté třídy, školy národní a školy obecné. Je to první stupeň vzdělávání, který moderními metodami vede dítě k docílení samostatnosti a rozvíjí jeho intelekt. První stupeň učí děti poznávat svět, učí je odpovědnosti, kamarádské spolupráci a tvořivosti. Učební plány určuje ve Švýcarsku kanton, v ČR MŠMT a škola si je adaptuje podle vlastních potřeb v rámci dané legislativy.⁶⁵

Vyučování probíhá v mateřském jazyce, v České republice je to čeština a ve speciálních třídách také romština jako menšinový jazyk, což pomáhá integrovat romské děti do školního systému. Ve Švýcarsku je to němčina, francouzština, italština a menšinový jazyk rétorománština. K základní jazykové výuce se dále přidává matematika, vlastivěda, jeden cizí jazyk, kreslení, tělocvik a ve Švýcarsku ještě povinné ruční práce a hudební výchova.

V obou zemích jsou výkony dětí hodnoceny známkami nebo písemným vyjádřením. Ve Švýcarsku je v některých kantonech písemné hodnocení žáka povinné. Známkování v ČR je pětistupňové, ve Švýcarsku je šestistupňové, přičemž známky mají opačný význam. Nejlepší známkou ve Švýcarsku je 6, ale známka nižší než 4 platí jako nedostatečná. Vysvědčení žák obdrží v obou zemích dvakrát ročně. Základní školy v České republice (5 ročníků) i ve Švýcarsku (6 ročníků) jsou prvním stupněm povinné školní docházky a jejich ukončení je předpokladem přestupu do sekundárního systému.

Ve Švýcarsku i ČR je, tak jako ve většině evropských států, povinná školní docházka devítiletá. Švýcarský žák má možnost absolvovat dobrovolně ještě ročník desátý a zlepšit si tak podmínky výběru učebního oboru. Vedle povinné školní docházky tolerují oba

⁶⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2012)

školské systémy i vzdělávání dětí doma. Povolení se uděluje výjimečně, je omezené úředními předpisy a každý ročník musí být uzavřen zkouškami. Výjimečně může být povolena i částečná docházka (např. ze zdravotních důvodů), která podléhá kontrole školských úřadů. Poslední formou primární výuky jsou speciální školy pro postižené, a to jak v ČR, tak i ve Švýcarsku (viz předchozí).

Zcela novým evropským trendem v primárním vzdělávání postižených je jejich zařazení do běžného vzdělávacího procesu nepostižených. Jak uvádí Melicherová: „Nejzásadnější změnou, k níž se v českém školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Legislativně bylo toto právo na vzdělání zakotveno v zákonu ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních“⁶⁶ Cílem vzdělávání postižených je integrovat a asimilovat tyto jedince v dětském kolektivu. Výuku usnadňuje handicapovaným dětem ve třídě osobní asistent, zpravidla speciální pedagog. Výhodou tohoto systému, který nachází návaznost i v sekundárním stupni, je zlepšení a upevnění společenského postavení postiženého. Handicapované děti jsou přirozenými členy kolektivu a zdravé děti si zvykají je přijímat jako nedílnou součást životního prostředí. Cílem je harmonické soužití zdravých s postiženými v co nejširších oblastech života.

„Myšlenka delegování speciálně-pedagogických kompetencí ze základních škol a jejich segregace od zařízení speciálně-pedagogických vedou k problematickému a stále se zesilujícímu negativnímu kruhu bezmocnosti a přetížení (mimo jiné v důsledku tzv. „brain-drain“, tj. postupné ztráty schopností a vědomostí, jak s obtížnými dětmi a jejich rodiči jednat). Souhrnně řečeno: Je třeba, aby dosavadní postoj „odlehčit“ byl zaměněn za postoj „podpořit“ a také aby dosavadní orientace k problematice „deficity schopností“ byla nahrazena soustředěnou pozorností ve směru „zdroje schopností“.“⁶⁷

Sekundární stupeň vzdělávání

Ukončením prvního stupně základní školy postupuje žák na typ sekundární, aby jejím absolvováním naplnil zákonnou povinnost devítileté školní docházky. Žák pokračuje v rozšířené výuce předmětů z prvního stupně. Je to výuka dalšího povinného jazyka, většinou angličtiny a nových odborných předmětů.

⁶⁶ Integrace postižených na první stupeň základních škol a postoje učitelů prvního stupně k integraci. (2007), s. 9

⁶⁷ Heilpädagogisches Konzept 2005. So.ch (2005) s. 35

Ve Švýcarsku je sekundární vzdělávání definováno jako období od ukončení primární školy do ukončení středoškolského vzdělání nebo výučního oboru. Toto vzdělávání je diferencované do dvou stupňů. Zatímco Prvním stupněm (Sekundarstufe I) je ukončena povinná školní docházka a probíhá zde všeobecné vzdělávání a příprava na praktické povolání, zaměřují se školy Druhého stupně (Sekundarstufe II) na odborné vzdělávání na následujících typech škol: gymnázia, střední odborné školy a učňovské školy.⁶⁸

Nutno dodat, že členění sekundárního školství ve Švýcarsku vykazuje v rámci kantonálního uspořádání značné rozdíly. Nově se vzdělávací systémy kantonů slučují v projektu dohody Harnos, ke kterému se většina těchto jednotlivých správních oblastí připojila. Primární škola je uzavřena absolvováním šesté třídy základní školy.

Sekundární vzdělávání je rozčleněno do čtyř kategorií. Jedná se o školy sekundárního **typu P, E, B a K**.

Typ **P** (progymnázium) připravuje žáky na gymnaziální vzdělání, typ **E** je připravuje na specializované výuční obory se zvýšenými nároky, ale i tento typ školy umožňuje přestup na gymnázium. Typ **B** připravuje na základní výuční obory s nízkým stupněm náročnosti. Poslední typ **K** je určen žákům s problémy v oblasti kognitivních funkcí a jeho cílem je usnadnění integrace do jednoduchých pracovních procesů.

Sekundární školy typu **P** (progymnázium) a **E** (sekundární školy se zvýšenými nároky) umožňují pokračovat ve studiu na státním anebo soukromém gymnáziu a ukončit je státní gymnasiální maturitou, která opravňuje ke studiu na všech vysokých školách, a to bez přijímacích zkoušek. Jedinou výjimku tvoří studium medicíny, kde se studenti musí podrobit přijímacím testům Vhodnosti ke studiu (Eignungstest). Ostatní absolventi sekundárních škol typu **B** a **K** nemohou pokračovat gymnaziálním studiem, ale mohou si vybrat z výučních oborů různé náročnosti. Po jejich dokončení se těm nejlepším z nich otevírá cesta na odborné střední školy s maturitou **FMS** (Fachmittelschulen). Odborné střední školy s maturitou (FMS) jsou již zcela zaměřeny na vyškolení studenta v určitých pracovních oborech (např.: školství, banky, komunikace, finance) a k přípravě na další odbornou přípravu. Tento druh maturity opravňuje k pokračování studia na odborných vysokých školách **FH** a **HF** (Fachhochschulen), navazujících zpravidla oborově na specializace získané na předcházejících středních školách odborných (FMS).⁶⁹

⁶⁸ Educa.Bildungssystem. Bildungssystem.educa.ch (2013)

⁶⁹ *K ilustraci doložení nutnosti a konstruktivnosti změn systému je zde uvedeno donedávna platné dělení: Rozřazovacím testem v 6. třídě se rozhodovalo o přijetí na následující typy škol: Gymnasium, Bezirksschule, nebo Sekundarschule. Sekundarschule sestávala z podtypu institucí. Jednalo se o Sek, Oberklasse a Werkklase. Příslušníci všech tří kategorií byli shromážděni v jednom vyučovacím prostoru, ale byly na ně kladeny rozdílné nároky. Jeden učitel v jedné třídě vyučoval prakticky tři kategorie náročnosti.*

O poznání jednodušší je sekundární vzdělávací systém v České republice, kde po ukončení základní devítileté školy pokračují žáci po přijímací zkoušce na gymnáziích nebo odborných středních školách. Jejich studium je zaměřeno na přípravu na vysoké školy. Zatímco zdejší gymnázia mají charakter všeobecných středních škol, odborné školy jsou již oborově zaměřeny, např. na ekonomiku, zdravotnictví, pedagogiku, zemědělství. Speciální formou sekundárního vzdělávání jsou konzervatoře, které oproti čtyřletým středním školám nabízejí studium šestileté.

Terciární vzdělávání

Vzdělávání terciárního stupně je určeno všem absolventům sekundárního vzdělávacího systému ukončeného maturitou. V obou srovnávaných zemích má tři úrovně: bakalářský program, magisterský program a doktorský program. Bakalářské studium je tříleté, zakončené státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce. Podobně je i dvouletý magisterský stupeň uzavřen státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Absolventi magisterského stupně (s výjimkou některých oborů) mohou pokračovat ve vědecké práci v rámci doktorského programu čtyřletým studiem, které ukončí obhajobou disertační práce a státní zkouškou doktorskou.

Do terciárního vzdělávání jsou zařazeny dále programy rekvalifikačního studia, univerzity třetího věku a pedagogické kvalifikační univerzity. Málo známá, ale ve Švýcarsku již dlouho uplatňovaná forma studia je tzv. metoda „30 +“. Praktikuje ji univerzita kantonu Freiburg. Ke studiu jsou bez maturity připuštěni uchazeči, kteří dosáhli věku 30 let. Mohou zde studovat na fakultě teologické, právnické, filozofické a matematicko-přírodovědecké.⁷⁰ Tato forma studia je za určitých podmínek možná i ve všech spolkových zemích Německa. „Jako tzv. třetí cesta ke vzdělání (Dritter Bildungsweg) umožňuje vysokoškolské studium uchazečům bez jakéhokoliv maturitního vysvědčení. Tato nabídka je ale poměrně málo využívána.“⁷¹

⁷⁰ Zulassung ohne Maturität. Universität Freiburg (2013)

⁷¹ Ohne Abitur studieren. Hochschul-News (2011)

5. ZAŘAZENÍ UČIVA ZEMĚPISU DO FORMÁLNÍHO KURIKULA

V předchozích kapitolách byly představeny cíle výchovy a vzdělávání v obecné rovině. Nyní budou představena specifika výuky zeměpisu a jeho zařazení do formálního kurikula. „Formální kurikulum je soubor vzdělávacích cílů, obsahů a organizací výuky s cílem komplexního vzdělání v tomto oboru.“⁷²

Na význam, který se má přičítat oboru geografie ve školních osnovách, se názory různí. Existuje široká názorová pluralita od přesvědčení o nepotřebnosti oboru až po vyzvednutí její důležitosti jako pojítka mezi ostatními obory a předpokladu porozumění lidské existence ve všech jeho historických a sociopolitických aspektech. Vyjádřeno slovy klasika filozofie vzdělávání: „Jestliže se někdo zabývá obory geografie a historie jako statickými vědeckými obory jen proto, že patří k osnovám školy, stane se velmi snadno, že se naučí věcem, které jsou velmi vzdálené jeho každodenním zkušenostem.“ Dále: „Úkolem učitele však je vytvořit prostředí, ve kterém je úsilí žáka spojit učivo s vlastní zkušeností odměňováno a tím zůstane obojí zachováno v jeho životních obsazích.“⁷³ Vyjádřeno slovy významné představitelky současné české pedagogiky: „Kromě formálního kurikula má být přihlédnuto k neoddělitelnému i skrytému neformálnímu kurikulu, které si všímá úlohy žáka a učitele a celého klimatu školy ve vzdělávacím procesu geografie.“⁷⁴

5.1 Švýcarský model

Ve Švýcarsku určují obsahy a cíle vyučování geografie instituce kantonálního školství, ale o zařazení do výuky a uspořádání témat rozhoduje vyučující. Celkový koncept se integrativním způsobem výuky zeměpisu přibližuje výuce v ČR i celosvětovému trendu. Tento koncept je zde formulován v dokumentu zvaném Odborné vůdčí myšlenky („Fachspezifische Leitideen“): „Příroda je základem pro veškerý život. Lidé žijí v interakci se svým okolím, jinými lidmi a sebou samými a jejich bytí je propojeno v systému faktorů živé přírody tj. rostlin, zvířat, člověka a faktorů neživých, např. klimatu vody a půdy. Lidé uspořádávají, mění a používají své okolí a životní prostředí. Zaujímají tím zvláštní

⁷² Kantorová – Kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I (2008), s. 27

⁷³ Dewey.: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1993), s. 278

⁷⁴ Kantorová – Kol.: Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. (2008), s. 27

postavení. Toto je zavazuje k zodpovědnému spravování zdrojů, aby zůstaly zachovány příštím generacím.⁷⁵

Aby se žák v tak obsáhlých spojitostech témat orientoval, musí se naučit i propojenému myšlení. Geografie v novém interdisciplinárním pojetí, obohacená a propojená s jinými obory, může významně přispět k rozvoji komplexního myšlení. K dosažení tohoto cíle musí žák splnit několik předpokladů:

- znát odbornou terminologii a základní pojmy
- rozumět topografii
- znát základní regionální diference a faktory, které je ovlivňují
- rozumět procesům, které mění krajinu a přírodu
- znát základy geologie⁷⁶

Na základě školského reformačního projektu dohody Harnos (Harnos Konkordat) a následného projektu Učebního plánu 21 (Lernplan 21) formulovala a vypracovala konference kantonálních ředitelů výchovy EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) spolu s odborníky svazu učitelů a svazu ředitelů škol národní vzdělávací standardy pro obsahy učebních osnov, a to v nově definovaných vyučovacích předmětech, zobrazených v tabulce 6.

⁷⁵ Übergangs-Lehrplan. Ed-bs.ch (2013), s.45

⁷⁶ Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994), s. 118

Tab. č. 6 Zastoupení vyučovacích předmětů v Učebním plánu 21

1. Cyklus Mateřská škola a 1./2. ročník	2. Cyklus 3. - 6. ročník	3. Cyklus 7. – 9. ročník
Němčina		
	francouzština nebo angličtina	
	angličtina nebo francouzština	
		italština
Matematika		
Příroda, člověk, společnost		Příroda a technika (s fyzikou, chemií a biologií)
		Hospodářství, práce, domácnost (s vařením)
		Prostory, časy, společnosti (se zeměpisem a dějepisem)
		Etika, náboženství, společenství (s učením o životě)
Výtvarná výchova		
Technická a textilní tvořivost		
Hudba		
Pohyb a sport		

Zdroj: Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s. 10⁷⁷

Vzdělávací proces prvního cyklu, tj. mateřských škol a prvních dvou ročníků základní školy obsahuje následující předměty: vyučovací jazyk, matematiku, výtvarnou výchovu, hudbu, technickou a textilní tvořivost, pohyb a sport. V cyklu druhém, tj. v ročníku třetím až šestém základních škol se připojují cizí jazyky (francouzština a angličtina). Až v cyklu třetím, tj. od sedmého do devátého ročníku jsou napojeny bloky předmětů: Příroda, člověk a společnost, obsahující podskupiny: Příroda a technika (Fyzika, Chemie a Biologie), Hospodářství, práce, domácnost (Domácí hospodaření), Prostory, časy, společnosti (Zeměpis, Dějepis), Etika, náboženství, společenství (Učení o životě) a Volitelný jazyk (Italština).⁷⁸ Zeměpis, jak vyplývá z textu, je zahrnut v nových učebních osnovách Učebního plánu 21 jako jeden z elementů hlavního mnohooborového předmětu Příroda, člověk a společnost.

⁷⁷ Poznámka: Učební plán 21 obsahuje alternativně pro kantony Aargau, Appenzell Innerrhoden, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Fribourg a Schaffhausen také učební plán pro latinský jazyk. Pro kanton Graubünden jsou všechny vyučovací plány v jazyce rétorománském a italském (jazyk mateřský a cizí) a němčina s francouzštinou jsou pojaty jako jazyky cizí.

⁷⁸ Die Volksschule im Überblick: Schulsystem Kanton Solothurn. So.ch (2013) s.21

Na tomto místě by autor rád zdůraznil, že na rozdíl od dosavadní praxe bude v pravomoci harmonizovaných učebních osnov definovat přesně obsahy výuky. „Učební prostředky a kontrolní testy se musí podřídít osnovám“.⁷⁹ Tato harmonizace školních osnov je zaměřena do budoucnosti, realizována bude teprve po uzákonění od školního roku 2014. Praxe je dosud jiná, ale projekt Učební plán 21 zaručuje, že osvědčené koncepty výuky bude implementovat. Pro srovnání je uvedeno také dosud platné rozdělení předmětů a jim příslušející počty vyučovacích hodin na základních školách ve Švýcarsku. (viz tab. č. 7)

Tab. č. 7 Přehled časové dotace výuky zeměpisu na základních školách

Základní škola	5. ročník	6. ročník
Povinné předměty	5	6
Němčina	5*	5*
Matematika	5*	4*
Francouzština	2	2
Angličtina	2	2
Dějepis		2
Zeměpis / Příroda	3	4
Kreslení	2	2
Ruční práce	4	2
Hudba	2	2
Sport	3	3
Třídní hodina	1	1
Celkem hodin	29	29

Zdroj: Erziehungsdepartement des Kanton Basel. Übergangslehrplan (2012), s. 13⁸⁰

Dosud byly na prvním stupni základní školy výuce zeměpisu věnovány tři hodiny v pátém a čtyři hodiny v šestém ročníku, dějepisu pak pouze dvě hodiny v ročníku šestém (viz tab. 7).

⁷⁹ Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s.5

⁸⁰ Podle paragrafu 77 školního zákona z 04.04.1929 jsou týdne ve vyučovacím planu zařazeny 2 hodiny náboženství

* v jedné lekci je třída rozdělena na polovinu

Pozn.: Do pátého ročníku základní školy není zeměpis formálně dílem osnov.

Tab. č. 8 Rozdělení vyučovacích hodin ve vyučovacím plánu 21

Odborný předmět	1.Cyklus (1) 4 roky	2.Cyklus (1) 4 roky	3.Cyklus (1) 3 roky	Týdenní lekce (1)	Roční lekce (2)	Počet Hodin za rok (3)	Podíl v %
Mateřský jazyk	12	20	15	47	1833	1375	17,5%
Cizí jazyk 1		10	7	17	663	497	6,3%
Cizí jazyk 2		6	9	15	585	439	5,6%
Matematika	10	21	16	47	1833	1375	17,5%
Příroda, člověk, společnost	12	24		62	2418	1814	23,11%
Příroda a technika			6				
Hospodářství, práce, domácnost			5				
Prostory, časy, společnost			8				
Etika, náboženství, společensví			5				
Výtvarná výchova	8	16	12	36	1404	1053	13,4%
Hudební výchova	4	8	5	17	663	497	6,3%
Pohyb a sport	6	12	9	27	1053	790	10,1%

Zdroj: Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s. 11⁸¹

- ⁸¹ 1. Suma lekcí po 45 minutách za týden, v průběhu školního roku ve školách prvního cyklu. Ve školách prvního cyklu nejsou započítány první dva roky mateřské školy.
2. Suma všech lekcí (45 minut) 7 za všechny roky školní docházky při 39 týdnech výuky ve školním roce.
3. Počet lekcí po 45 minutách, přepočítaných na hodiny po 60 minutách za školní rok.

Tabulka 8 zobrazuje plánované členění předmětů a jejich časových dotací. V nových osnovách Učebního plánu 21, určeného pro tři výše definované cykly základního vzdělávání, je zeměpis zahrnut v prvních dvou cyklech do předmětové skupiny, v níž nejsou definovány odděleně dotace hodin pro jednotlivé předměty. Celé předmětové skupině Příroda, člověk a společnost je věnováno v prvním cyklu, zahrnujícím dva ročníky mateřské školy a dva ročníky primární školy, celkem 12 hodin, tj. 3 hodiny týdně pro jeden školní ročník. V druhém cyklu (zahrnujícím 3 – 6 ročník základní školy) se počet vyučovacích hodin zdvojnásobuje na 24 hodin ve čtyřech ročnících, tj. 6 hodin týdně pro jeden školní ročník. Ve třetím cyklu (zahrnujícím ročník 7 – 9) se počet hodin v týdenním rozvrhu nemění. Rozdíl oproti druhému cyklu spočívá v transparentním dělení počtu hodin mezi jednotlivé podskupiny předmětových bloků. V posledních třech ročnících povinné školní docházky je věnováno předmětům Dějepis a Zeměpis celkově 8 hodin týdně ve třech letech, což znamená pro tuto dvouoborovou skupinu necelé tři hodiny týdně pro každý jednotlivý ročník tohoto stupně.

„Pro gymnázia nepředepisuje Učební plán 21 učební osnovy a tedy ani počet povinných hodin pro jednotlivé předměty.“⁸² Nahlédnutím do individuálních a rozdílných učebních osnov gymnázií v různých kantonech autor zjistil, že předmět Geografie je zpravidla v ročnících 9,10,11 dotován 2 hodinami týdně, v ročníku 12 už pak Geografie vyučována není.^{83 84}

5.2 Český model

Výuka Geografie byla do přelomu tisíciletí pojata jako samostatný vyučovací předmět. V současných kurikulárních dokumentech je předmět Zeměpis integrován společně s předměty Přírodopis, Fyzika a Chemie jako víceoborový předmět Člověk a příroda.

Pro porozumění reformě školství České republiky je třeba porozumět třem základním pojmům. Jsou to pojmy: **Bílá kniha**, Rámcový vzdělávací program (**RVP**) a Školský vzdělávací program (**ŠVP**). V České republice byly formulovány vzdělávací principy pro všechny typy škol v roce 2001 (předškolní, základní a středně vzdělávací). Byly publikovány v tak zvané Bílé knize. „Tato je definovaná jako Národní program vzdělávání v České republice a je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková

⁸² Grundlagen für den Lehrplan 21. Lehrplan.ch (2010), s. 12

⁸³ Gymnasien des Kanton St.Gallen Math.ch (2006), s. 10

⁸⁴ Studentafel nach Umsetzung des MAR. Baselland.ch (2005) s. 2

východiska, obecné závěry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“⁸⁵ Národní vzdělávací program je definován Bílou knihou spolu s dokumenty zvanými Rámcový vzdělávací program (RVP). Na úrovni školských institucí jsou tyto národní programy realizovány formami Školských vzdělávacích programů (ŠVP).

„V zásadě se v ČR principy nynějšího vzdělání podstatně liší od principů vzdělávání minulého století. V roce 2001 se začalo diskutovat o zcela novém pojetí geografického vzdělávání, které bylo součástí širě pojaté kurikulární reformy. Reforma měla za cíl implementovat do výuky inovativní přístupy, metody a formy, které by aktivizovaly žáky v procesu učení a připravily je na využití poznatků získaných ve škole v praktickém životě a formovaly jejich osobní postoje a názory. Bylo poukazováno na nevyhovující encyklopedické pojetí zeměpisu založené na složkových přístupech, které pouze kopírují strukturu vědecké geografie. Dosavadní kurikulární dokumenty byly nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy (RVP), na jejichž základě školy tvořily své školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy (ŠVP) pak představovaly nový prvek, který akcentoval posílenou autonomii jednotlivých škol, zejména ve smyslu delegování kurikula na učitele.“⁸⁶

„Rámcové vzdělávací programy (RVP) středního odborného vzdělávání byly vytvářeny postupně od roku 2007 do roku 2012. Pro každý obor vzdělání uvedený v Nařízení vlády o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy samostatný RVP (celkem bylo vydáno 281 RVP). Školy jsou povinny postupovat podle vydaných RVP, tj. zpracovat školní vzdělávací program a zahájit výuku nejpozději do dvou let od vydání příslušného RVP, a to s účinností od prvního ročníku.“⁸⁷

Do nedávna byl učitel povinen učit podle centrálních, celostátních osnov. V současnosti má každá škola právo sestavit vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který musí být v souladu s RVP. Školám je přenechána velká volnost ve formulacích těchto vzdělávacích programů. Základní školy mají k dispozici jeden RVP, pro gymnázia jsou vypracovány dva RVP (pro gymnázium obecné a gymnázium se sportovní přípravou), pro střední školy a učiliště jsou k dispozici v závislosti na specializaci školy desítky RVP. „Školní vzdělávací program musí být pro všechny ročníky od 1. září 2013 v souladu s upraveným RVP ZV *f* 5 odst. 1 školního zákona. Školní vzdělávací program pro

⁸⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Bílá kniha (2001) s. 6

⁸⁶ Kurikulární reforma na gymnáziích. Nuv.cz: Výzkumný ústav pedagogický (2011) s. 148

⁸⁷ Národní ústav pro vzdělání: RVP pro střední odborné vzdělávání. Nuv.cz (2013)

vzdělávání, pro nějž je podle zákona vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto RVP; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).⁸⁸

Studie o implementaci kurikulární reformy na gymnáziích vysvětluje: „Geografie jako vyučovací předmět má dnes své stabilní místo v systému všeobecně vzdělávacích předmětů na všech stupních škol, ačkoliv nemá na školách tak dlouhou tradici, jako např. filozofie, matematika, gramatika a literatura, latina nebo jiné jazyky. Vyučovací předmět geografie je oproti ostatním vyučovacím předmětům svou pozicí na pomezí mezi společenskovědními a přírodovědnými předměty. Jeho charakter pramení z obdobné pozice geografie v systému vědních disciplín. Vyučovací předmět geografie byl v rámcových vzdělávacích programech v zájmu zachování celistvosti zařazen do oblasti přírodovědného vzdělávání, konkrétně do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Toto jednostranné zařazení se často stává terčem kritiky, neboť jednak upozaduje společenskou složku geografie a jednak dostatečně neakcentuje syntetický charakter předmětu.“⁸⁹

„Ve školním roce 2007/2008 byla zahájena kurikulární transformace školského systému pro základní vzdělávání, která umožňuje školám nadpředmětový přístup ke vzdělávání. Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do 9 oblastí, obor Zeměpis byl společně se vzdělávacím obory Fyzika, Chemie a Přírodopis zařazen do oblasti Člověk a příroda. Zeměpis (geografie) je ale komplexní vědní disciplínou, která má jak přírodovědný, tak i společenskovědní charakter, proto má také ve školní praxi přímou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost (obory Dějepis a Výchova k občanství a nepřímou vazbu na další vzdělávací obory. (str. 1) Téma mezioborovosti předmětu Zeměpis je různým způsobem zpracováno a implementováno do učebních plánů.“⁹⁰

⁸⁸ RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula). DIGIFOLIO (2013)

⁸⁹ Kurikulární reforma na gymnáziích. Nuv.cz: Výzkumný ústav pedagogický (2011) s. 145

⁹⁰ RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Postavení zeměpisu v rámci ŠVP. DIGIFOLIO (2013)

Tab. č. 9 Vzdělávací oblasti základního vzdělávání

1. Jazyk a jazyková komunikace: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk
2. Matematika a její aplikace
3. Informační a komunikační technologie
4. Člověk a jeho svět
5. Člověk a společnost: Dějepis a Výchova k občanství
6. Člověk a příroda: Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
7. Umění a kultura: Hudební výchova, Výtvarná výchova
8. Člověk a zdraví: Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
9. Člověk a svět práce

Zdroj: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, vzdělávací oblasti RVP ZV (2005)

Se zeměpisem se setkáváme ve školních plánech buď v čisté formě vyučovacího předmětu nebo semináře (viz učební plán D) a dále jako součást mezioborového komplexu Člověk a společnost a Člověk a příroda (viz Tab. C).

Příklady implementace a dotací hodin předmětu Zeměpis v učebních plánech druhého stupně základních škol a nižších ročníků osmiletého gymnázia v ČR:

Tab. č. 10 Učební plán pro základní školu

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Vyučovací předměty	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Týdenní minimální časová dotace (6. - 9. ročník)	Disponibilní časová dotace
Člověk a příroda	Fyzika	Fyzika	1	2	2	2	22 + 2	1
	Chemie	Chemie	-	-	2	2		-
	Přírodopis	Přírodopis	2	2	1	1		-
	Zeměpis	Zeměpis	2	2	2	1		1
Průřezová témata	Projekt	Projekt	4 dny	4 dny	4 dny	4 dny	-	-
Volitelný předmět	Zeměpisný seminář	Zeměpisný seminář	-	2	2	-	4	4
Volitelný předmět	Přírodovědně-zeměpisný seminář	Přírodovědně-zeměpisný seminář	-	2	2	-	4	4

Zdroj: RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula (2013))

Tab. č. 11 Učební plán pro nižší ročníky osmiletého gymnázia

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Vyučovací předměty	prima	sekunda	tercie	kvarta	Týdenní minimální časová dotace (prima kvarta)	Disponibilní časová dotace
Člověk a Příroda	Fyzika	Fyzika	2,5	2	1,5	2*	21 + 3	2
	Chemie	Chemie	-	-	2,5*	2,5	hodin	-
	Zeměpis	Zeměpis	1	2	2	1		-
	Přírodopis (Biologie geologie)	Biologie a geologie	2,5	2**	2	1,5		1
Průřezová témata	integrace obsahu do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů							

Zdroj: RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula (2013))

Tab. č. 12 Učební plán pro nižší ročníky osmiletého gymnázia

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Vyučovací předměty	prima	sekunda	tercie	kvarta	Týdenní minimální časová dotace (prima kvarta)	Disponibilní časová dotace
Člověk a společnost	Dějepis	Dějepis	-	2	2	2	11 + 1	1
	Výchova k občanství	Občanská výchova	-	1	1	2		
	Dějepis Zeměpis Výchova k občanství	Vlastivěda	2	-	-	-		-
Člověk a příroda	Dějepis Zeměpis Výchova k občanství	Vlastivěda	2	-	-	-	21 + 1	1
	Zeměpis	Zeměpis	-	2	2	2		
	Přírodopis (Biologie)	Biologie	-	2	1	-		
	Fyzika	Fyzika	-	-	2	2		
	Chemie	Chemie	-	-	2	2		
	Přírodní vědy	3	-	-	-			
Průřezová témata	Osobnostní a sociální výchova	Osobnostní a sociální výchova	2	2	-	-	-	4
Průřezová témata	integrace obsahu do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů							

Zdroj: RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula (2013))

Na rozdíl od Švýcarska je dotace hodin pro předmět Zeměpis v ČR definována již u základních škol a oddělena od jiných předmětů. Od 6. do 8. ročníku mají žáci týdně dvě hodiny zeměpisu, v 9. ročníku pak jednu hodinu týdně. Tyto dotace mohou žáci zvýšit o volitelný předmět Zeměpisný seminář anebo Přírodovědně-zeměpisný seminář, čímž se dotace do předmětu Zeměpis zvýší o další 1- 2 hodiny týdně.

Ve **Švýcarsku** jsou na tomto stupni ve vyučovacím plánu 21 dotovány předměty dějepis a zeměpis společně necelými 3 hodinami týdně. Srovnáním učebních osnov nahodile vybraných švýcarských a českých gymnázií autor zjistil, že týdenní dotace v hodinách pro výuku zeměpisu jsou naprosto identické. Na vyšším stupni gymnázia je zeměpis vyučován v předposledních 3 ročnících dvě hodiny týdně, v maturitním ročníku zeměpis v obou zemích vyučován není.⁹¹

Z uvedených informací a dat autor vyvodil, že kurikulární obsahy obou zemí se dosud značně lišily. Od realizování reformy švýcarského školství dohody Harmos v roce 2009 nabyly systémy školství podobných rysů a lze předpokládat, že se budou pod vlivem vyučovacím plánu 21 (Lehrplan 21) jak ve formách, tak i v obsazích dále přibližovat.

Jestliže má žák porozumět světu kolem sebe, je třeba, aby se seznámil s přírodou, poznával vlivy lidských faktorů a dokázal implementovat vědomosti z mnoha tematických celků, zasahujících do geografie, dějepisu, občanské nauky, fyziky, chemie, matematiky a informatiky. Dojde k poznání, že mezistátní konflikty, nerovnováha mezi zeměmi vyspělými a zeměmi třetího světa, ochrana prostředí, rozvojová pomoc, vlivy ekonomické a ekologická devastace jsou dílčí problémy jednoho velkého celku.

Organizační struktury školních systémů

Školní rok začíná v **České republice** 1. září a končí 31. srpna, zatímco školní rok ve **Švýcarsku** nemá v celostátním měřítku jednotný začátek ani konec. Letní prázdniny jsou pětítýdenní, od července do poloviny srpna. Mimo ně existují prázdniny jarní a podzimní, které trvají dva až tři týdny, pak vánoční a sportovní, trvající jeden až dva týdny. Délka prázdnin a načasování je v jednotlivých kantonech odlišná. Tím je umožněno lepší využití a plynulost dopravních systémů a postupné vytížení rekreačních oblastí.

Celková délka prázdnin činí dohromady 13 týdnů, ale mimo to existují ještě církevní svátky s kantonálními variacemi (katolíci, protestanti). Rozdělení prázdnin na jarní a podzimní v počátcích školství vyplývalo z potřeb zemědělství, kdy děti mohly pomáhat při setí a sklizni. Lyžařské (sportovní) prázdniny byly určeny k zvýšení pohybové aktivity.

⁹¹ RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Postavení zeměpisu v rámci ŠVP. DIGIFOLIO (2013)

Příklad rozčlenění prázdnin do průběhu školního roku:

7. února – 12. února; 4. dubna – 25. dubna; 11. července – 15. srpna;

3. října – 21. října; 26. prosince – 6. ledna.

Jak délka těchto prázdninových bloků, tak i jejich data se od sebe v jednotlivých kantonech liší. V tak různorodém časovém členění školního roku nebylo dosud možné koordinovat a sjednotit rozvrhy učiva. „V dnešní době jsou významné rozdíly mezi časovými rozvrhy učiva v jednotlivých kantonech. Změny rozvrhů by se odrazily na penzích práce učitelů. Roli hraje různé pracovní právo, tj. různé, kantonálním zákonem stanovené časové zatížení (počet vyučovacích hodin) učitele v pracovním týdnu. Sjednocování proto bude možné jen po malých úsecích. Z toho důvodu budou nadále kantony plánovat ve vlastní kompetenci.“⁹²

Vybavení škol a učeben se ve Švýcarsku a České republice od sebe značně liší.

V ČR jsou školy vybaveny standardně třídami a podle potřeby specializovanými učebnami. Základní školy pracují často i s materiály, přenášenými vyučujícími mezi výukovými prostorami. Gymnázia a odborné střední školy s maturitou jsou vybaveny laboratořemi, chemickými a kartografickými učebnami, televizí, promítačkami a internetem. Střední odborná učiliště jsou zaměřena na praktickou výuku, a proto jsou vybavena dílnami, hřišti, ev. počítačovými učebnami. Učebny předmětů geografie stejně jako biologie jsou vybaveny speciálně podle odborného zaměření školy.

Ve Švýcarsku jsou specializované prostory, alespoň v základním školství a na gymnáziích, málo známy. Některé školy nejsou vybaveny ani tělocvičnou. Výjimkou jsou na nižším stupni základní školy speciální učebny pro ruční práce, které jsou vybaveny příslušnou technikou a žákyně a žáci se učí povinně šít, plést a háčkovat po dobu 5-6 let školní docházky. Druhému stupni jsou poskytnuty též učebny zařízené pro výuku předmětu zdravá výživa. Tento předmět je povinný v 8. a 9. třídě chlapcům i dívkám. Pro muslimské žáky existují dispenze a výjimky, jako například úprava jídelníčků. V zájmu tolerance se pak úpravám přizpůsobí celý kolektiv.

Význam učebnic

Význam učebnic je v přírodovědeckém vzdělávání obou zemí odlišný. V ČR: „Prezentace učiva se také děje za pomoci učebnic jako zdroje základních vzdělávacích

⁹² Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s.11

materiálů. Současně jsou také didaktickým prostředkem a zdrojem informací pro učitele. Je to často dominantní část výuky.“⁹³

Funkce učebnic:

- prezentace učiva ve verbální, obrazové, popřípadě kombinované podobě
- řízení vyučování (např. určování posloupnosti a proporcí učiva)
- řízení učení žáka (např. pomoci otázek a úkolů)
- organizace práce s učebnicí (např. pomocí pokynů k činnostem, obsahů, rejstříků apod.).⁹⁴

Ve využívání učebnic a učebních textů se srovnávané země značně liší. Český školský systém zavazuje učitele k používání učebnic při plnění vyučovacích cílů. Knihy jsou před vydáním schvalovány odbornými pedagogy a specialisty v oboru (kartografy, ekonomy, ekology, meteorology atd.). Obsahují mimo text také reprodukce, fotodokumentace, mapy, tabulky a přehledy, které jsou zvláště důležité pro názornou výuku. Názornost a systematičnost usnadňují učení a zapamatování.

Ve **Švýcarsku** rozhoduje o rámcovém obsahu výuky Kantonální školský úřad (Amt für Volksschule), ale vyučující má pravomoc vybrat, použít a interpretovat učební materiály podle vlastního uvážení. Většinou učitele pracují se segmenty textových informací z různých zdrojů. Švýcarský vyučující žáky spíše jen informuje a vede k samostatné práci a zřídka trvá na doslovném reprodukování textu.

Výukové materiály

„Mimo učebnic se v zeměpisu (v **ČR**), více než v jiných předmětech, užívají při výuce výukové materiály, nejčastěji k prezentaci na interaktivní tabuli nebo prostřednictvím projektorů.

- videozáznamy
- aplety – animace
- multimediální výukové programy
- didaktické počítačové hry
- materiály pro interaktivní tabule
- informační zdroje na webu“⁹⁵

Ve **Švýcarsku** se multimediální techniky používají často, i když technická úroveň používaných přístrojů je rozdílná a závislá na finančních zdrojích, které jsou nejednotné.

⁹³ Lepil.: Teorie a praxe tvorby výukových materiálů (2010), s. 14

⁹⁴ Lepil.: Teorie a praxe tvorby výukových materiálů (2010), s. 15

⁹⁵ Lepil.: Teorie a praxe tvorby výukových materiálů (2010), s. 33, 34

„Vzdělávací obor Mediální výchova bude mít v budoucnu velkou relevanci. Tento nový pojem je definován jako: „Zacházení s medií, orientace v mediích, obsáhnutí mediálních informací a jejich interpretace, myšlenkové i technické zpracování a schopnost aktivně zasáhnout do mediálních procesů.“⁹⁶

Dle W. Osucha: „Multimediální zpracování prezentace je problémem pro věkově a služebně starší učitele gymnázií, kteří běžně nepracují s počítačem a počítačovými programy.“⁹⁷ Kompetence v práci s médii (Medienkompetenz) se stává jedním z nových nároků, které klade škola na učitele, učitel na žáka a lidská společnost na občana.

Význam rozvrhu hodin a předmětů

V ČR je rozvrh hodin definován jako plán výuky v rozsahu jednoho týdne a jeho obsahy jsou uspořádány na základě školských předpisů a plánů. Ve Švýcarsku je formální struktura plánů také dána, ale v plnění obsahů má vyučující relativní volnost. Pro výuku každého předmětu je plánem vyhrazen určitý počet hodin. Předměty jsou ve Švýcarsku začleněny do skupin, které se liší tematicky a významově. Např. na gymnáziích se celý komplex předmětů dosud dělí do tří významových celků:

⁹⁶ Rosemann., Bielski.: Einführung in die pädagogische Psychologie (2001), s. 67

⁹⁷ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 155

Tab. č. 13 Členění předmětů do významových skupin ve Švýcarsku

<i>Povinné předměty</i> <i>(Grundlagenfächer)</i>	<i>Hlavní předměty</i> <i>(Schwerpunktfächer)</i> Sestava podskupin, ve kterých se předměty seskupují do různých celků, ze kterých žáci mohou volit	<i>Doplňkové předměty</i> <i>(Ergänzungsfächer)</i>
Umělecká tvořivost	Umělecká tvořivost	Výtvarná výchova
Biologie	Biologie	Biologie
Chemie	Chemie	Chemie
Němčina	Řečtina	Geografie
Angličtina	Italština	Historie
Francouzština	Latina	Informatika
Geografie	Aplikace matematiky	Aplikace matematiky
Historie	Rozšiřující matematika s důrazem na biologii a chemii	Hudební výchova
Italština	Rozšiřující matematika s důrazem na fyziku a aplikační matematiku	Pedagogika a psychologie
Latina s předcházejícími znalostmi	Hudební výchova	Filozofie
Latina bez předcházejících znalostí	Fyzika	Fyzika
Matematika	Španělština	Náboženství
Hudební výchova	Sport	Sport
Hospodářství a právo		Hospodářství a právo

Zdroj: upraveno podle: Lehrplan Gymnasium: Kanton Solothurn. Ksso.ch (2014)s. 2

Gymnázium Solothurn má ve vyučovacím programu celkem 14 povinných předmětů, 13 hlavních a 14 doplňkových předmětů. Kantony rozhodují samostatně, které obory jsou nabízeny.⁹⁸ Na začátku studia se žák rozhoduje o druhu svého zájmového zaměření a zvolí ke skupině Povinných předmětů svoji skupinu Hlavních předmětů. V posledním ročníku si pak volí jeden z Doplňkových předmětů. Ze sumy těchto předmětů pak maturuje.

⁹⁸ Dienststelle Gymnasialbildung Kanton Luzern: Fächer. Kanton Luzern (2013)

V blízké budoucnosti, tj. od začátku školního roku 2014/2015 budou předměty zařazeny v rámci Učebního plánu 21 do tematických skupin, kterým je přidělen v rozvrhu pevný počet vyučovacích hodin. (Viz tab. 6 na str. 39)

Vyučovací metody

Na všech stupních školství se v obou zemích klade důraz na vysokou úroveň didaktiky, která zkoumá podstatu, zákonitosti a struktury vzdělávání. Didaktika pomáhá učiteli i žákům k efektivnímu způsobu práce, k rozvoji logického myšlení, abstrahování a aplikací myšlenkových procesů a obsahů do praktického života. Podle Nezvalové (2003) má systém tři subsystémy:

1. Receptivně-informační
2. Problémový
3. Výzkumný

Ve výuce metodou prvního subsystému dostávají studenti informaci hotovou, kterou pak při zkoušce reprodukuje. Systém problémový učí žáky nastudovat, pochopit a samostatně vypracovat závěry ze zadané látky a získané vědomosti užít k řešení reálného problému. V subsystému výzkumném je žák veden k samostatné práci. Na základě shromážděných informací, získaných z různých zdrojů, žák data roztřídí, seřadí a metodou analýzy a syntézy dojde samostatně k vlastnímu závěru. Tato cesta je náročná, pracná, ale je považována odborníky za nejefektivnější. Vyspělé didaktické metody nacházejí stále častěji cestu do školní praxe. Autor se s nimi setkal při náslechu vyučování geografie v maturitní třídě soukromého gymnázia v Bernu. K dispozici byl nový, speciální kabinet s nejmodernější technikou, televizí, mapami, odbornou knihovnou, dataprojekcí a s internetovým připojením. Komunikační možnosti umožnily propojení mezi přírodovědeckými předměty a univerzálním jazykem. Kantonální gymnázium v Solothurnu nabízí ve výuce Geografie Program GIS (geoinformatický systém). Odborníci kantonálního gymnázia v Solothurnu koncipovali ve výuce Geografie Program GIS (Geoinformatický systém), za který byli odměněni internacionální cenou „Special Achievement in GIS-Award“ v San Diegu. Tento GIS-Program je integrován do učebních plánů předmětu Geografie ve čtyřiceti švýcarských středních školách.⁹⁹

⁹⁹ Kantonsschule Solothurn: GIS. Ksso.ch (2013)

Aby byly splněny náročné požadavky na vyučovací metody za ekonomicky přijatelných podmínek, prosazuje se všeobecně nový trend, který je charakterizován centralizací výuky do velkých regionálních center. Počet žáků ve třídách se zvyšuje, ale individuální role žáka ve vyučovacím procesu má zůstat zachována nadále. Vyučování v integrovaných třídách kritizuje ve své práci W. Osuch. Řídit velké skupiny žáků v praxi není jednoduchý úkol: „Třída je tým často náhodných osob, kdy každá z nich je individualitou s odlišnými vlastnostmi a temperamentem. Někteří žáci dokážou pracovat v rychlejším tempu, jiní v pomalejším, jedni reagují na zrakové podněty, jiní na sluchové. V početné třídě není jednoduché vypracovat styl nebo model, který by umožňoval efektivní výuku všech žáků. Ve skutečnosti taková výuka směřuje k průměrnému žákovi, který vlastně ve skutečnosti neexistuje. Zvláštní problematikou je udržet v hodině disciplínu u někdy velmi početných tříd.“¹⁰⁰ Ve Švýcarsku situace podobná, ale k problému nadměrného počtu dětí ve třídě se připojuje ještě rozlišnost jazyková a různorodost kulturních skupin.

Dle W. Osucha (2010) ovlivňuje vyučovací proces mimo počtu žáků, vybavení školy a kompetence učitele také prostředí, ve kterém je škola situovaná. Tento odborník nalézá rozdíl v kvalitě výuky mezi malými a velkými městy. Lokalizace školy se odráží na vztazích vyučujícího a žáků, které jsou v menších lokalitách užší a intenzivnější. Učitel je mezi dětmi a mládeží více respektován a mezi rodiči více vážen než ve velkém městě.¹⁰¹

Hodnocení výkonů žáka ve škole

„Hodnocení žáka a jeho výkonu, včetně známkování, je jednou z nejspornějších oblastí pedagogiky a pedagogické psychologie. Posouzení výkonu poskytuje informace rodičům, učiteli a žáku samotnému. V této souvislosti má známkování několik funkcí:

- Funkce informační (Berichtfunktion): rodičům poskytuje známkování možnost porovnat výkon vlastního dítěte s výkony dětí ostatních
- Funkce diagnostická (Feedback-Funktion): vyučující získá informaci o splnění svých pedagogických cílů a potřeby dalších intervencí
- Funkce motivační (Motivationsfunktion): žák je známkou motivován; zdroj motivace jsou naděje na úspěch a strach ze špatné známky

¹⁰⁰ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 186

¹⁰¹ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 202

- Funkce disciplinární (Disziplinierungsfunktion): známka může sloužit učiteli i jako disciplinární prostředek
- Funkce sociální selekce (Selektionsfunktion): známka doprovází žáka ve vývoji a má prognostickou hodnotu pro výběr studia nebo povolání. Zatímco první čtyři funkce jsou pedagogického rázu, je funkce selekční hodnocena odborníky jako velmi sporná, protože může mít i diskriminující charakter.¹⁰²

V pojmu školního prospěchu je zahrnuto celkové spektrum výkonů žáka v kontextu s vyučovacími nároky, kladenými školou. Nejedná se jen o kognitivní kompetence v jednotlivých předmětech, ale i o kompetence psychosociálního charakteru, tj. schopnost komunikace, týmové práce a kooperace.

Vyučující hodnotí výkony žáka na základě mnoha kritérií a ve svém konečném efektu má být jeho hodnocení i výsledkem interakce mezi pedagogem, žákem a rodiči. Žák podává výkon, pedagog hodnotí jeho znalosti a dovednosti v daném předmětu, jeho připravenost, úroveň domácích úkolů, referátů a testů. Všeobecná dobrá informovanost o kvalitě vědomostí, motivace a angažovanosti žáka je podmínkou objektivního hodnocení. Kontrola znalostí může mít různé formy; v ČR zpravidla formu ústní nebo písemnou, ve Švýcarsku téměř výhradně písemnou. Hodnocení je vyjadřováno formou ústní (pohovor se žákem a rodiči) nebo písemnou formou známkové klasifikace nebo posudku. Některé školy ve Švýcarsku (např. Waldorfská) hodnotí převážně slovně, ale většina škol používá hodnocení smíšené. Komplexní hodnocení studenta se nazývá **portfolio**. O systému hodnocení rozhoduje ve Švýcarsku příslušný kantonální úřad, velké pravomoci má i ředitel školy; v ČR je zákonná norma dána školským zákonem č. 561/2004 Sb. Česká republika zná pět prospěchových stupňů. První stupeň je výborný, druhý chvalitebný, třetí dobrý, čtvrtý dostatečný, pátý nedostatečný. Hodnocení ve Švýcarsku má stupňování opačné, nejlepší známka je šestka a nejhorší jednička, přičemž všechny známky pod čtyři jsou nedostatečné. Dále platí ještě dělení na půl stupně. V praxi někteří učitelé hodnotí práce až na stupně desetinné, ale ve vysvědčení se pak musí zaokrouhlit známka na polovinu. Na gymnáziu se uplatňuje takzvaná dvojnásobná bodová kompenzace. Tzn., že žák může být na vysvědčení o 1,5 známky nedostatečný, tedy např. pokud má v jednom předmětu 3 a v dalším 3,5, může to kompenzovat body z dalších předmětů, počet bodů musí být ale dvojnásobný.¹⁰³ V ČR i Švýcarsku je známkování dokumentováno ve vysvědčení, které se uděluje dvakrát do roka, koncem prvního pololetí a na konci daného

¹⁰² Rosemann., Bielski.: Einführung in die pädagogische Psychologie (2001), s. 170

¹⁰³ Fachhochschule Nordwestschweiz: Fhnw.ch (2011), s. 2

ročníku. Při nedostatečném prospěchu v pololetí může žák pokračovat do ukončení druhého pololetí. Má-li žák ke konci ročníku opět nedostatečný prospěch, musí se podrobit opravné zkoušce a v případě neúspěchu opakovat ročník. V ČR i Švýcarsku se hodnotí i chování a to jako „velmi dobré“, „uspokojivé“ a „neuspokojivé“. Celkový prospěch je v České republice odstupňován v souhrnných pojmech: „prospěl s vyznamenáním“, „prospěl“ a „neprospěl“, ve Švýcarsku je jen potvrzen postup do dalšího ročníku.

Osobnost učitele

V oblasti pedagogických interakcí je osobnost učitele směrodatnou a rozhodující složkou. Proces výchovy a vzdělávání není jednosměrný a neomezuje se na působení učitele na žáka. Vychovatel ovlivňuje vychovávaného a naopak. Vědci si položili otázku, jakým způsobem učitel vnímá žáka. Vyšlo najevo, že učitelé nevnímají primárně žáky jako individua, ale kategorizují je. Znamená to, že učitelé žáky typizují a přidělí je na základě několika málo znaků k různým skupinám. Směrodatné jsou následující znaky: úsilí, výkon, aktivita, disciplinovanost a nadání. Zpravidla pak rozlišují na základě odhadu schopností pět skupin: dvě kategorie žáků dobrých, jednu žáků průměrných a opět dvě žáků špatných. Ani typizace žáků, ani počet skupin nemusí být u všech vyučujících identické. Zneklidňující je dynamika těchto procesů. Bylo zjištěno, že už po třech dnech výuky v nové třídě získá učitel pregnantní představy o svých svěřencích. Obraz si sestaví z informací kolegů a z vlastních vjemů. Tato „vnitřní klasifikace“ žáků učitelem vykazuje podivuhodně stabilní hodnoty. Ani nové informace, zcela odlišné od prvotního dojmu, který si učitel udělal, nevedou k modifikaci již zafixovaného obrazu.¹⁰⁴

Ani ty nejmodernější metody vyučování a používání různých učebních pomůcek nenahradí tedy dobrého pedagoga. Dobrý učitel se snaží respektovat individualitu žáka, pomáhá rozvíjet intelekt a sociální postavení každého jedince bez ohledu na vlastní pocity, antipatie nebo negativní projevy žáka. „Dokáže-li učitel vzbudit v žácích pocit úspěchu, přispěje rozhodujícím způsobem k vytvoření pozitivních přenosů v kolektivu. Jen v málokterém jiném povolání stojí intenzivní a kontinuální komunikace do té míry v popředí jako v povolání učitelském. Je dokázáno, že nevyrovnaný vztah mezi učitelem a žákem a špatné třídní klima zhoršuje prospěch, zvyšuje trému a nerozvíjí u žáka pocit vlastní ceny. Celkově neuspokojivé klima třídy se negativně projevuje slabými výsledky zkoušek.“¹⁰⁵

¹⁰⁴ Rosemann., Bielski.: Einführung in die pädagogische Psychologie (2001), s. 163, 164

¹⁰⁵ Gehirn und Geist: Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung (2010), č. 11, s. 24

„W. Osuch poukazuje, že někteří vyučující nepřikládají dostatečnou pozornost precizní formulaci cílů hodiny a upřednostňují vlastní postup na kariérním žebříčku. Tato problematika se projevuje silněji u učitelů starší generace.“¹⁰⁶

Dobrý učitel má žáka vést i k adekvátním psychosociálním interakcím, tj. měl by rozpoznat a usměrnit nesprávné motivace. Příkladně je třeba, aby žák dokázal vlastní silou a sebeovládáním překonat negativní postoje spolužáků, kteří dávají přednost konzumaci mimoškolních prožitků před zodpovědnou přípravou. Ve vzdělávacím a výchovném procesu je rozhodující, aby žák pochopil, že cílem učení není uznání rodičů nebo vyniknutí mezi spolužáky, ale jeho osobní zisk.

Osobnost učitele má navodit ve třídě pocit bezpečí, chápání smyslu společné práce a vypěstovat u jednotlivce pocit sounáležitosti s kolektivem. Učitel má být respektován a provázen stabilním, důvěryhodným postojem svého třídního kolektivu. Tuto schopnost vyvine pedagog zpravidla teprve na základě rozsáhlých osobních zkušeností a po náročné psychologické přípravě. V dobře vedené třídě vládne demokratické prostředí, vzájemný respekt a schopnost nejen vyjádřit a prosadit vlastní názor, ale také schopnost podrobit zájmy své, zájmům skupiny. Autorita učitele se nemá opírat o převahu, zakládající se na známkování. K rozvoji správných a jemně diferencovaných postojů napomáhá pedagogům systém postgraduálního vzdělávání, které se řídí typem instituce. Vzdělávání pedagogů je v současném systému dlouhodobý proces a obsahuje mimo prakticky orientovaných modulů také kurzy filozofie, sociologie a psychologie.

W. Osuch kritizuje nedostatky v systému vzdělávání pedagogů následovně: „Učitelé geografie mají pravdu, když tvrdí, že vysoké školy neučí studenty, jak spolupracovat s rodiči, jak je informovat o požadavcích a dosažených školních výsledcích dětí, jak s nimi hovořit, jak vyžadovat splnění těchto požadavků. Tento problém by měl být námětem k dalším úvahám pro psychology a pedagogy.“¹⁰⁷

Učitelé v ČR mají možnost doplňovat si vzdělání v postgraduálním studiu a rozšířit si kvalifikaci i ve speciálních oborech s aprobací. Předpokladem úspěchu postgraduálního studia učitele je znalost jazyků a tím možnost využití cizojazyčné literatury a to především ve výuce geografie. Zvláště v tomto oboru je využití cizojazyčné literatury a její znalost nutnou podmínkou dobré výuky.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Osuch: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 122

¹⁰⁷ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 158

¹⁰⁸ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 126

Zajímavým aspektem švýcarského společenského života je silná zakotvenost ve spolcích a sdruženích (Vereinswesen). Některé spolky jsou až 600 let staré a členství v nich je spojené s velkou prestiží. Tradice spolků je založena nejen na zájmové, ale i profesní úrovni. V pedagogických kruzích umožňuje propojení učitelů s univerzitními institucemi a následný profesní rozvoj na zcela neformální úrovni a s odlišnými návaznostmi. Mezi tato sdružení patří například Svaz švýcarských geografů ASG (Verband Geografie Schweiz)¹⁰⁹, který má pak zase svá regionální autonomní sdružení, jako Svaz švýcarských vyučujících geografie (VSGG Verband Schweizer Geografie Lehrpersonen)¹¹⁰. Tyto svazy se aktivně zasazují o zájmy učitelů, poskytují jim podporu v postgraduálním vzdělávání a podněcují veřejné diskuze. Pomáhají vytvářet na veřejnosti kladný obraz učitele a usilují o jeho respekt u spoluobčanů. Svazy a spolky organizují setkání učitelů nebo výstupy na veřejnosti s cílem upozornit na aktuální problémy ve školství.

Otázka, jak ovlivňuje prostředí školy učitelovu kvalifikaci, byla zpracována lékařskou společností ve velmi zajímavé studii. Uveřejnil ji psycholog Uve Schaarschmid ve spisu Postupimská učitelská studie (Potsdamer Lehrerstudie). Položil otázku 18 500 německým pedagogům, aby zjistil jejich postoje k učitelské profesi, aby získal jejich vyjádření ke kvalitě práce a jejímu významu a z toho vycházejícímu uspokojení pro život. Je to jedna z největších studií na toto téma vůbec. Analýza je alarmující. Jen každý pátý učitel se cítí být v souladu se svým povoláním. Paralelní výsledky o otázkách uspokojení z profese vyznívají pozitivněji. Také ze zorného úhlu genderu jsou výsledky velmi zajímavé. Pedagogové/muži reagují subjektivně na negativní zkušenosti převážně pocitem frustrace, pedagožky trpí častěji syndromem burn-out neboli syndromem vyhoření. Z těchto poznatků se nabízí závěr, že školy tedy potřebují nejen konkrétní předpisy a instrukce o výuce, ale také zdravý psychosociální fundament, motivaci k práci a uspokojení učitelů z vlastního úspěchu ve vyučovacím procesu.¹¹¹

¹⁰⁹ Verband Geographie Schweiz: Swissgeography.ch (2007)

¹¹⁰ Verein Schweizer Geografielehrpersonen: Vsgg.ch (2013)

¹¹¹ Potsdamer Lehrerstudie. BLLV (2012)

5.3 Srovnání vývoje školských reforem v České republice a Švýcarsku

Školský systém České republiky je velmi rozvinutý a pokročilý v procesu navazování na evropské předlohy, a to jak ve smyslu realizace organizačních reforem a vývoje kurikulárních dokumentů pro školství primární a sekundární, tak i ve smyslu realizace vysokoškolských reforem v rámci Boloňského systému. Systémy Bílé knihy, rámcových vzdělávacích programů, školských vzdělávacích programů a jejich kurikulárních dokumentů jsou přehledné, detailně rozpracované a již uváděné do praxe. Tento proces se velmi dynamicky rozvíjí a ještě dlouho potrvá, než bude dokončen.

Dle W. Osucha: „Důležitou součástí realizace principu boloňské deklarace je mobilita akademických pracovníků a studentů. Mobilita by měla být klíčem k seznamování se s členskými státy Evropské unie v oblasti kulturní, sociální, hospodářské, a to díky absolvování části studií na zahraniční partnerské škole. Zvláštní pozornost je soustředěna na výuku cizích jazyků. Evropan v novém boloňském systému by měl ovládat nejméně dva cizí jazyky, kromě mateřského. Programy Sokrates a Tempus, ale také Erasmus (odděleně od Sokrata), připravují k mobilitě studenty, vysokoškolské učitele a administrativní pracovníky. Programu Erasmus využilo zatím nejvíce studentů z Francie, Německa, Španělska a Itálie.“¹¹² Takovým způsobem se studenti seznámí nejen s cizími kraji, ale i cizí kulturou a rozšíří své zkušenosti. Tento trend pokračuje ve všech zemích a je prioritní při studiu přírodních věd. Přírodovědcům se otvírá možnost výzkumu nejdlejších částí světa a přispívá tak k rozvoji jejich oborů. Pobyt v zahraničí je tedy důležitý nejen pro rozšíření samotného oboru, ale i pro budoucí pracovní uplatnění studenta.

Osuch poukazuje v této souvislosti i na problém dosud nedostatečného internacionálního propojení českého vzdělávacího systému. „Znepokojující skutečností je malá znalost podstaty Boloňské deklarace a s tím spojené nevyužívání možností, které proces vytváří. Především ještě málo studentů využívá studentských mobilit a zahraničních programů, značná část studentů si neuvědomuje, v čem spočívá Evropský systém převodu kreditů ECTS (Evropský systém pro přenos a akumulaci kreditů). Pravděpodobně každým rokem poroste počet studentů geografie, kteří budou využívat zahraniční výjezdy v rámci programu Erasmus. Je tu hned několik důvodů, proč se studenti neúčastní programů

¹¹² Osuch: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 78

zahraniční výměny: nízká úroveň znalostí cizích jazyků, studium dalšího oboru a také práce při studiu.“¹¹³

Švýcarský vývoj těchto reforem, přesně označovaných výrazem harmonizace, se nalézá teprve ve stadiu ukončení a realizace dohody Harnos (ekvivalentu Bílé knihy v ČR) a ve stadiu rozpracovávání Školského plánu 21 (ekvivalentu RVP a ŠVP), které jsou ve fázi schvalování.

Pozitivním specifíkem Švýcarska je diferencovaný přístup k Boloňským reformám a jejich aplikace na potřeby hospodářství. V této zemi jsou boloňské reformy přijímány ve svém celku kritičtěji než v EU, ačkoliv i Švýcarsko Boloňský vzdělávací systém převzalo. Vysoké školství se snaží zohledňovat především formy studia směřující k uplatnění absolventů škol na pracovním trhu a cílí i nadále svým vzdělávacím konceptem převážně k oborům praktického zaměření, a to systémem četných odborných středních a vysokých škol, které na sebe volně navazují a vzájemně se doplňují. Tento model vysokoškolského vzdělávání klade na stát menší finanční nároky než investice do gymnaziálních a klasických univerzitních studií. Zvláště absolventi specializovaných, úzkoprofilových vysokoškolských oborů mají problém najít uplatnění. V roce 2009 evidoval švýcarský regionální úřad pro zprostředkování práce 2 337 absolventů univerzitních oborů humanitních věd s titulem doktora.¹¹⁴ Ve srovnání s nimi se mnohem lépe uplatnili absolventi vysokých odborných škol, kteří byli rychle a za výhodných podmínek přijímáni v podnikatelském sektoru. Zatímco v zemích EU nezaměstnanost absolventů škol činí 27%, ve Švýcarsku je to jen 5%.¹¹⁵

Prakticky orientovaným pojetím vysokoškolského vzdělávání je docíleno snadnější integrace absolventů škol do pracovního procesu. Tento model vzdělávání převzalo několik zemí, částečně i v EU (Dánsko, Rakousko) a např. také Jižní Korea.¹¹⁶

Také specialista oboru W. Osuch ve své práci poukazuje na podobné výsledky výzkumů, týkajících se uplatnění vysokoškolských absolventů, konkrétně i absolventů geografických studií v zemích západní Evropy. Výzkumy se týkají vztahu mezi požadavky zaměstnavatelů na konkrétní kompetence kvalitního vzdělávání absolventů vysokých škol a situace na trhu práce.¹¹⁷

¹¹³ Osuch: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 70

¹¹⁴ Tagesanzeiger. Doktor Arbeitslos (2012)

¹¹⁵ Die Weltwoche: Lob der Lehre (2012), s. 29

¹¹⁶ Die Weltwoche: Lob der Lehre (2012), s. 28

¹¹⁷ Osuch.: Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie - budoucích učitelů (2010), s. 78

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, existují poměrně významné rozdíly v přístupu k vyučovacímú procesu ve Švýcarsku a ČR, které jsou dány odlišnou akcentací multikulturalismu. Švýcarský výchovný a vzdělávací proces klade větší důraz na multikulturalismus, který vyplývá ze skutečnosti, že v této malé evropské zemi tvoří podíl přistěhovalců a azylantů 22,8%.¹¹⁸ Kulturní a rasové předsudky jsou potlačeny a neprojevuje se ani náboženská nesnášenlivost, která byla ještě v minulém století především mezi protestanty a katolíky častá. Švýcarsko je multikulturní země, která je otevřená integraci i vzdálených kultur a připravena na kooperaci s cizími odbornými i neodbornými pracovními silami.

Česká republika je historicky založena na prolínání národností. Až v průběhu totality vznikl rasově a kulturně opatrný vztah k cizincům a k národnostním minoritám, se kterým se v současnosti už nesetkáváme. Tento problém byl vyvolán dlouhou izolací země a nemožností cestovat, z nichž vyplynula možná xenofobie.

Avšak reforma vzdělání v ČR, tak jak je formulována v Národním programu rozvoje vzdělávání, odstraňuje bariéry a otevírá české školství vlivům jiných vzdělávacích systémů. České školství se přibližuje potřebám a změnám společnosti, jejím nárokům, ale zároveň navazuje na dobré tradice českého školství.¹¹⁹

Pokud jde o konkrétní obsahy a metody ve vyučování geografie, nacházíme v nejnovější literatuře faktu impulsy k přehodnocování významu topografie a kartografie pro školní praxi. Kniha amerického politologa R. D. Kaplana: „The Revenge of Geography“ (Pomsta geografie) staví odborníky i laiky před zajímavé závěry. Poukazuje na význam geopolitických faktorů a skutečnost, že pro budoucnost společenských skupin je rozhodující geografické uspořádání světa, nikoliv vůle politických stran, ideologií nebo jednotlivce. Například prosperita Švýcarska a Norska je podmíněna typem krajiny, která má rozhodující vliv na vlastnosti, kulturu a politický vývoj země. V zemích, kde je geograficky příznivá situace (úrodná půda, moře, přístavy), je hospodářská prognóza pozitivní, nezávisle na politickém seskupení a jím institucionalizovaných hospodářských konceptech. V afrických zemích nikdy nevznikne „bohaté Švýcarsko“, s mentalitou typickou pro jeho obyvatelstvo, i kdyby politická a filosofická báze byly identické. Rozloha Velké Británie byla zabezpečena její izolací mořem, ve Spojených státech

¹¹⁸ Statistik Schweiz: Staatsangehörigkeit. Admin.ch (2012)

¹¹⁹ Bíla kniha.: MŠMT (2001), s. 18

amerických dalo členité pobřeží s bohatými přístavy vzniknout nebývalé prosperitě. Ignorovat význam kartografie je nebezpečné.¹²⁰

Role geografie ve vzdělávání a výchově se takto dostává do nového světla a měla by zaujímat ve výuce v tomto kontextu jedno z klíčových postavení.

¹²⁰ Die Weltwoche: Die Rache der Geographie (2012), s. 58

6. ORGANIZAČNÍ STRÁNKA VÝUKY ZEMĚPISU VE ŠVÝCARSKU A ČESKÉ REPUBLICE

Tematický okruh organizace výuky se zabývá problematikou základních struktur vyučovacího procesu, tj. učebních cílů, osnov a vyučovacích metod a požadavků na studenty. Učivo je v obou zemích rozděleno do organizačních celků, které jsou si podobné a zahrnují základní tematické celky: Regionální zeměpis, Fyzický zeměpis a Socioekonomický zeměpis. Jak již bylo uvedeno, v České republice jsou standardy celostátně závazné, naproti tomu ve Švýcarsku jsou diverzifikovány na kantonální úrovni s velkou pravomocí vyučujícího. Na tomto poli působení dojde v rámci školského harmonizačního procesu dohody Harnos a Učebního plánu 21 k významným a sjednocujícím změnám. „Ve většině odborných směrů je stav vyučovacích prostředků poměrně dobrý, v jiných je třeba značných změn. Obzvláště je nutno jednat v těchto vzdělávacích oblastech základních škol: Příroda a technika, Prostor, čas a kultury, ale též Etika, náboženství a společenství, Hospodářství, práce, domácnost.“¹²¹

V této citaci nejvýznamnějšího oficiálního dokumentu švýcarských školských úřadů o naléhavosti harmonizace vyučovacích procesů našel autor potvrzení své dedukce, že v předmětové skupině Příroda, člověk a společnost, k níž geografie patří, je potřeba reforem nejaktuálnější. Předmět Geografie je ovšem jen součástí komplexní struktury školního vzdělávacího systému a nelze jej vyjmout z jeho kontextů.

Organizační koncepty vyučování zeměpisu ve Švýcarsku

Vyučovací plán stanoví minimum, optimum a standardy vyučovacích hodin geografie. Jejich počet určuje školský úřad. Standardní hodiny mohou být navýšeny v případě potřeby hodinami disponibilními. Určitý počet hodin je pro povinné předměty neměnitelný. Zeměpis je vyučován na základní škole jako Vlastivěda. Ve čtyřletém gymnáziu je geografie povinná po dobu dvou let.¹²² Tolik k dosavadní pozici Zeměpisu/Geografie v učebních osnovách.

Na prvním stupni jsou ve švýcarské výuce Zeměpisu dosud věnovány 3-4 hodiny týdně a tato se soustřeďuje na vlastivědná témata, praktické pozorování a jednoduché

¹²¹ Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch (2013), s.16

¹²² Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994), s. 6- 7

projekty, například vycházky do přírody, rozeznávání ptáků a počítání členovců na školní zahradě a na různých typech půdy v okolí.

Na druhém stupni se pak s dotací dvou vyučovacích hodin týdně obsahy výuky člení na tematické skupiny:

1. Historie země
2. Úvod do geografie
3. Geosféry země; tektonika, georeliéf
4. Zdroje lidské, zdroje přírodní
5. Země a životní prostředí
6. Atmosféra; tlak vzduchu, jeho proudění, srážky, počasí

Tab. č. 14 Přehled plánů vyučování Geografie ve Švýcarsku na druhém stupni

Švýcarsko	Evropa	Ostatní svět	Volitelný program
			7. - 9. ročník
7. ročník			Přírodní katastrofy 1. Přírodní katastrofy 2. Územní celky v přehledu 3. Země a její hranice 4. Hospodářská geografie Švýcarska a její vztahy k Evropě 5. Reliéf země
1. Země v přehledu			
	2. Národy a jejich životní styly v rozdílných klimatických oblastech		
3. Evropa v přehledu			
8. ročník			
1. Klima a vegetace			
	2. Výuka o jednotlivých zemích		
9. ročník			
1. Rozvojové a industrializované země			
2. Územní plánování ve Švýcarsku			

Zdroj: Lehrpläne für die Sekundarstufe I: Geografie. Volksschulbildung.lu.ch (2004) s. 16

Projektovou formou se pak napojuje práce s mapou, zpracování meteorologických informací a environmentální problematika. Tematika výuky ve Švýcarsku závisí také na regionu školy a přesahuje často rámec základních osnov. Převážně zemědělské regiony středního Švýcarska dávají možnost orientace i ve vědění o agrární problematice oblasti,

kdežto projektová část výuky v městských školách klade důraz na znalosti moderní technologie, průmyslu, dopravy a jejich vlivu na životní prostředí (humánní geografie). Veškeré úsilí pedagogů směřuje k tomu, aby ulehčilo vstup absolventů škol do praktického života. Všeobecný je pak zájem o environmentální výchovu a myšlení v globálních souvislostech. „Ve Švýcarsku je ve výuce kladen důraz na sociálně-ekologicky koncipovanou tematiku a na environmentální výchovu od prvního až do třetího stupně.“¹²³

Gymnázia ve Švýcarsku stanovují pro vyučování předmětu Geografie cíle všeobecné a konkrétní. Všeobecným cílem je, aby prostřednictvím výuky geografie dosáhli studující gymnázií náhledu, že životní nároky, hodnoty, normy a postoje poznamenávají životní prostředí. Tento náhled vede k setrvalému úsilí o jeho zachování a ochranu. Geografické znalosti a metody práce umožňují studujícím orientovat se v přirozeném společenském a kulturním prostředí. Konfrontace s jinými kulturami a odlišnými způsoby života je podněcuje k otevřeným setkáním s těmito kulturami a motivuje je kriticky přemýšlet o vlastních představách hodnot a životních postojů. Studentky a studenti určují na základě svých znalostí přírodně - kulturních prostorů hranice možnosti využívání životního prostředí a dokáží rozeznat a porozumět vzájemné interakci mezi člověkem a přírodou na regionální i globální úrovni. Vyučování geografie obsahuje jak elementy přírodovědného, tak humanitně vědeckého myšlení. Podněcuje rozpoznání souvislostí, jako i nadoborové a propojené nazírání geografických témat.¹²⁴

Konkrétní vzdělávací cíle vyučování předmětu Geografie na švýcarském gymnáziu jsou formulovány následujícím způsobem:

- Prostřednictvím výuky geografie dosáhnou studentky a studenti gymnázií náhledu že životní nároky, hodnoty, normy a postoje poznamenávají životní prostředí. Tento náhled vede k setrvalému úsilí o zachování životního prostředí.
- Geografické znalosti a metody práce jim umožňují orientovat se v přirozeném společenském a kulturním prostředí.
- Konfrontace s jinými kulturami a odlišnými způsoby života je podněcuje k otevřeným setkáním s těmito kulturami a motivuje je kriticky přemýšlet o vlastních představách hodnot a životních postojů.

¹²³ Erziehungsdepartement Basel: integrativer Unterricht (2012)

¹²⁴ Erziehungsdirektion des Kanton Bern: Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: Erz.be.ch (2005) s.41

- Studentky a studenti určují na základě svých znalostí přírodně-kulturních prostorů hranice možností využívání životního prostředí, dokáží rozeznat a porozumět vztahu člověka a přírody na regionální a globální úrovni.

Metody

Metody výuky geografie na švýcarských gymnáziích jsou formulovány dynamicky. „Vyučování zeměpisu má žákyním a žákům přiblížit vzájemné vztahy mezi člověkem a prostorem a vykreslit jim, že přírodní a kulturní prostředí jsou podřízena stálým změnám. Důležitým úkolem metod výuky geografie je vytvořit most mezi vědami přírodními, sociálními a humanitními a podporovat přitom nadoborové učení. Žákyně a žáci se učí zažívat krajinu vědomě a pomocí geografických metod ji analyzují. Tím získají postupně pochopení pro zemi a její četné struktury.

V tomto procesu se setkávají s cizími krajinami a kulturami. Tím se otvírá povědomí pro různé společenské normy a žebříčky hodnot.

Žákyně a žáci pracují v rámci projektů vybranými metodami a mají:

- pracovat na projektu, který se pohybuje v rámci danem učitelem
- shromažďovat data za pomoci různých prostředků (Sondy, GPS atd.)
- hledat data v databankách
- vydávat data
- data smysluplně zakládat
- data konvertovat, importovat a exportovat
- prezentovat projekt za pomoci PowerPointu nebo plakátu¹²⁵

¹²⁵ Projekte: LaP I (Lernen am Projekt). Ksso.ch (2013)

Požadavky na studující

Studující gymnázií si osvojí:

- důležité přírodně-geografické faktory (např.: klima, geologie, půda, vegetace) a jejich význam pro vytváření prostoru
- prohloubené vědomosti z kulturně - geografických oblastí (např.: mobilita, osídlení, hospodářství, rozvojová pomoc) a dále znalosti ze všeobecných společensko-kulturních tematických oblastí (např. Geografie náboženských společenství, Etnologie a Geopolitiky)
- porozumění pro globální ohniska problémů, jako Severo - jižní ekonomický spád, skleníkový efekt a migrace, nadále rozpoznají nároky, kladené těmito problémy na lidskou společnost
- přehled o globálních a dlouhodobých následcích aktuálního využívání přírodních zdrojů a dokáží si odvodit zásady dlouhodobé udržitelnosti
- schopnost obsáhnout a určovat význam vzájemných vlivů mezi přírodními a kulturně-geografickými faktory
- schopnost analýzy geografických problémových konstelací v různých časových a prostorových dimenzích
- rozeznání společenského vývoje jako faktoru formujícího životní prostředí a vlivu lidských aktivit na krajinu a její přetváření¹²⁶

¹²⁶ Projekte: LaP I (Lernen am Projekt). Ksso.ch (2013)

Organizační koncepty vyučování zeměpisu v České republice

Studenti jsou seznamováni s ději a jevy, které se odehrávají v atmosféře, biosféře, hydrosféře a litosféře. K základním zeměpisným poznatkům se připojují poznatky z oboru společenských věd, vycházející ze společensko-ekonomických proměn. Interakci přírodních jevů a sociálního prostředí je věnována velká pozornost.

Tab. č. 15 Členění učiva zeměpisu na druhém stupni, tematické celky

1. Přírodní prostředí:	Země jako vesmírné těleso Fyzicko-geografické učení: na úrovni regionální a planetární
2. Životní prostředí:	krajina a společnost průmyslové vlivy (negativní) počasí, podnebí
3. Regionální zeměpis:	české regiony – mikrosvět velké regiony – makrosvět
4. Sociální prostředí:	obyvatelstvo osídlení geografické hospodářství geografie politická geografie sociální
5. Kartografie:	kartografie topografie terminologie informační systémy zdroje dat a dokumentace

Zdroj: Pazdírková.: Diplomová práce (2006), s. 30

Učivo Ad. 1: Nauka o vesmíru, vesmírné těleso Země, pohyb Země, tvar, roční období, střídání dne a noci, časová pásma, vzájemné souvislosti. Vegetační pásma fyzicko-geografické sféry a regionální sféry. Získané znalosti, přírodní prostředí a jeho vliv na lidstvo. Zákonitosti ve vesmíru a vliv těles navzájem ve sluneční soustavě.

Učivo Ad. 2: Navazuje na předchozí kapitulu. Krajina a interakce mezi společností a přírodou. Trvale udržitelný rozvoj, ochrana přírody, posouzení specifík regionálních oblastí. Environmentální vlivy. Student má získat ucelený pohled a pochopit

interdisciplinaritu oboru a vzájemnou propojenost globálních procesů, rizika, která pro život plynou z nerespektování přírodních zákonů.

Učivo Ad. 3: Zde je při výuce zeměpisu kladen důraz na regionální problematiku a studenti jsou podrobně seznamováni s politicky-geograficko-hospodářským zařazením regionů do České republiky a do světových makroregionů.

Student dovede pracovat s mapou, určit polohu makroregionů a být informován o transformačních procesech v nich probíhajících a uvědomit si eventuální důsledky pro vlastní zemi.

Učivo Ad. 4: Obyvatelstvo, demografické, geografické a ekonomické faktory, globální ekonomika, průmysl, voda, obchod, pohyb a příčiny stěhování obyvatelstva, suroviny, energetické zdroje, bída a bohatství. Národy, státy, politická problematika, rozvojové země, války a spolupráce mezi zeměmi. Osídlení: rozdíly mezi městem a venkovem, urbanizace, vylidňování a populační exploze, hladomory. Získané znalosti: geografické, demografické a ekonomické aspekty s přímým působením na člověka. Vliv člověka na přírodu a dramatické zásahy do ní, přijímání a respektování ekologických zásad ve světovém měřítku. Výhody a nevýhody globalizace. Předpovědi světového vývoje ze zjištěných skutečností a jejich vliv na lidské chování.

Učivo Ad. 5: Obor kartografie znamená učení se čtení map, hodnocení geografických informací, terminologie geografie, porozumění smluvenému značení, specifikům geografického jazyka a práce s geografickými informačními systémy (GIS), se statistickými tabulkami, grafy a videosnímky.

Výsledkem výuky je dobře orientovaný student, který dovede prakticky těžit z naučeného, je schopen pracovat s přístroji, utvářet vlastní hypotézy a je připraven uskutečňovat výzkumné expedice a mapování terénu. Přispěje tak k rozvoji poznání světa.

Při výuce zeměpisu je kladen větší důraz na regionální problematiku a méně na interdisciplinární charakter oboru. Žáci mají rozsáhlé vědomosti, ale málo praktických znalostí a podnětů k experimentální práci.

Nová transformace školy od prvního až po třetí stupeň sleduje efektivitu výuky a snaží se o nahrazení kázně, založené na strachu, dohodnutými pravidly domluvenými mezi žáky a učitelem.¹²⁷

Geografická pedagogika velmi podstatně přispívá k enviromentální výchově. Výměna zkušeností mezi Švýcarskem a ČR by mohla přinést obohacení oběma systémům.

¹²⁷ Nováčková J.: Mýty ve vzdělávání (2006), s. 47

Koncepty geografie v maturitních zkouškách

Touto zkouškou je ukončeno gymnaziální vzdělávání a absolvent je oprávněn ke vstupu na vysokou školu nebo do praxe. Reformy středního školství byly optimalizovány a standardizovány, což bylo v obou zemích spojené s náročnými přípravami.

V **České republice** bylo zřízeno Centrum pro reformu maturitních zkoušek (CERMAT) jako projekt vyhodnocující maturitu. K docílení větší objektivitě zkoušky byl v roce 2003 schválen nový způsob maturitní zkoušky rozdělený na dvě části: **společnou** a **profilovou** (CERMAT 2005). Od roku 2010 jsou v ČR zavedeny státní maturity, jejichž pokusná fáze započala v roce 2011. Společná část probíhá ve formě testů na všech školách uzavřenými a otevřenými otázkami. Testy v ČR mají mít stejný stupeň obtížnosti pro maturanty z různých typů škol a mají ověřit vybrané znalosti a dovednosti. Od roku 2009 /10 platí katalog zkoušek společné části maturitní zkoušky dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které zpracovalo centrum Cermat.

Tab. č. 16 Model maturitní zkoušky v ČR ve školním roce 2013 / 2014

ROK	SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
2014	2 povinné zkoušky: 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika	2–3 povinné zkoušky - stanovuje RVP/ ředitel školy
	max. 2 nepovinné zkoušky - z nabídky: cizí jazyk, matematika	max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanovuje ředitel školy

Zdroj: Nová maturita. Oficiální stránky nové maturitní zkoušky (2010)

Maturitní zkoušky zahrnují dvě povinné zkoušky, a to z jazyka českého a dále buď z jazyka cizího anebo z matematiky. Dvě zkoušky nepovinné mohou být opět voleny mezi cizím jazykem a matematikou. Profilová část maturitní zkoušky v ČR je povinná a formuluje ji ředitel podle principiálního zaměření školy. Sestává ze dvou až tří povinných zkoušek a z maximálně dvou zkoušek nepovinných. Absolvent může složit jen dvě nepovinné zkoušky nad rámec programu. V ČR byl katalog pro maturity ze zeměpisu vypracován v roce 2008.

Forma maturity ze zeměpisu

V ČR je zpracována dle projektu Cermat z roku 2008. Účelem a obsahem je informovat o požadavcích kladených na studenty při maturitě z geografie v oborech středního vzdělávání a gymnázií. Předpokládá se zájem studentů o tento obor v dalším vysokoškolském studiu a v praxi.

Požadavky jsou rozděleny do tří kategorií:

- Znalost a porozumění pojmům a zeměpisným termínům
- Aplikace znalostí s výsledným řešením problémů
- Práce s informacemi¹²⁸

Témata jsou rozdělena do pěti okruhů s hodnocením: „Žák dovede“

- Přírodní prostředí
- Sociální prostředí
- Životní prostředí
- Regiony
- Kartografie, geografické informace a zdroje dat¹²⁹

Zastoupení témat podle významu:

Prostředí: (Např. země jako těleso)	15-20%
Sociální prostředí: (Např. Obyvatelstvo, hospodářství)	20-25%
Životní prostředí: (Krajina, interakce krajina- společnost)	15-20%
Regiony:	20-25%
Kartografie, informatika a zdroje dat:	15-20% ¹³⁰

Při maturitách je žák vyhodnocen bodovým systémem. Stanovení úspěšné maturity nebo dílčích zkoušek závisí na splnění dosažení maximálního počtu bodů ze stanovené normy.

Převod výsledku zkoušek vyjádřených procentuálními body je následující:

Známka 5 je nedostatečná. Výsledek testu má nižší počet bodů než horní hranice zkoušky. Známka 4 je dostatečná. Žák dosáhl hranici dolní. Známky 3-2-1 informují o dosažení diferenčních limitů. V ČR je na rozdíl od Švýcarska vyjádřeno ještě samostatně

¹²⁸ CERMAT: Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2008), s. 3

¹²⁹ CERMAT: Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2008), s. 4-12

¹³⁰ Pazdírková.: Srovnání výuky zeměpisu na střední škole v České Republice a v Kanadě (2006), s. 72 - 73

celkové hodnocení maturitních zkoušek. Žák prospěl s vyznamenáním, pokud průměr jeho známek nepřekročil 1.5. je ohodnocen termínem prospěl, pokud neobdržel z žádného maturitního předmětu známku 5 a odchází s hodnocením neprospěl, pokud na vysvědčení figuruje známka 5.¹³¹

Zavedení dílčí a společné části maturit uvedené do praxe v roce 2011 vedlo k rozporuplnému názoru veřejnosti i žáků. Profesionální názor odborníků však vycházel z požadavku usnadnění integrace českého školství do evropského.

Ve **Švýcarsku** byly maturitní požadavky v oboru zeměpis naplánovány již v roce 1994 jako novela školního konkordátu z roku 1970. Tento nově definoval zeměpis jako rozšířený interdisciplinární obor. Cílem Konkordátu bylo stanovit maturitní požadavky, jejich zdůvodnění a doporučení, věnovat pozornost souvislostem a interdisciplinárnímu myšlení a podporovat ekonomické, kulturní a sociální vztahy.

Již tehdy byly požadavky formulovány v současném duchu. Důraz na komplexní výuku geografie je kladen celosvětově. Tento obor je rozšířen o filozofické a morální stránky vztahu člověka a přírody. Postoj k životnímu prostředí a potřebě jeho ochrany, jako i možnosti ohrožení lidstva změnami přírody zaviněnými člověkem rozšířily charakter geografie, původně popisného oboru, o velmi významný podíl interdisciplinárních znalostí a etické zodpovědnosti. V moderní geografii nestačí svět popisovat, člověk mu musí rozumět. Dříve se člověk mohl přírodě přizpůsobovat, dnes se musí v přírodě orientovat, její struktury analyzovat a poznané vzájemné souvislosti respektovat. Celosvětově se v novém tisíciletí prosadilo poznání, že člověk nemůže bezohledně využívat životní prostředí a řídit se jen svými krátkodobými potřebami, ale musí své cíle uvést do souladu s jeho potřebami a respektovat jeho zákonitosti. Jedině tím je možné dosáhnout dlouhodobě udržitelného rozvoje. Cílem výuky by mělo být zkoordinování mezioborových poznatků, které přirozeně propojí žákovo odborné myšlení s humanitními zásadami (vernetztes Denken). Část maturity z geografie, zakotvená v profilové části, bude proto vyžadovat nadstandardní znalosti, dobrou informovanost, porozumění problémům a jejich řešení. Sama maturitní zkouška bude probíhat formou testů s tematickými okruhy: přírodní prostředí, sociální prostředí, životní prostředí, regiony, kartografie, geografie a Země jako vesmírné těleso. Novým úkolem přírodovědy s rozvětvenou problematikou se stala výchova zodpovědných spoluobčanů. Dnes je tento požadavek nesporný. Za největší

¹³¹ Oznámení ministerstva školství a mládeže a tělovýchovy (2012), Čj.: 9395/2011-22, s. 2

přínos tehdejšího školského konkordátu se považuje mezikantonální dohoda o vzájemném uznávání diplomů a maturit.¹³²

Tab. č. 17 Maturitní zkoušky ve Švýcarsku v roce 2012

První dílčí zkouška	Druhá dílčí zkouška
<p>Základní obory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biologie (písemně) • Chemie (písemně) • Fyzika (písemně) • Dějepis (písemně) • Zeměpis (písemně) • Výtvarná nebo hudební výchova 	<p>Hlavní obory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mateřská jazyk (písemně a ústně) • Druhý jazyk státu (písemně a ústně) • Třetí jazyk (písemně a ústně) • Matematika (písemně a ústně) • Hlavní obor (Schwerpunktfach) (písemně a ústně) • Vedlejší obor (Ergänzungsfach) ústně • Prezentace maturitní práce ústně

Zdroj: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft Bildung und Forschung, : Schweizerische Maturitätsprüfung (2012)

Vývoj požadavků na maturitní zkoušky v předmětu Geografie se odráží ve formulacích dohody Harmos:

Vzdělávání v zeměpise pro druhý stupeň sekundární školy pro sedmý a osmý ročník v Kantonu Solothurn. Návrh z roku 2011 se uskuteční v roce 2014 s rozdělením sekundárního stupně na B, E, P. Je to nejnovější reformní návrh na změnu výuky sekundárního stupně. Bude se jednat o typ výuky definovaný jako progymnaziální příprava žáků. V ní se upouští od dosavadní koncepce výuky, která směřovala k praktickým dovednostem a k přípravě na nástup do pracovního procesu. Progymnaziální, tedy přípravný stupeň vzdělávání bude mít akademický charakter.

Vůdčí ideje při výuce zeměpisu ve dvou přípravných ročnících jsou tyto:

- Příprava na maturitu v rozšířeném měřítku.
- Zavedení vědeckých metod při výuce.
- Globální zaměření výuky zeměpisu s upřednostňováním interdisciplinárních souvislostí.

¹³² Arnet.: Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970 (2000), s. 47

- Upevnění kritických postojů žáků k přírodním vědám.
- Rozšiřování a prohlubování znalostí bude rozvíjet osobnost žáka v reflektování moderních přírodovědných poznatků s projekcí do jejich budoucího akademického povolání.

Počet integrovaných lekcí zeměpisu v prvním a druhém ročníku progymnázia bude dvě hodiny týdně. V nové konstelaci výuky bude podchyceno nadání jednotlivce a pro každého studenta budou tak vytvořeny podmínky, aby se na základě komplexních a diferencovaných vědomostí vhodně uplatnil. Tento bude schopen koncipovat pracovní projekty jak individuálně, tak i vypracované ve skupině. Tento příklad nově reformované výuky pro progymnaziálního studia byl vypracován a předložen z vyučovacího plánu pro Sek P 2011 jako doplnění programu z 6. 6. 2007 RRB NO 1294 z Departement für Bildung und Kultur.¹³³

Cíle maturitní zkoušky z geografie kladou na žáka komplexní nároky. Žák musí projevit znalosti, pochopení, vlastní názor a postoje k problematice regionálního a globálního zeměpisu. Předpokladem je schopnost umět analyzovat problémy pomocí naučených geografických metod. Má pochopit život v jeho souvislostech s mnohočetnými kulturami a příčiny ekologických změn. Musí umět vysvětlit propojení přírodních jevů s jevy sociálními.¹³⁴

Nejdůležitější vzdělávací cíl geografické výuky je naučit žáka chápat prostorové a příčinné spojitosti. Žák si má uvědomit, že jeho znalosti mu pomohou pochopit jeho odpovědnost za přístup k přírodě a lidské společnosti. Musí umět vysvětlit antropogenní vlivy na změny v přírodě a tyto recipročně na člověka. Při práci s mapou a globusem si žák osvojí topografické myšlení. Celistvost prostoru je složena z jednotlivých složek, geofaktorů. Rozdíly v krajině jsou rozpoznatelné, tato má svou charakteristiku a probíhají v ní popsatelné změny (klimatologie, geomorfologie). Přidružené společenské disciplíny vedou žáka k chápání celistvosti a k pozitivním postojům k životnímu prostředí.

V maturitních zkouškách jsou některé předměty zkoušeny jen formou didaktického testu. Jsou to např.: matematika, fyzika, chemie, geografie, biologie, společenské vědy a dějepis. Didaktické testy z předmětu Geografie se konají písemně a výsledné ohodnocení závisí na tom, v jakém rozmezí jsou přesné hodnoty dosažené od dolní až po horní hranici intervalu. Získané body jsou pak seřazeny v tabulce a je vyhodnocen procentuální výsledek.

¹³³ Amt für Volksschule und Kindergarten.: Dossier Sekundarstufe I – Sek B, Sek E, Sek P

¹³⁴ Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994), s. 117

Požadované základní znalosti z geografie k maturitě:

Před připuštěním k maturitě je třeba, aby si student osvojil: základní pojmy oboru, topografické myšlení, rozpoznávání prvků a prostorových faktorů krajiny, znalost jejich změn a znalost geologie země. K očekávaným dovednostem patří: čtení a orientace v mapě, geografické zobrazovací metody, interpretace tematických karet, statistik, diagramů, půdních profilů, vyobrazení a textů. Dále má student porozumět modelům procesů vedoucích ke změnám v krajině, vzniku a působení přírodních jevů a jejich vlivu na lidskou společnost. Důležité je rozpoznání vlivu člověka na krajinu, porozumění agrární politice, urbanistice a přetváření půdy v kulturní krajinu. K tématu nadále patří: porozumění zákonu o ochraně přírody, významu národních parků, rezervací a přírodopisných dokumentů a ovlivnění krajiny v pozitivním i negativním smyslu. Velký důraz se klade na ovlivnění životního prostředí průmyslovými, kulturními a společenskými jevy, a na propojenost a vzájemné ovlivnění země a kultur (multikulturalita).¹³⁵

Hodnocení studentů u maturity se od ČR významně odlišuje. Mimo celých známek se udělují i známky poloviční. Nejvyšším ohodnocením je šestka, nejnižším je jednička. Znamky nižší než čtyřka jsou nedostatečné. Počet známek od čtyřky dolů nesmí být vyšší než dvojnásobný počet známek od čtyřky do šestky, přičemž známka nesmí být nižší než tři a celkový počet nedostatečných známek nesmí být více než ze tří předmětů. Maximálně přípustná odchylka pod 4 je 1,5 bodu.¹³⁶ Maturitu je možné skládat jen dvakrát. Maturitní komise je sestavena kantonem a předložena ke schválení konfederací. Maturující student dostává v kladném případě složení zkoušky písemné maturitní vysvědčení (Maturitätsausweis) vystavený EDK a kantonem. Je opatřeno osobními daty, dále datem maturity, tématem maturitní práce a je na něm udáno, kolik zkoušek z cizích jazyků složil. Doklad nese podpis ředitele školy, podpisy prezidenta maturitní komise a ředitele úřadu pro výchovu mládeže. Uznání gymnaziálních maturit ve Švýcarsku s ohledem na předmět geografie vyšlo v reglementu EDK v lednu 1995, dle článku na základě původního konkordátu z října 1970 o spolupráci kantonu a Bundesratu. Kantonální uznání diplomů mělo za cíl formulovat maturitní vysvědčení jako doklad o ukončení druhého stupně střední školy gymnasiálního typu. Opravňovalo absolventy studovat na vysoké škole nebo se zařadit do pracovního procesu. Stalo se potvrzením dospělosti (Reifeprüfung) a odpovědnosti plnit společenské úkoly.

Doba trvání předmaturitního studia byla stanovena na období trvající minimálně čtyři roky.

¹³⁵ Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994), s. 118

¹³⁶ Promotionsreglement für die Gymnasien des Kantons Zürich (1998), s. 2

7. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ O POSTOJÍCH A ZNALOSTECH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE A VE ŠVÝCARSKU

Výuka geografie od původního chápání samostatného oboru přechází v posledních letech k propojení témat výuky s jinými obory. Její interdisciplinarita má rozvíjet u žáků schopnost komplexního myšlení a chápání člověka jako součásti přírody a jeho diferencovaných vlivů. Vzhledem ke skutečnosti, že se tomuto tématu věnují četné učebnice, sdělovací prostředky i vědecké práce, položil si autor otázku, jak působí na žáky vývoj metod výuky a rozhodl se nechat je zhodnotit její kvality. Dotazníkové šetření zpracoval autor jako vyhodnocení názorů žáků na nově zaváděné způsoby výuky geografie. Je pokusem o přibližnou kontrolu efektivity a oblíbenosti vzdělávacího systému. Kladené otázky byly přizpůsobeny věku studentů a typu školy. U základní školy byly vlastivědného charakteru, na stupni vyšším byl katalog rozšířen o environmentální problematiku. Autor vypracoval dotazníky pro praxi ve švýcarských a českých školách u statisticky malé skupiny dětí, ale z různého prostředí s různým typem výuky. Na základě analýzy dotazníkových odpovědí se snaží autor o evaluaci a zhodnocení efektivity nových způsobů moderní výuky v obou zemích.

Definice pedagogické evaluace: „Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“¹³⁷

Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura
- provedena správně metodicky
- prováděna pravidelně
- řízena podle předem stanovených kritérií
- použitelná pro rozhodování a další plánování¹³⁸

¹³⁷ Nezvalová D.: Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky (2008), s. 277

¹³⁸ Nezvalová D.: Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky (2008), s. 277

7.1 Část praktická

Cílem výzkumu bylo srovnání efektivity výuky zeměpisu ve dvou evropských zemích. Formou dotazníku byly zjištěny postoje žáků a jejich vztah k tomuto přírodovědnému oboru. Součástí metodiky výzkumu bylo provedení dotazníkového šetření podle typu školy (prvního a druhého stupně), které bylo rozděleno dle věkových kategorií žáků. Získaný materiál byl nejprve statisticky zpracován a následně graficky zobrazen. Grafy jsou opatřeny komentářem k výsledkům.

7.2 Část výzkumná

Autor po konzultaci s vyučujícími a po dohodě s žáky sestavil z dotazníků okruh otázek do grafické formy s komentářem. Stanovil tři skupiny respondentů ze škol stupně základního, sekundárního a gymnaziálního. Kladené otázky byly přizpůsobeny věku studentů a typu školy. U základní školy byly vlastivědného charakteru, na stupni vyšším byl katalog rozšířen o environmentální problematiku. Autor vypracoval dotazníky pro praxi ve švýcarských a českých školách u statisticky relativně malých skupin žáků, ale ze srovnatelného prostředí a s podobným typem zaměření. Na základě analýzy dotazníkových odpovědí se autor snažil o evaluaci a zhodnocení efektivity nových způsobů moderní výuky v obou zemích. Pro větší názornost zpracoval téma do grafů a pro lepší přehled skupiny označil barevně. Grafy byly vypracovány pro jednotlivé věkové skupiny a srovnávací ukázky českého a švýcarského pojetí předmětu Zeměpis/Geografie. Odpovědi švýcarských studentů byly označeny modře a českých studentů červeně. Statistické výsledky byly uvedeny v procentech. Obtížnost otázek v dotazníku se řídila úrovní školy, proto jsou otázky různé pro základní školu, nižší střední školu a gymnázia.

Otázky směřovaly jednak k zjištění obliby předmětu geografie, dále k názorům starších žáků na praktické využití geografických znalostí v životě, eventuálně k celkovému životnímu postoji žáka ovlivňovaného sociálními, ekonomickými a etickými faktory svého bezprostředního okolí i kulturního prostředí. Autora zajímal i vztah žáků k environmentální problematice, k chápání globálnosti oboru a jejich ochota vnímat význam rozvojové pomoci.

Při evaluaci získaných informací jsou užívána dvě měřítka. Měřítka všeobecně prospěšnosti (zájem žáka o obor) a měřítka pragmatičnosti (kolik úsilí žák vynaloží pro dobrý prospěch a osobní prestiž).

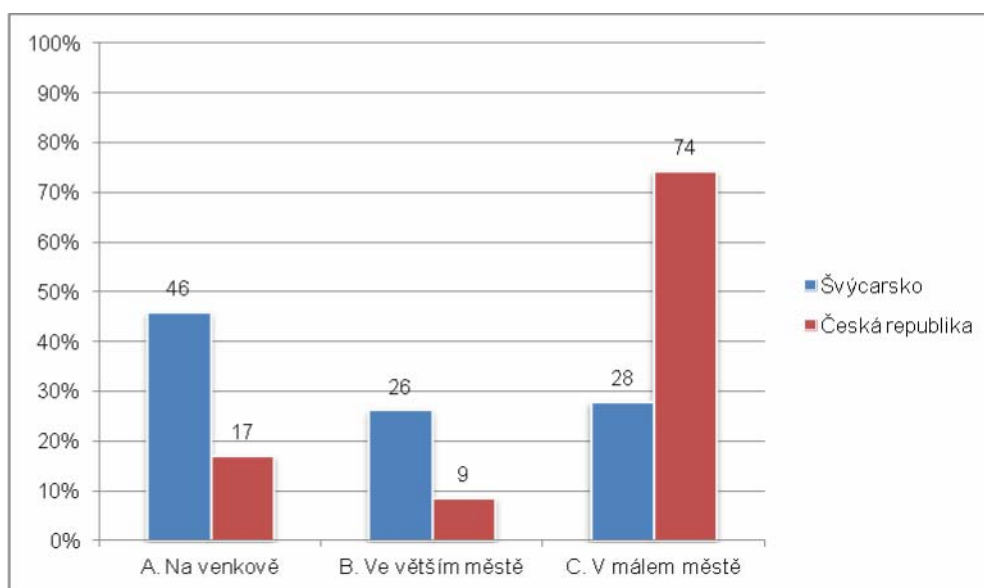
Dalším předmětem autorova zájmu je reakce žáků na formu výuky ve třídě (testy, písemné práce, zkoušení) a jejich chápání role učitele ve vyučovacím procesu.

Pro první stupeň jsou otázky formulovány jednoduše a mají vlastivědný charakter, na druhém stupni směřuje dotazník k otázkám ekologie a k tematice globální. Výsledky dotazníkového šetření ilustruje autor v níže uvedených grafech.

Výsledky hodnocení dotazníkového šetření mezi žáky na prvním stupni základních škol

Výzkum byl prováděn u čtyř švýcarských tříd šestého ročníku základních škol v regionech Solothurn a Bern s celkovým počtem 73 žáků, v České republice ve čtyřech základních školách téhož ročníku z oblasti severní Moravy s počtem 84 žáků. Vzhledem k nízkému věku žáků byl sběr dat mimořádně obtížný, protože školy často nebyly ochotny provést dotazníkový průzkum s poukazem na povinnost ochrany osobních údajů. Jako podmínku spolupráce si zodpovědní činitelé stanovili, že jak podklady žáků, tak jména škol zůstanou utajeny. Autor se domnívá, že zde hrály jistou roli také obavy ředitelů škol z porovnávacích studií, které by mohly mít podle jejich názoru negativní vliv na prestiž školy. Limitujícím faktorem omezujícím shromažďování dat může být i časová náročnost celkové administrativní práce jak ředitelů, tak učitelů, kteří vnímají dotazníkovou akci jako další zátěž.

Graf č. 1: Místo bydliště žáků



Graf č. 1 informuje o výběru kolektivů respondentů na základě velikosti aglomerací, ke kterým jejich školy přísluší. Silný podíl švýcarských žáků pochází z venkova anebo satelitních obcí, a to z následujících důvodů: podle své dávné tradice je země převážně agrární. V současnosti ale hraje významnější roli v lokalizaci škol tendence rodin stěhovat se z měst do „zeleně“. V tomto ohledu je rozhodující socioekonomická infrastruktura společnosti. Mladé rodiny jsou ve Švýcarsku zpravidla finančně lépe postaveny než

v České republice, a to především zásluhou dostupnosti půjček ze specificky silného bankovního sektoru.

Zajímavé je i pozadí významu geografického umístění školy pro žáky a vyučující. Dle autorových zkušeností má poloha školy, především ve Švýcarsku, značný vliv jak na formy a úroveň cílů vzdělávacích, tak na plnění cílů výchovných. Kolektivy žáků venkovských a městských škol jsou často diametrálně odlišné. Venkovské třídy jsou zpravidla jazykově homogenní, relativně disciplinované a žáci jsou vybaveni srovnatelnou kvalitou školních vědomostí. Významnou charakteristikou švýcarských městských škol a hlavní odlišností od škol českých je vysoký podíl migrantů.¹³⁹ Jejich jazyková kompetence je často velmi nízká, základní školní vědomosti nedostačující, vztah k učivu a disciplíně etnicky a nábožensky ovlivněné. Tyto faktory staví na učitele mimořádné nároky a ovlivňují úroveň dosažených vzdělávacích a výchovných cílů. Školské úřady reagují kooperativně.

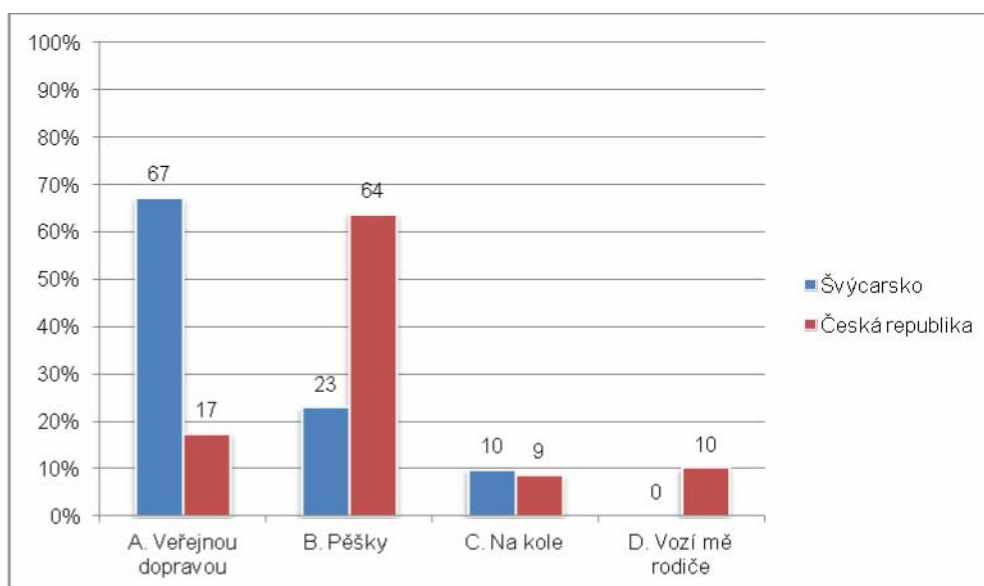
Kanton Zürich nabízí učitelům výchovnou podporu ze strany sociálního segmentu. Podle potřeby staví vyučujícím po bok specializované sociální pedagogy, kteří jim odlehčí při výchovné práci s náročnými žáky a moderují kontakt s rodiči.

V roce 2008 provedl kanton šetření k účinnosti tohoto opatření ve smyslu spokojenosti učitelů s poskytovanou pomocí. Výsledky šetření doložily význam nabízené podpory. Studie školní sociální práce uvádí, že 73% učitelů považuje podporu sociálním úřadem za důležitou a 55% vyučujících mělo s touto spoluprací pozitivní zkušenosti.¹⁴⁰

¹³⁹ Tagesanzeiger. Deutschsprachige Kinder sind in Zürich erstmals in der Minderheit (2012)

¹⁴⁰ Sozialdepartement Stadt Zürich: Schulsozialarbeit (2008)

Graf č. 2: Cesta žáků do školy

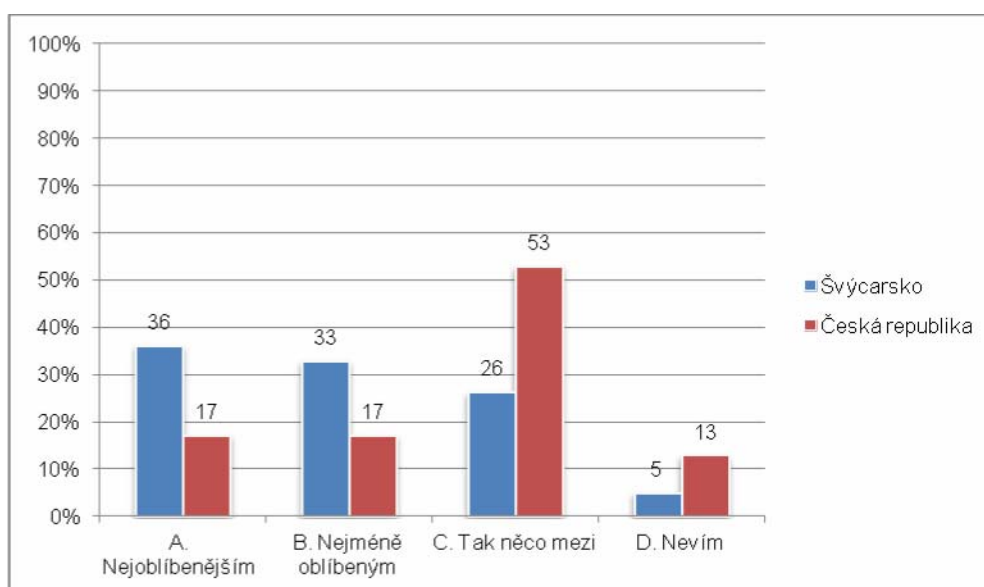


Informace zobrazené v grafech 1 a 2 spolu souvisí. Téma organizace docházky do školy poukazuje na zajímavá logistická specifika obou zemí a jejich psychosociální a ekologické pozadí. Ve Švýcarsku je doprava s ohledem na problematiku životního prostředí uskutečňována veřejnými dopravními prostředky nebo školními autobusy. Pokud je škola v místě bydliště, kladou učitelé důraz na pěší docházku. Společná cesta do školy podporuje pozitivně formování mezilidských vztahů. Pouze při překonávání větších vzdáleností smí žáci použít jednostopý dopravní prostředek odpovídající jejich věku. V České republice je procentuální zastoupení kolektivů v grafech „pěší chůze versus veřejné dopravní prostředky“ diametrálně odlišné, což lze vysvětlit částečně silnějším početním zastoupením respondentů z městských aglomerací s častější možností docházet do školy pěšky. Údaj, že zde jen 10 procent rodičů vozí děti do školy autem, je sice ve srovnání se Švýcarskem statisticky významně rozdílný, ale přesto jej autor pokládá za překvapivě nízký. Jeho subjektivní dojem a zkušenost neodpovídají zobrazené skutečnosti a považuje proto z aspektu přiblížení pozadí společenských jevů krátkou polemiku na tomto místě za konstruktivní. Ať v důsledku pozorování dění před školami nebo rozhovorů s českými rodiči, autor považuje podíl školáků transferovaných osobními vozy ve městech za podstatně vyšší. Důvodem se jeví být ale i bezpečnost a také pohodlí a prestiž rodičů i dítěte. Vztah občana k zájmům rodiny, jeho majetku a význam materiální prestiže je pocitově v obou zemích velmi odlišný. Etická norma nedovolí švýcarskému rodiči dopravovat děti do školy osobním vozem, pokud existuje jiná alternativa. Důvody jsou především výchova ke skromnosti a samostatnosti a ochrana životního prostředí. Dalším

motivem rodičů je vedení dítěte k fyzické zdatnosti. Protože se především v prvních dvou bodech významově kryje výchova v rodině, škole a médiích, cítilo by se dítě ve škole izolované a kolektivem neakceptované (spolužáci by soukromý a delegovaný transport vnímali jako rozmazlování a výraz nadřazenosti).

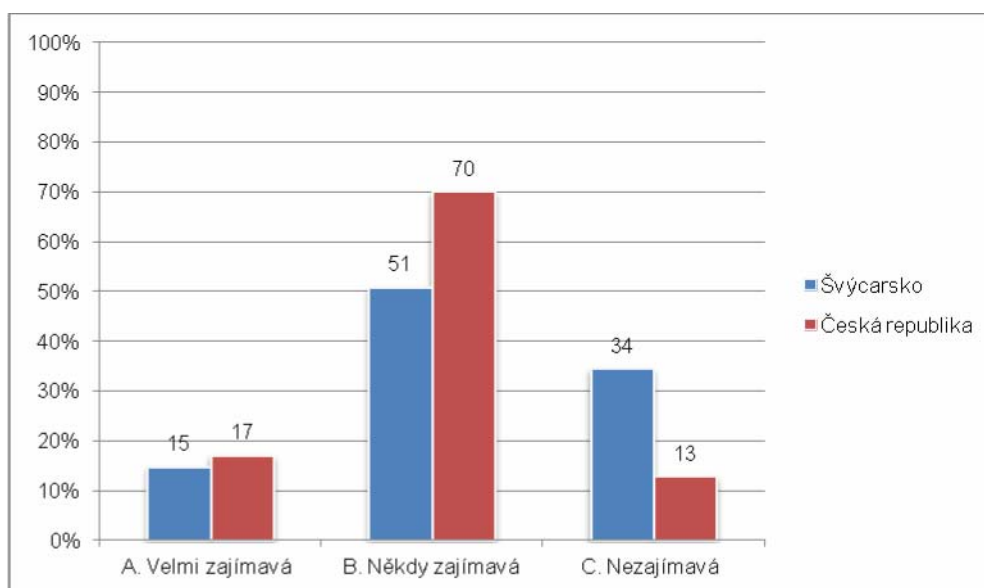
V České republice má oproti tomu bezpečnost dítěte na cestě do školy v očích rodičů prioritní postavení. Určitou roli by při volbě dopravního prostředku na cestě do školy mohl hrát i názor rodiny na význam hmotného majetku. Soukromé motorové vozidlo, jeho značka, typ a cena jsou častým tématem rozhovorů a jeho prezentace může pozitivně sociometricky ovlivnit postavení rodiny ve společnosti i žáka ve škole.

Graf č. 3: Oblíbenost předmětu Zeměpis u žáků



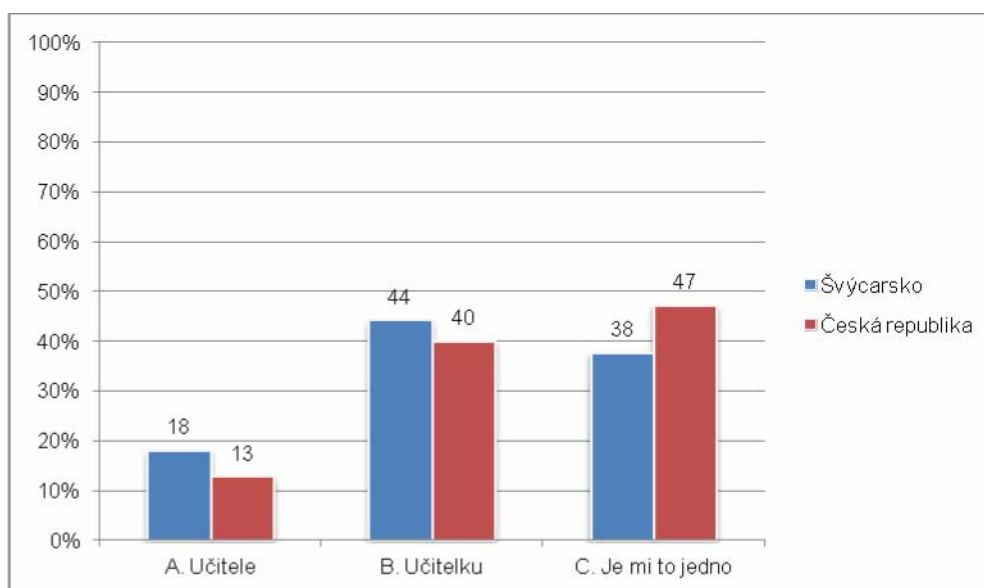
Otázka byla zaměřena na oblíbenost předmětu Zeměpis mezi žáky základních škol. Z předložených výsledků (graf č. 3), je zřetelně vyšší zájem o předmět zeměpis u žáků švýcarských než u žáků českých základních škol. Obě skupiny odpovídají shodně, že jejich vztah k předmětu je ambivalentní, přičemž u Čechů dosahuje podíl téměř 60%. Ve Švýcarsku přispívá k oblíbě předmětu možnost učitele uplatnit individuální přístup k oboru a implementovat vlastní priority. Aby vyučující podpořil motivaci a individuální zainteresovanost, nechá nezřídka kolektiv hlasovat o výběru daných témat, a tak je pro žáky atraktivní. Vyučující většinou pracuje s úzkou tematickou oblastí, kterou se žáci snaží maximálně přiblížit, a tak ho nadchnout pro dané téma.

Graf č. 4: Atraktivita výuky předmětu Zeměpis pro žáky



Otázka sledovala hodnocení výuky zeměpisu žáky na českých a švýcarských základních školách. Dle grafu č. 4 si 70% českých žáků výuku zeměpisu chválí a považují ji za zajímavou. Postoj švýcarských žáků není zdaleka tak pozitivní a pro 34% je dokonce nezajímavá. Na základě svých zkušeností se švýcarskými žáky této věkové skupiny si autor vysvětluje tento výsledek jako eventuálně částečně psychologicky zkreslený. Ze sociometrického pohledu je v kolektivu velmi důležité neplatit za snaživého žáka, který chválou výuky usiluje o přízeň učitele. Tímto postojem respondentů by mohly být jejich odpovědi zkreslené. V předcházející otázce, zobrazené v grafu č. 3, která byla formulována obecněji, se žáci stavěli k předmětu zeměpis pozitivněji.

Graf č. 5: Oblíbenost vyučujícího předmětu Zeměpis z aspektu genderu



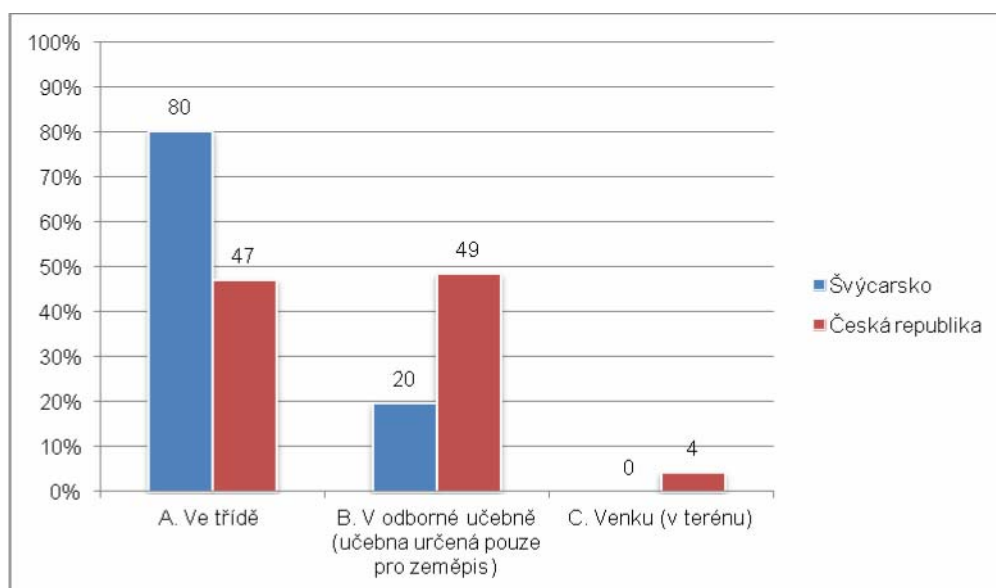
Z odpovědí na otázku upřednostnění učitele nebo učitelky vyplývá, že učitelky jsou ve větší oblibě než učitelé, což na prvním stupni není neobvyklé. Je možné, že tento postoj vyplývá z mírnějšího, mateřského přístupu ženy-učitelky. Nelze ale také opomenout vliv médií na obyvatelstvo a podcenit jeho emocionalizující efekty na postoje zúčastněných k roli pohlaví v povoláních. Zvláště švýcarská media často tematizují emancipaci a genderovou problematiku. V zemi soustavně přibývá vyučujících žen na základním stupni školství. Cílem politiků je uvádět z hlediska genderového do rovnováhy početní stavy zaměstnaných ve všech oborech, tedy i ve školství. Někteří z nich dokonce diskutují o zavedení kvót pro muže na pedagogických školách. Např. město Bern zaměstnává jen 20% učitelů mužského pohlaví. Politicky korektní cíl by byl podíl alespoň 30% mužů na prvním stupni základní školy.¹⁴¹ V České republice je podíl vyučujících mužů na základních školách ještě výrazně nižší. Dle české genderové analýzy z roku 2006 obnáší jejich podíl přibližně 6%. Analýza dále poukazuje na zajímavé postoje české populace k významu kvantitativního podílu žen na učitelském povolání. Jejich vysoký početní stav údajně snižuje prestiž a finanční ohodnocení učitelské profese.¹⁴²

Pohlaví učitele má zajisté vliv na vedení výuky a výchovy. Jak ale z autorova dotazníkového šetření vyplývá, nepřikládají mu žáci takový význam, jaký mu připisují zodpovědní političtí představitelé.

¹⁴¹ Walliser Bote: Auch Handlungsbedarf im Kanton Wallis (2013)

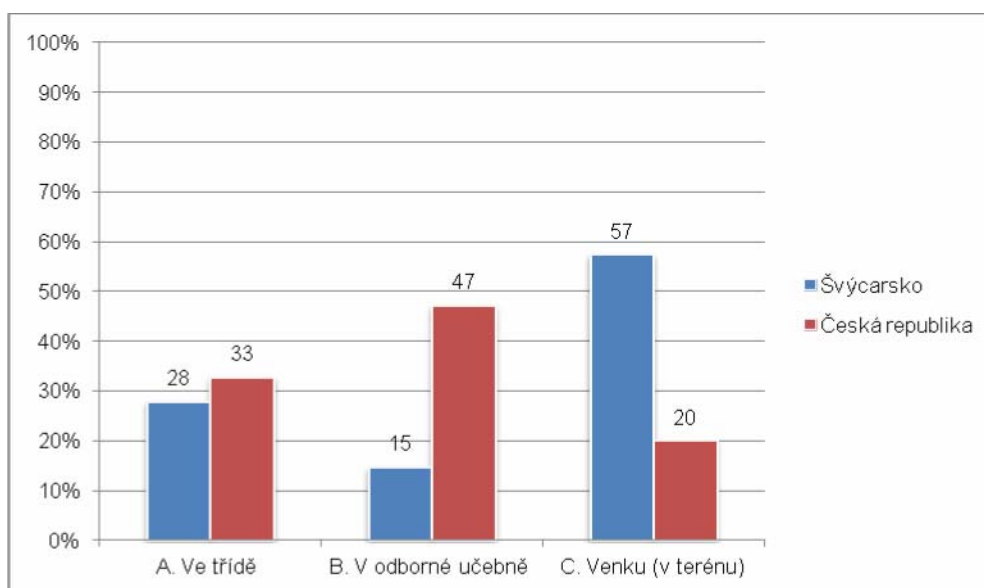
¹⁴² Otevřená společnost: Gendrová analýza českého školství (2006)

Graf č. 6: Výukové prostory předmětu Zeměpis



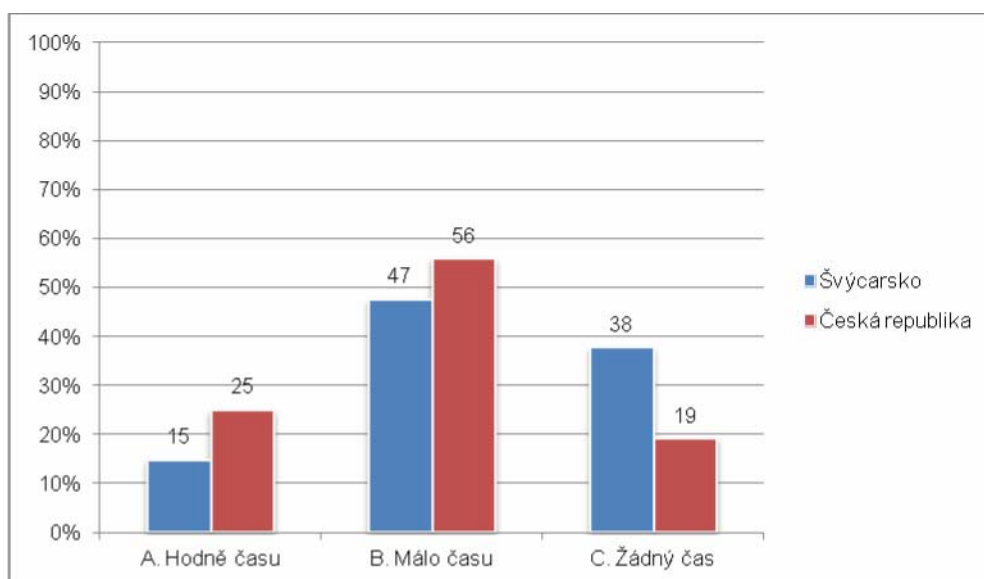
Graf č. 6 zobrazuje procentuální zastoupení podílů konkrétních učebních prostor, ve kterých se výuka geografie koná. Ve Švýcarsku je vyučováno především v prostorách třídy, Česká republika dává přednost výuce v odborných učebnách, a to podílem 49%. Realizace výuky ve specializovaných učebnách podporuje žáky v procesu porozumění a vstřebávání látky. Je zajímavé, že odborný výcvik v terénu je zatím ve školní praxi obou zemí minimální, ačkoliv se považuje za obecně platné, že praktická cvičení v terénu mohou značně zvýšit efektivitu výuky. Z obou grafů vyplývá, že propojení výuky s praktickým cvičením v terénu je v obou zemích nedostatečné. Z diskuse se švýcarským pedagogickým personálem vyplynuly hlavní překážky realizace terénní výuky. Jsou to: časová náročnost, administrativní překážky ve formě speciálních povolení ze strany vedení školy a především velké nároky na vyučujícího, který nese plnou zodpovědnost za zvýšené riziko úrazu žáků. Školský systém, který nároky učitele na disciplínu hodnotí spíše negativně, vychovává žáky k individualismu, který nepodpoří učitele v jeho úsilí o bezpečí a minimální zdravotní a úrazová rizika jemu svěřených žáků. Tento aspekt psychosociálních determinant moderní pedagogiky, které svým antiautoritativním postojem ústí v limitaci kvality vyučovacího procesu, je předmětem diskuzí jak mezi praktiky, tak i vědeckými autoritami.

Graf č. 7: Vyučovací prostor, upřednostněný žáky



Interpretace postojů žáků v grafu č. 7 je působivá a podněcuje k zajímavým úvahám. Uvedená data pomáhají projasnit pohled na kompetenci žáků při posuzování subjektivního přínosu různých typů výuky. Vybírají si žáci způsob výuky na základě abstraktních představ nebo dávají při volbě přednost zkušenosti? Odpovědi respondentů vzbuzují dojem, že i tito velmi mladí lidé dávají přednost známé realitě před hypotetickou kvalitou. Čeští žáci volí jim dobře známé odborné učebny. Švýcarští žáci, kteří s odbornými učebnami vlastní zkušenosti nezískali, protože tyto ve školách prakticky neexistují (výjimkou jsou pouze prostory pro ruční práce a vaření), upřednostňují výuku v terénu. S prací v terénu se seznámili v základní škole a byla u nich velmi oblíbená. Autor sám rád vzpomíná na názornou výuku v přírodě spojenou s pozorováním biologických jevů na předepsané ploše půdy. Jak bylo již uvedeno výše, je v současnosti ve Švýcarsku výuka v terénu z formálních důvodů omezena. Přesto ale i v tomto poli působení nacházíme pro zemi charakteristické rozdíly jednak mezi kantony a jednak mezi státními a soukromými školami s alternativní výukou, která dává učitelům více prostoru pro individuální koncepty projektové práce.

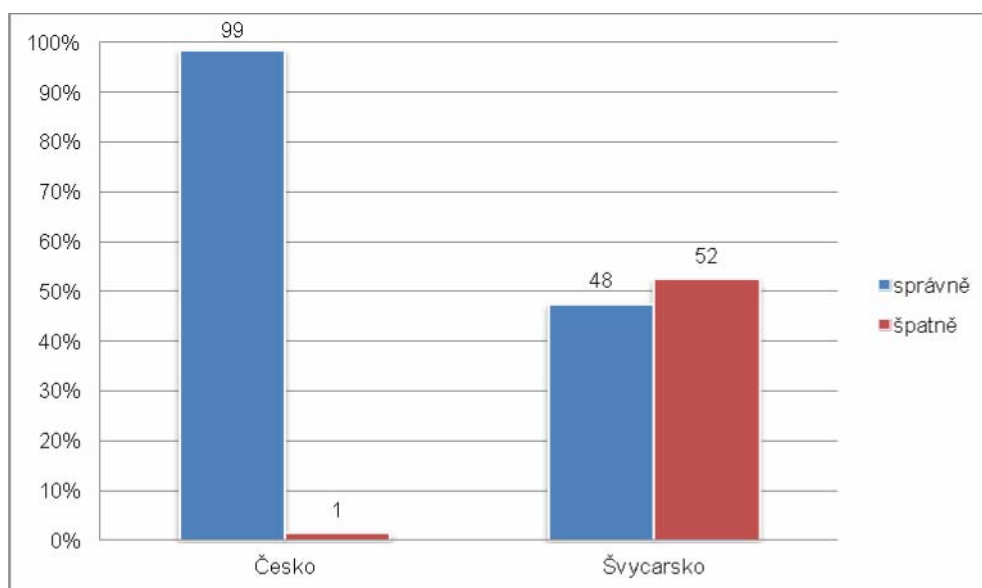
Graf č. 8: Čas, potřebný na domácí přípravu pro předmět Zeměpis



Odpovědi žáků na otázku potřeby domácích příprav pro vyučovací předmět Zeměpis v grafu č. 8 svědčí o relativně skromných časových investicích. Švýcarští žáci věnují domácí přípravě méně času než čeští. Zvláště základní školy zde kladou velký důraz na přednostní výchovu k sociálním kompetencím, schopnosti týmové práce a propojenému myšlení. Výuka se omezuje na základní předměty (čtení, psaní, počítání) a tzv. věcná výuka (přírodní a humanitní obory) není pojata izolovaně a jen příležitostně vplývá tematicky do základních předmětů. Vyučující často přenechávají iniciativu v organizaci učebního plánu žákům. Např. ve vyučovacím modelu týdenního plánu (Wochenplan), který zná autor z vlastní zkušenosti na základní škole, vyučující nechají žáky individuálně sestavovat plán učebních hodin v daném týdnu, podle kterého žáci pak opět individuálně pracují. Nevýhodou je, že během celého vyučování pracují žáci na rozdílných úkolech a často postrádají vedení a kontrolu správnosti svých postupů.

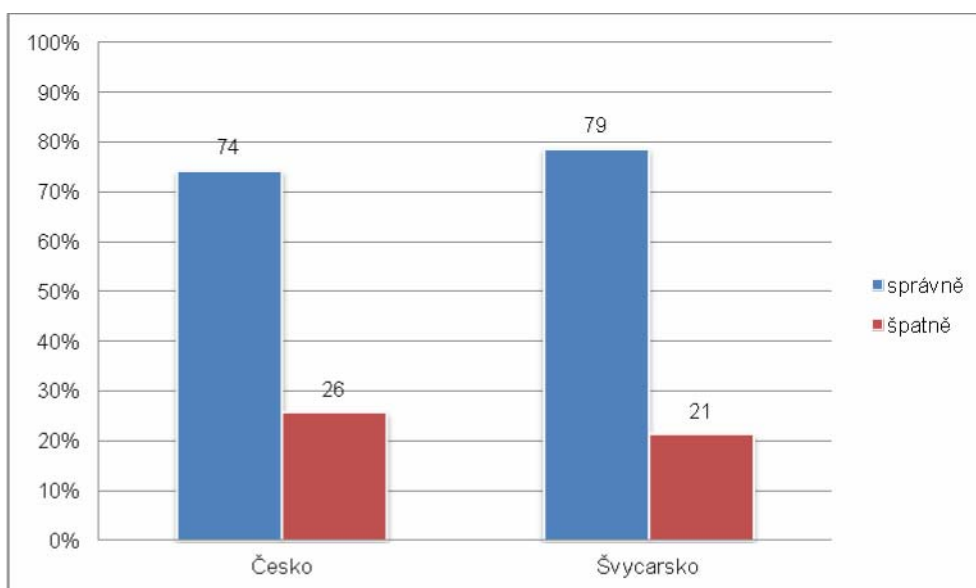
Vzhledem k další pedagogické prioritě, spočívající v dobrovolnosti žakovské práce, je pochopitelné, že čas věnovaný na přípravu je u švýcarských žáků malý, respektive těžko odhadnutelný. Až ve vyšších třídách se rozložení předmětu a nároky na přípravy mění.

Graf č. 9: Určení polohy České republiky



Graf č. 9 zobrazuje, že znalost faktů je u švýcarských žáků signifikantně nižší než u žáků českých. Příčiny tohoto problému byly diskutovány už v souvislosti s informacemi obsaženými v grafu č. 8 a lze je zdůvodnit jak formou výuky, tak i postoji učitele k ní. Vyučující netrvá (v závislosti na vlastním pedagogickém konceptu) na přesné znalosti faktů a od žáků nevyžaduje, aby si pamatovali statické zeměpisné údaje. Této formě výuky se také posměšně přezdívá „pošťácký zeměpis“. Frontální výuka byla po dlouhá léta ze švýcarských škol aktivně a úspěšně vytěsňovaná a v tomto procesu byl oslaben i význam výuky faktů. Výuka k faktografickým znalostem, jejichž osvojování je částečně spojeno s memorováním, neodpovídá aktuálním vyučovacím normám a konceptům. Značná část, především mladších pedagogů, má v oblibě alternativní modely výuky. Tematické okruhy typu: „Hospodářství středověké Florencie“ a „Pěstování rýže ve Vietnamu“ jsou sice zajímavé, zábavné a ve své barvitosti a plasticitě didakticky cenné, ale postrádají systematickosti, která je integrální součástí českých vyučovacích modelů a je zde považovaná za standard. Učební podklady českých žáků jsou systematické a přesně zaměřené na konkrétní obsahy. Jejich znalosti pak škola cíleně upevňuje. Proto podíl chybných odpovědí švýcarských žáků v grafu č. 9 autora nepřekvapuje.

Graf č. 10: Určení polohy Švýcarska

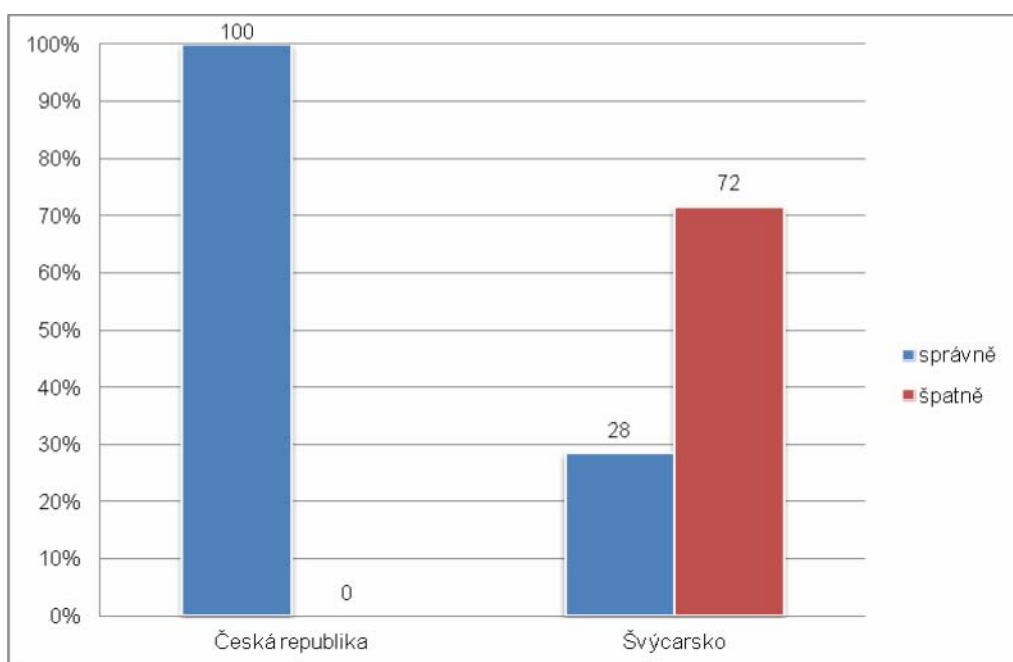


Grafy č. 9 a 10: Na otázku týkající se polohy vlastního státu vědělo téměř 100% českých dětí správnou odpověď, z dětí švýcarských odpovědělo správně 79%. Tento výsledek odpovědí na lokalizaci Švýcarska a České republiky svědčí o vysoké kvalitě informovanosti školáků v České republice. Možné příčiny deficitů ve znalostech švýcarských žáků byly diskutovány u grafu č. 9. K nim se připojuje ještě faktor zkušeností získaných cestováním. Pokud české děti cestují, cestují především po vlastní zemi anebo Evropou, a tím si osvojují i její topografii. Děti švýcarské, pokud opouštějí vlastní zemi, navštěvují s rodiči i exotické destinace. Jejich zájem o geografii Evropy se probouzí až ve věku, kdy si zkušenosti osvojují samostatně a nezávisle cestují Evropou. Starší žáci už pak bezpečně znají nejen z vyučování, ale také z vlastní praxe geografii kontinentu.

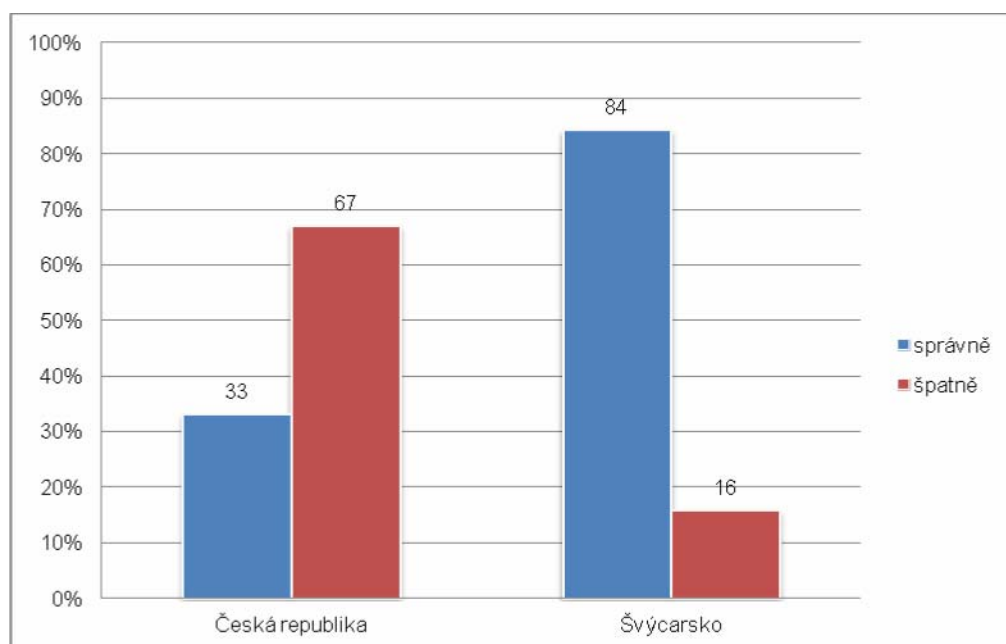
Grafické a verbální zpracování dotazníku pro druhý stupeň základní školy

Pro druhý stupeň základní školy bylo vypracováno dotazníkové a zpracováno do grafické podoby. Verbální zpracování následuje po grafickém. Další skupina respondentů druhého stupně základních škol zahrnovala 6 švýcarských tříd devátého ročníku v kantonech Solothurn a Bern s celkovým počtem 95 žáků a 6 tříd srovnatelných škol Moravy s počtem 121 žáků. Výzkum byl prováděn u šesti švýcarských a českých tříd druhého stupně základní školy ve Švýcarsku v regionech Solothurn a Bern, kde autor částečně také vyučoval, a dále pak na škole v horské oblasti města G. Šetření se tedy konalo jak na školách venkovských, tak i na škole v hlavním městě Bernu. V České republice pak autor vybral vzorky ze stejného počtu škol, a to v K., L. a v Praze.

Graf č. 11: Určení polohy České republiky

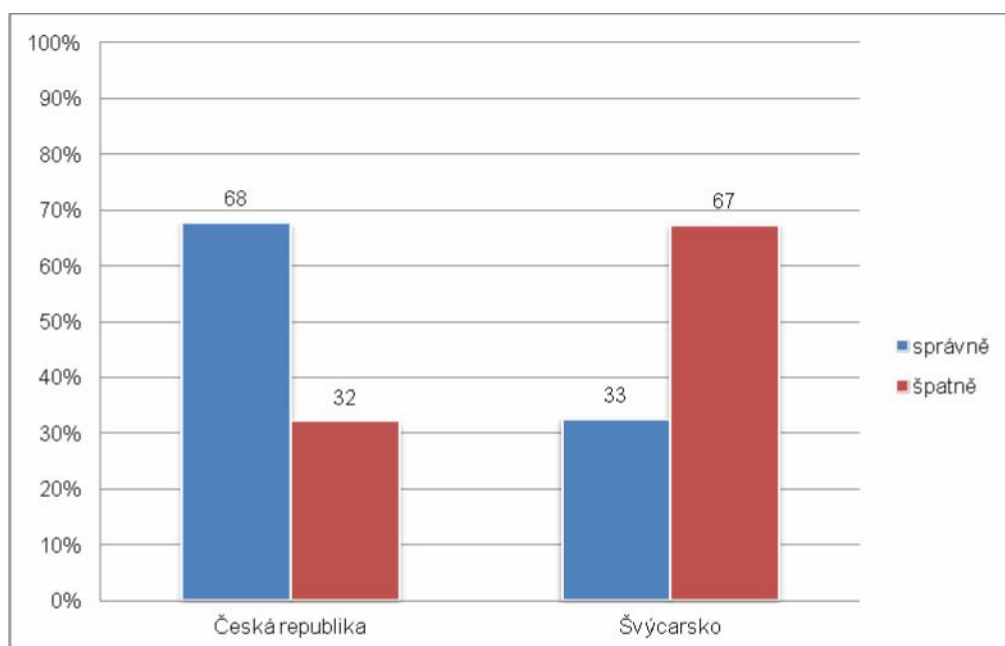


Graf č. 12: Určení polohy Švýcarska

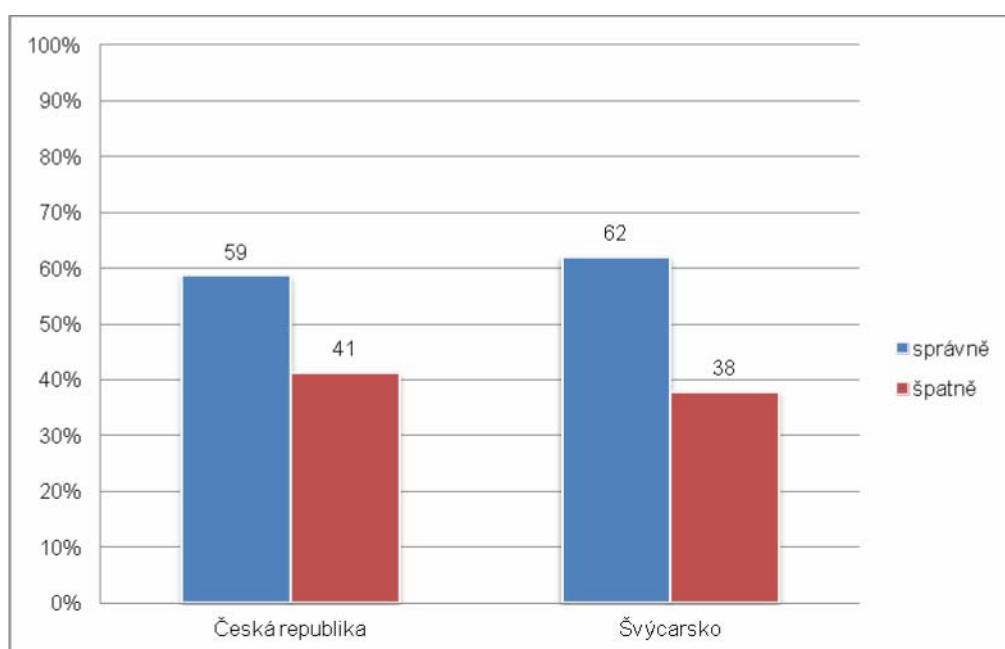


Grafy č. 11 a 12 dokumentují skutečnost, že u kolektivu žáků švýcarských se setkáváme nadále s 16% respondentů, kteří polohu své země určit nedokáží. Podíl chybných odpovědí se ale oproti prvnímu stupni základní školy o 5% snížil. Oproti tomu čeští žáci znají polohu vlastní země naprosto spolehlivě. I v určení polohy země cizí vykazují dobré znalosti. Ale i přes kvalitní systematickou výuku zeměpisu, které se jim dostává, často vyjádřili mylný názor, že Švýcarsko leží v severní Evropě. Deficity jsou u této otázky podobné, ale stejně jako čeští žáci škol prvního stupně, tak i čeští žáci škol stupně druhého dosahují v oblasti topografické geografie lepších výsledků.

Graf č. 13: Odhad rozlohy České republiky



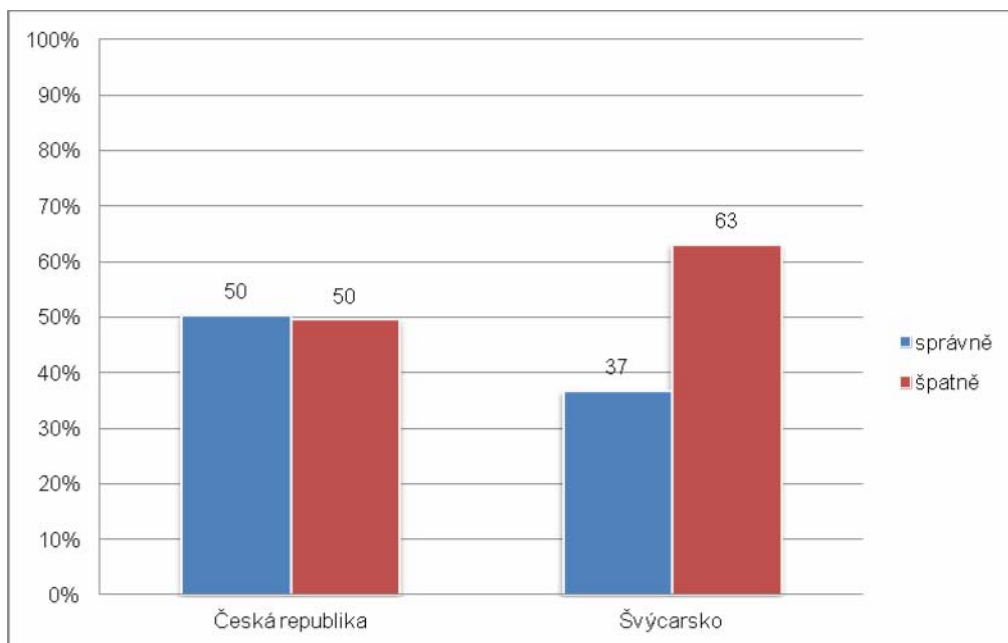
Graf č. 14: Odhad rozlohy Švýcarska



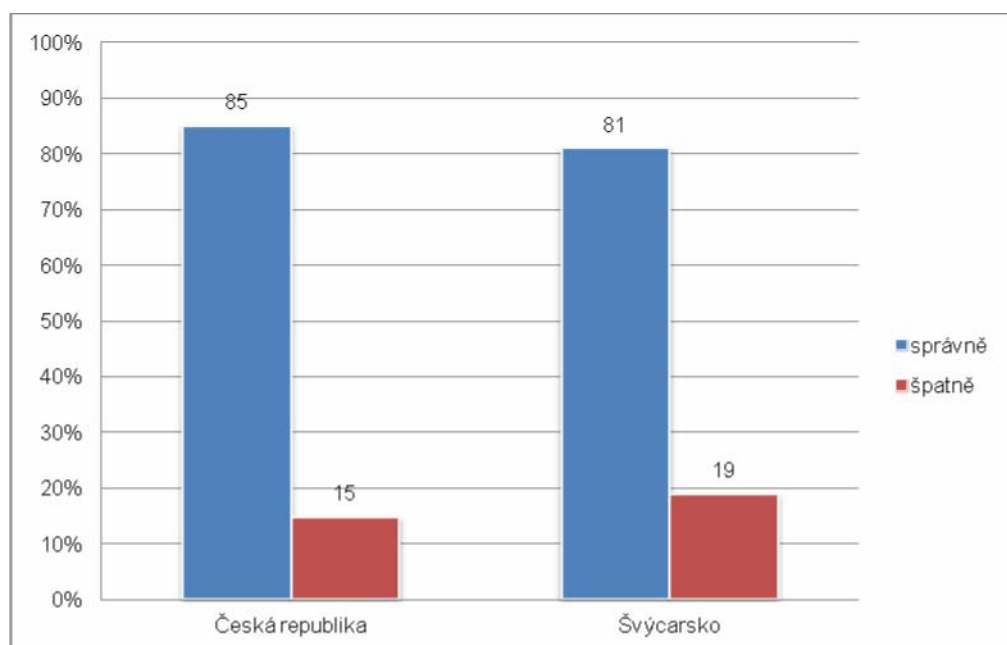
Otázky č. 13 a 14 měly upřesnit informaci o úrovni faktografických znalostí populace žáků škol druhého stupně. Protože si byl autor vědom obtížnosti otázky, dal probandům možnost vybrat ze čtyř možných odpovědí. Přesto měli žáci značné potíže odpovědět správně. Přes již popsanou rozlišnost vyučovacích metod zkoumaných zemí,

jsou znalosti žáků ve své kvalitě srovnatelné. Je možné, že tato otázka byla málo reprezentativní a neodpovídala moderním obsahům vyučovacích osnov obou zemí.

Graf č. 15: Znalost geografického charakteru České republiky



Graf č. 16: Znalost geografického charakteru Švýcarska



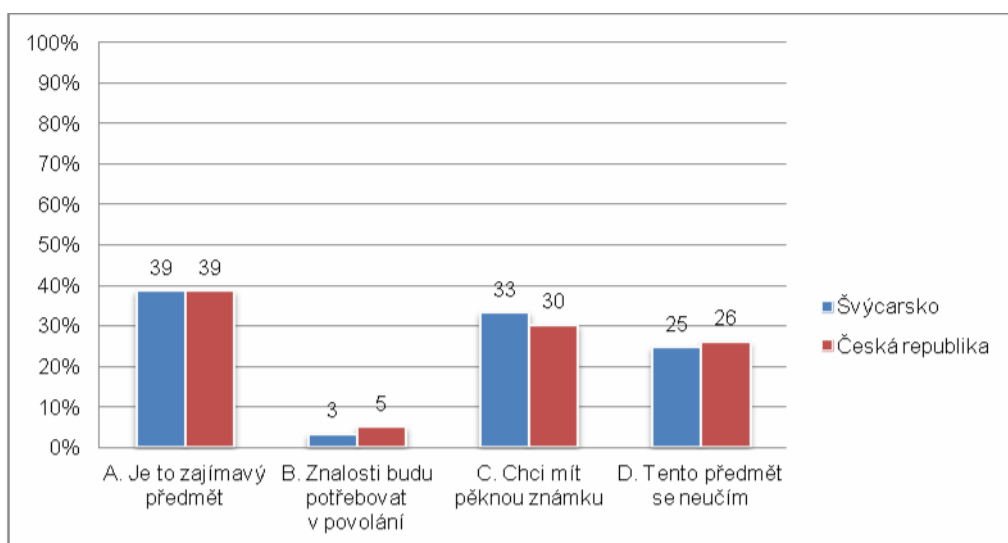
Grafy č. 15 a 16: Geografický charakter (georeliéf) České republiky není zdaleka tak působivý a pro Evropu jedinečný, jako je reliéf Švýcarska, který je provázen obrazem velehor a četných jezer. Výraznou geomorfologii Švýcarska si zapamatovali jak čeští, tak

švýcarští žáci poměrně dobře. Odpovědi obou skupin svědčí o pozitivním didaktickém vlivu silných vjemů na paměťové pochody.

Švýcarsko je z hlediska uspokojování nároků na poznávací a sportovní turistiku bezesporu zajímavý a turisty vyhledávaný cestovní cíl. Mediální prezenze a propagace Švýcarska jako turistické oblasti má u cestovatelů pozitivní vliv na všeobecné i speciální znalosti o této zemi. Během mnohaletého studia v České republice autor získal zkušenost, že náhled na Švýcarsko je zde velmi pozitivní a že mnozí lidé v něm vidí vzor hospodářské prosperity. Tento pozitivní postoj společně s mediální prezentací témat o Švýcarsku podporují i zájem českých žáků o tuto pro ně relativně exotickou zemi.

Vztah švýcarských občanů k České republice není zdaleka tak vyhraněný. Skvělou pověst má Praha, která je synonymem nově objeveného, neotřelého a nekonvenčního velkoměsta. Jinak je povědomí o zemi relativně skromné, což se projevuje i v kvalitě odpovědí žáků na otázku z geomorfologie.

Graf č. 17: Osobní přínos získaný znalostmi Zeměpisu



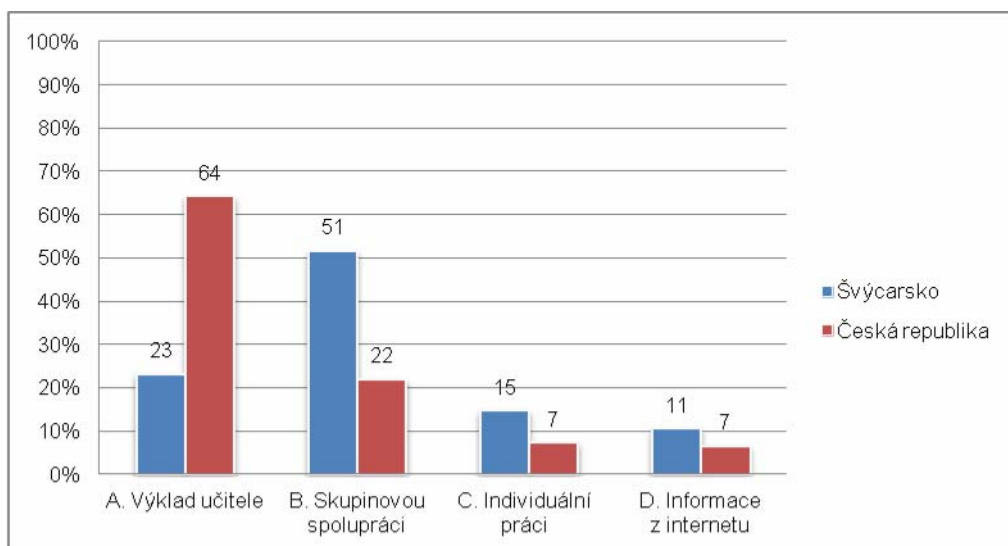
Grafy č. 17 a 18 se zabývají motivací respondentů a dokumentují jejich zájem o obor geografie. Motivace žáků se nezdá být ovlivněna učebními metodami, školskými systémy nebo existenčními koncepty, protože odpovědi obou národnostních vzorků v grafu A jsou identické. Tato část žáků se zdá být motivována atraktivitou předmětu a zájmem o geografickou problematiku.

Stupeň zajímavosti oboru, reprezentovaný odpověďmi tázaných v grafu A, je nepřímo úměrný údajům z grafu B, zobrazujícím předpokládané možnosti uplatnění znalostí geografie v povolání. Obor je objektivně zajímavý, ale subjektu v budoucnosti málo prospěšný.

Jak ukazuje graf C, je dobrá známka pro mnohé žáky důležitá při postupu k výběrovým řízením pro další vzdělávání nebo životní uplatnění. Patrně proto je i v grafu C míra motivace obou skupin téměř identická. K zodpovězení otázky přistupují žáci pragmaticky a jejich postoj lze interpretovat jako ukazatel míry schopnosti usměrnit sama sebe k praktickým cílům.

Vysvětlení negativních odpovědí v grafu D je možné hledat v širších společenských kontextech trhů pracovních příležitostí a respondenty zde vnímáme jako potenciální soutěžící na tomto poli. Základní školy připravují zpravidla žáky na specializované praktické obory různého druhu, kde znalost geografie neústí v přímé uplatnění. Obzvláště Švýcarsko dává přednost perspektivním učňovským oborům s technickým zaměřením, často podporovaným průmyslem. Proto jen mizivé procento tázaných vidí svou budoucnost spojenou s dalším geografickým vzděláním nebo v povoláních přímo spjatých s touto problematikou, kterých je velmi málo.

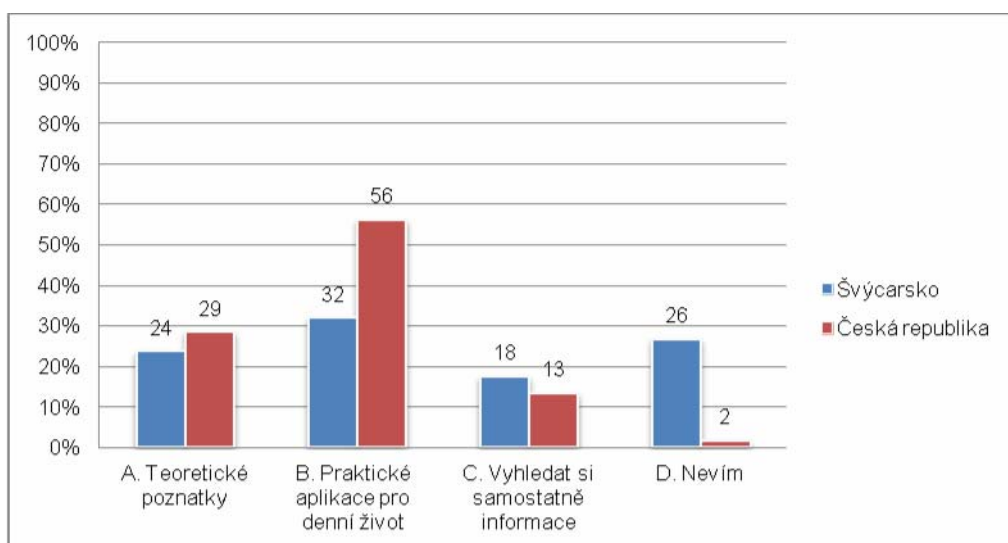
Graf č. 18: Favorizovaná metoda výuky geografie



Z grafu č. 18 A je zřejmé, že 64% českých žáků dává přednost výkladu učitele, který jim předává informace již tematicky zpracované. Na velmi konkrétně formulované nároky učebních osnov naleznou rychle a cíleně odpovědi u vyučujícího a není třeba, aby se k vědomostem propracovávali zvolna metodou chyb a omylů. Samostatné vyhledávání informací vysokoškolskou metodou klade pravděpodobně na žáky tohoto stupně ještě stále značně nároky a vzhledem k četnosti vyučovaných předmětů je pro ně individuální získávání vědomostí časově náročné. K cíli je efektivně vedou učitelem stanovená pravidla a cíle práce.

Jak vyplývá z grafických znázornění B, C a D, projevují oproti tomu jejich švýcarští kolegové zájem o skupinové a individuální formy práce v celkovém podílu 77%. Tyto formy výuky jsou ve Švýcarsku velmi rozšířené. Skutečnost, že učební osnovy zde nezavazují ani vyučující ani žáky k používání předepsaných učebních materiálů, ani k plnění přesně definovaných výukových cílů, dává žákům větší volnost při výběru zdrojů informací a umožňuje nenucené formy jejich zpracování.

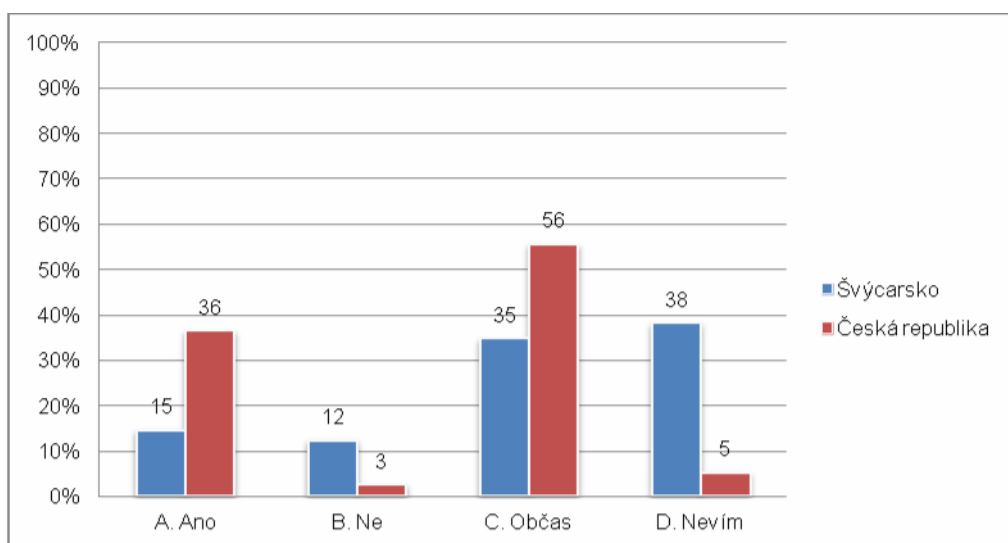
Graf č. 19: Favorizované cíle výuky geografie



Otázka, vztahující se ke grafu č. 19 má ozřejmit, kterou kvalitu vyučovacích obsahů oboru geografie hodnotí žák jako subjektivní přínos. Čeští žáci projevují větší zájem o praktickou aplikaci geografie (56%) a udržují, ve významové návaznosti na předcházející otázky i nadále dojem relativně konstantní angažovanosti pro obor.

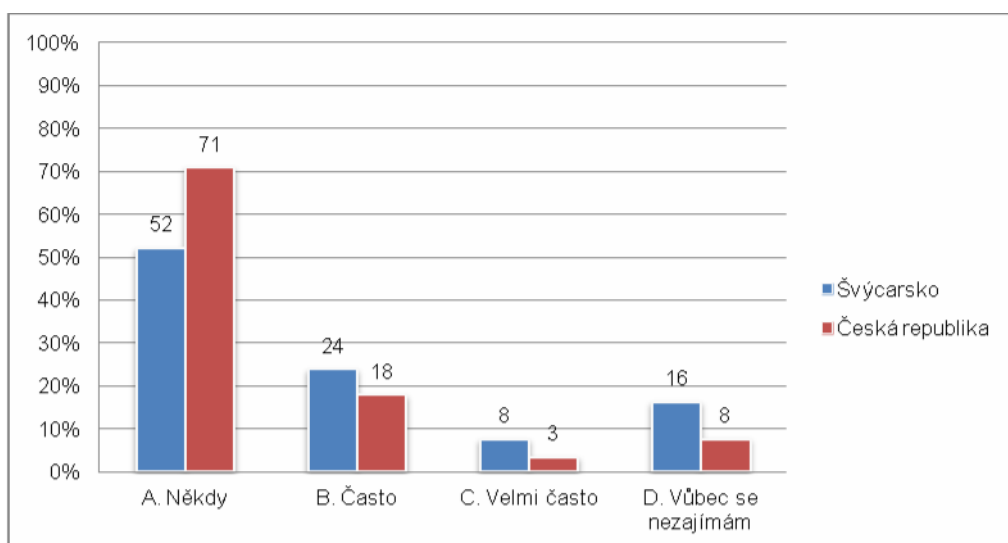
U švýcarských žáků je zřetelné, že mají daleko menší zájem o praktickou aplikaci geografie (32%) a že značná část (26%) je nerozhodná v odpovědi, co si má z výuky geografie odnést do každodenního života. Obě skupiny dávají přednost praktickému využití naučené látky před teoretickými cíli. Mnoho žáků má přirozenou potřebu využít poznatky získané ve škole také v praktickém životě.

Graf č. 20: Zařazení ekologické problematiky do výuky



Informace získané odpověďmi na otázku míry tematizování ekologické problematiky ve výuce, zobrazené v grafu č. 20, odporují všem autorovým zkušenostem ze švýcarské praxe. Ekologická tematika je všudypřítomná. Mediální angažovanost pro tuto problematiku je ve Švýcarsku každodenní, konstantně vysoká a často emocionální. Někdy je pro jedince dokonce obtížné překonávat insinuaci pocitu vlastní viny za neodvratné a ireparabilní škody, které on sám svou existencí, svým životním stylem a v rámci kolektivní viny svého kulturního okruhu zapříčinil. Ekologie prolíná i rodinný život. Ochranná opatření ve smyslu šetření energií nebo realizace alternativních energetických projektů patří k běžným faktorům, zohledňovaným při výběru konceptu bydlení a mobility. Na otázku, jestli švýcarské školy opomíjejí ekologickou tematiku dále rozvíjet anebo jestli se v důsledku angažovanosti médií žákům jeví informace poskytované školou jako relativně skromné, je těžké zodpovědět. Do švýcarské výuky není ekologie zahrnuta systematicky, nýbrž nahodile, v kontextech různých předmětů. Současně jsou ekologické problémy ve společnosti intenzívně vnímány a diskutovány. Vyjádření švýcarských respondentů, že neví, jestli je ekologická problematika zařazená do výuky, ukazuje na eventuální zlhostejnění jako možný následek mediální přesycenosti.

Graf č. 21: Míra zájmu o ochranu přírody



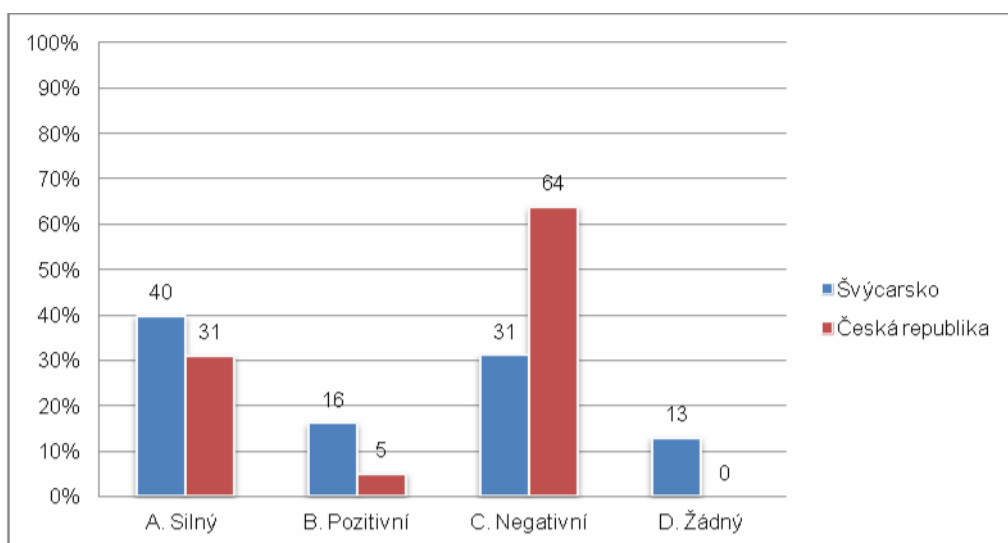
V odpovědích na otázky v grafech jak č. 21, tak č. 22, souvisejících s ochranou životního prostředí, se autor setkává s výsledky, které reflektují jen nevýrazně paradigma doby a daly by se označit za slabě politicky korektní. Zájem o ochranu přírody je, s odkazem na silnou mediální prezentaci tematiky, opět relativně nízký.

Alespoň „někdý“ se o ochranu přírody zajímá 52% žáků švýcarských a celkem 16% žáků se o tuto problematiku „nezajímá vůbec“.

V této souvislosti by bylo zajímavé osvětlit formy, jakými mladiství získávají obecné informace a podchytit obsahy, které je zajímají a které pravidelně konzumují. Vzhledem k tomu, že jim internet umožňuje spoluvytvářet vlastní informační platformy typu „facebook“ nebo „twitter“, je možné, že je politická témata klasických médií nedostihnou takovou měrou, jakou očekáváme na základě vlastních zkušeností.

Češi reagují ve svých odpovědích k otázce ochrany přírody citlivěji. Autor se již zmínil, že v průběhu vyhodnocování dotazníků vyšlo najevo, jak důležité je pro zainteresovanost mladého člověka propojení teorie s životní zkušeností. Je možné, že vzhledem k dosud nevyřešeným ekologickým problémům je v České republice toto propojení zjevnější a proto je problém znečištění životního prostředí vnímán žáky intenzivněji. V některých oblastech země je periodicky např. znečištění ovzduší stále ještě alarmující. Švýcarsko tyto problémy již úspěšně vyřešilo, a tak žáci, obklopení zdravou přírodou, necítí potřebu aktivně zasahovat.

Graf č. 22: Vliv lidské společnosti na přírodu



Graf č. 22 znázorňuje postoje žáků ke kvalitě vlivů lidské společnosti na přírodu a doplňuje informace z grafu předcházejícího. Čeští žáci udávají z 64%, tedy v dvojnásobném procentuálním zastoupení než žáci švýcarští, negativní vliv člověka na životní prostředí. Ze švýcarských žáků připouští negativní vliv 31% tázaných, 13% respondentů se domnívá, že lidská společnost žádný negativní vliv na přírodu neuplatňuje a 16 procent je přesvědčeno, že tento vliv je pozitivní.

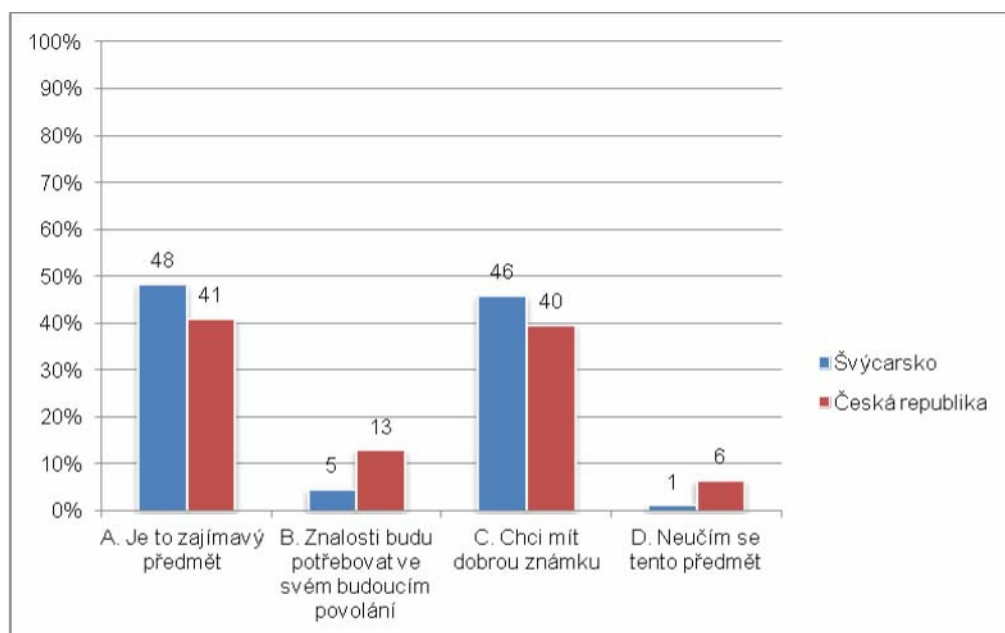
Spontánně reflektivní reakce autora byla: síla pozitivního myšlení! (Kraft des positiven Denkens). Tento postoj nebo také domnělá síla ducha, vyjádřená titulem velmi uznávané a po léta čtené knihy protestantského pastora Normana Vincenta Peala, je jedním z charakteristických rysů švýcarské mentality, vyvíjející se od druhé poloviny dvacátého století. Pro laxní postoj švýcarských žáků se samozřejmě nabízí i racionální vysvětlení. Švýcarská příroda není zdaleka tak ničena jako česká a zákony na ochranu přírody jsou stanoveny a přísně kontrolovány. Občan si odnáší dojem, že o přírodu je dobře postaráno.

Grafické a verbální zpracování dotazníků pro gymnázia

Autor zde opět použil k získání informací metodu dotazníků a odpovědi respondentů pak vyhodnotil a zanesl je do grafů. Výzkum prováděl u šesti švýcarských a českých tříd gymnaziálního stupně. S ohledem na přirozenou potřebu centrální lokalizace gymnázií byl pochopitelně výběr škol omezen jen na větší města. Ve Švýcarsku bylo šetření prováděno v regionech Solothurn a Bern, v České republice pak na gymnáziích měst Prahy a Olomouce. Autor dbal při výběru typu škol ve srovnávaných zemích na co největší podobnost školních zařízení.

Na gymnaziálním stupni získal autor ve Švýcarsku v šesti třídách desátého ročníku 108 a v ČR ve stejném počtu tříd ekvivalentní skupiny 147 dotazníků. Pochopitelně bylo i šetření na gymnáziích příležitostně omezováno neochotou učitelů a jejich představených ke spolupráci.

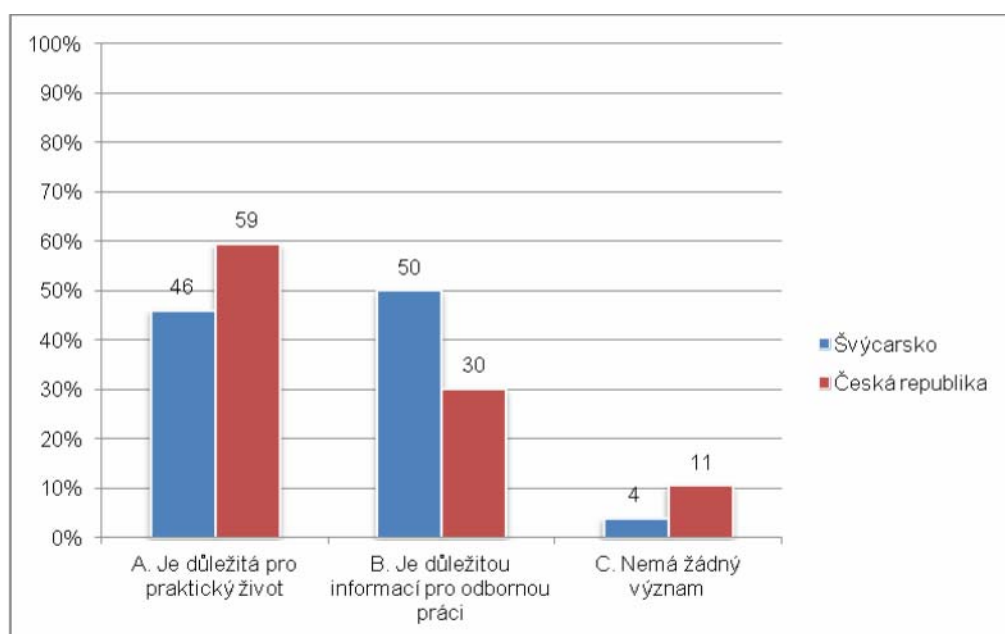
Graf č. 23: Motivace žáků pro získávání vědomostí z geografie



Z grafu č. 23, A a C vyplývá, že na gymnaziální studijní úrovni se dělí motivace k učení geografie v obou kolektivech téměř stejnou měrou mezi zájem o obor a dobrý známkový prospěch. Představy o budoucím využití znalostí jsou vyhraněnější, než tomu bylo na druhém stupni základních škol. Studenti gymnázií se připravují zpravidla na další vysokoškolské studium. Spektrum oborů, ve kterém mohou speciální znalosti uplatnit, je širší, než tomu bylo u škol sekundárního typu. Ale také zájem o obor (viz graf A), je na

gymnáziu vyšší než na stupni předcházejícím, a to v České republice o 2% a ve Švýcarsku o 11%. Zastoupení skupin, které se neučí vůbec, kleslo v grafu D u švýcarských studentů o 24%, u českých o 20%. Postoje studentů jsou na základě pokročilejší zralosti diferencované. Gymnaziální systém je náročnější a vyžaduje od studentů vyšší výkony. Geografie je v České republice povinný předmět a jako takový podléhá stanoveným standardům. Ve Švýcarsku je předmět Geografie dobrovolný, ale standardy se obsahově od českých zásadně neliší. V českém systému je kladen důraz na přehlednost, ve švýcarském na úzká, do detailu propracovaná témata. V obou zemích se klade důraz na interdisciplinární přístup a komplexní pojetí.

Graf č. 24: Znalost geografické terminologie



Graf č. 24 a jeho sloupce A a B dokládají, že znalost terminologie považují studenti za důležitou jak pro odbornou práci, tak pro praktickou činnost a že jí i celkově přikládají velký význam. Jen velmi malá část respondentů (4% švýcarských a 11% českých) se vyjadřuje k významu znalosti terminologie negativně.

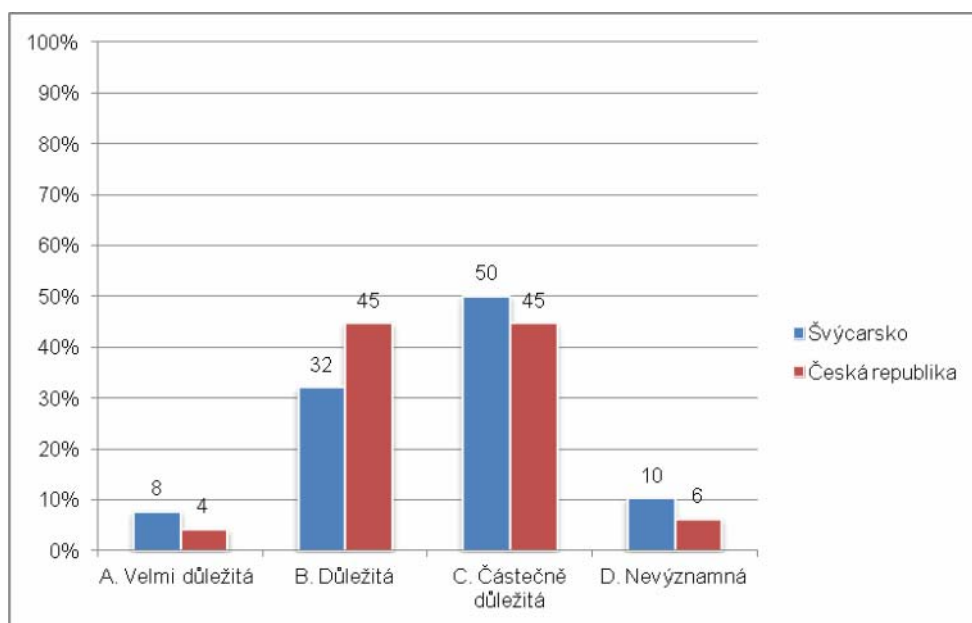
Každodenní praxe konfrontuje s odbornými pojmy nejen studenty, ale postupně se s nimi seznamuje i laická populace a pronikají do povědomí konzumentů médií všech věkových skupin a společenských vrstev. Např. v rámci předpovědí počasí jsou v krátkých sekvencích široké veřejnosti zprostředkovány pojmy a znalosti meteorologie.

Ačkoliv je oběma národnostním skupinám gymnasistů zřejmé, že znalost geografické terminologie smysl má a předpokládají, že dané pojmy v budoucnu využijí, zjišťujeme

v postojích diskrétní rozdíl. Skupina respondentů českých nahlíží význam teoretického vědění a jeho propojení s praktickým životem.

U švýcarských studentů se opět přesvědčujeme o určitém despektu k memorování dat a pojmů. V jejich povědomí je učení pojmů, faktů a definic odsuzováno mnoha vyučujícími jako zastaralé, příliš akademické a v praxi nepotřebné. Tento postoj se mírně zrcadlí v odpovědích sloupců A a B.

Graf č. 25: Význam geografie jako mezioborového předmětu



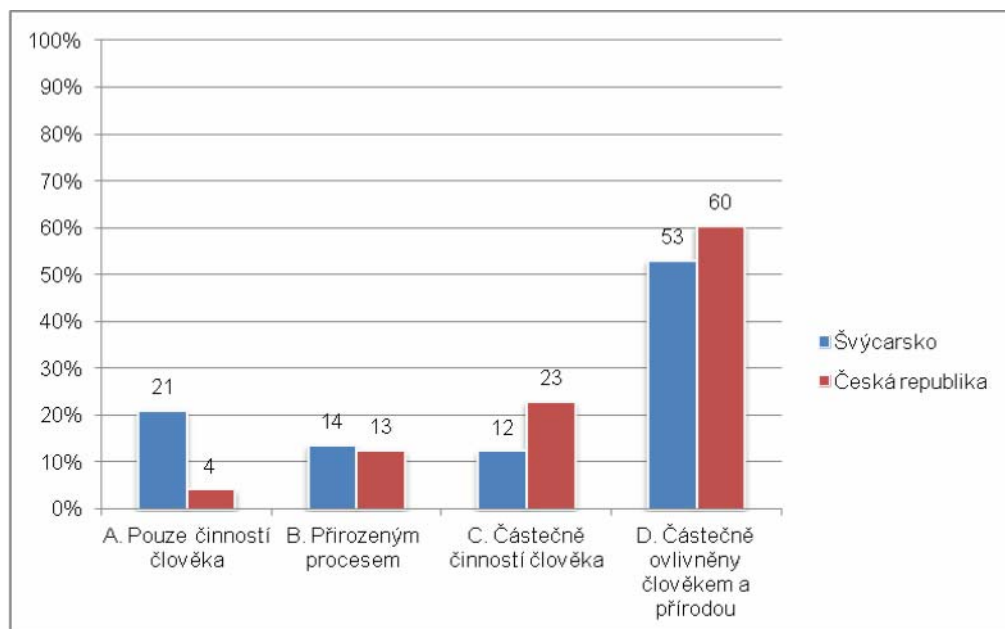
Ve švýcarské školní politice probíhá již léta diskuze o nutnosti obsahového propojení různých předmětů. Od roku 2014 bude nově toto propojení přímo zakotveno ve školních osnovách vyučovacího plánu 21 a geografie bude sloučena s dalšími přírodovědnými předměty do vyučovacího celku „Příroda, člověk, společnost.“¹⁴³

Graf č. 25 je svědectvím pochopení a otevřenosti jak českých, tak i švýcarských studentů pro smysl mezioborového pojetí výuky. Tento poznatek je zajímavý z hlediska psychologického. Autor udělal ve své práci při interpretování postojů probandů zkušenost, že žáci se přiklánějí většinou k učebním metodám, které si již v praxi ověřili. Učitelé a především rodiče projevují častěji pochyby o smyslu těchto reforem. Více než sofistikované vyučovací metody je zajímaví konkrétní vědomosti žáků, objektivita klasifikace a schopnost jejich dětí uplatnit se dále ve studiu nebo povolání. Vyjádřeno jejich vlastními slovy na třídních schůzkách: „Už jsme těmi reformami unavení.“

¹⁴³ Lehrplan 21. Lehrplan.ch (2013)

Samozřejmě jsou určité obavy oprávněné. Např. obavy z deficitů kázně nebo organizace výuky. Pokud se ale podaří vytvořit synergie mezi školou, učiteli a rodiči ve společném úsilí o pozitivní postoj k této výzvě, měly by problémy být zvládnutelné.

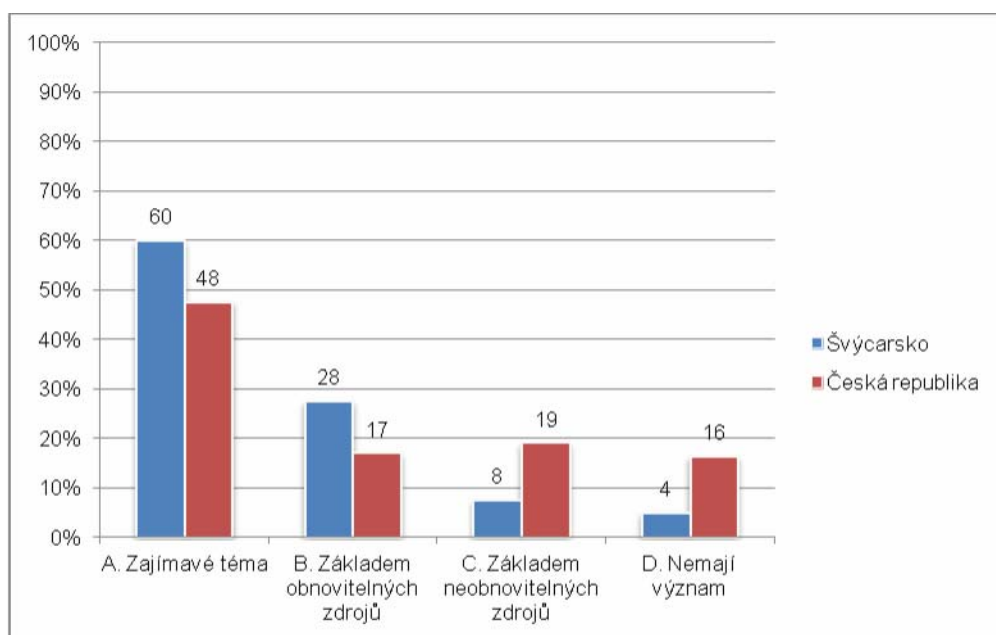
Graf č. 26: Příčiny klimatických změn



Klimatické změny, zvláště globální oteplování, jsou atraktivním tématem nejen na veřejnosti, ale i ve školách, přestože téma se diskutuje už po mnoho let. Ve Švýcarsku je tato problematika konstantně integrální součástí vyučovacích osnov na gymnáziích a u žáků je v oblibě.

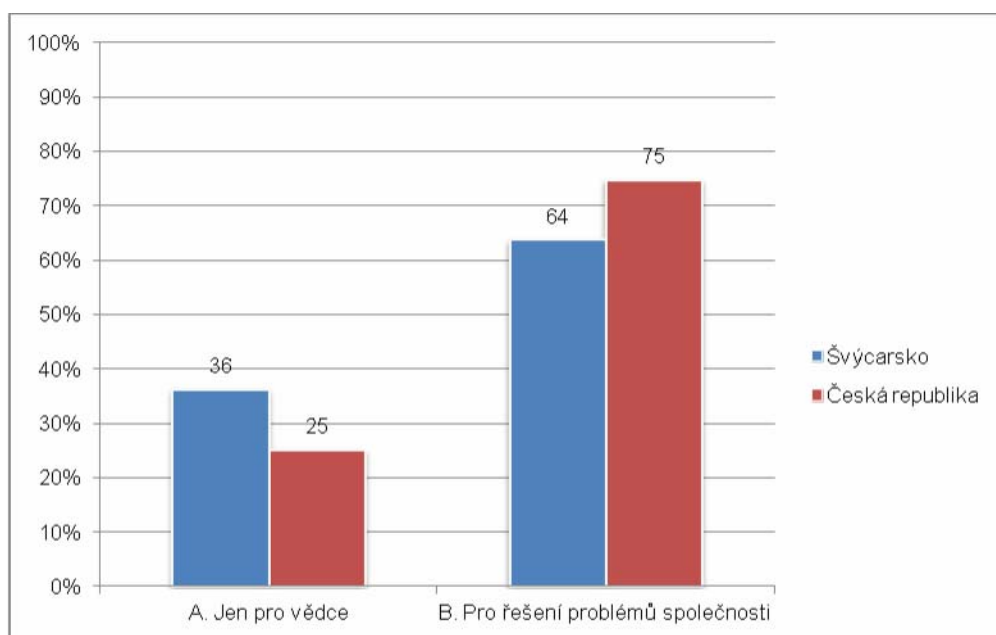
Graf č. 26 znázorňuje a srovnává postoje studentů k faktorům, ovlivňujícím klimatické procesy. Podíl 53% švýcarských a 60% českých studentů souhlasí s názorem, že změny klimatu rovným dílem ovlivňuje příroda i člověk. Grafická zobrazení A a C dokumentují značnou diskrepanci v náhledech respondentů na míru klimatických změn, zapříčiněných pouze anebo částečně člověkem. Názor, že globální oteplování je zaviněno pouze člověkem, sdílí 21% studentů švýcarských, ale pouze 4% studentů českých. Vysoký podíl švýcarských věřících lze vysvětlit značným ideologizováním tématu prostřednictvím politiky a médií. V běžné školní praxi, ve které učitelé dávají přednost individuálně vybraným zdrojům informací před připraveným materiálem učebnic, se vnější vlivy ve výuce uplatní a projeví výrazněji než v relativně pevných strukturách českého vyučovacího procesu.

Graf č. 27: Význam ekologické problematiky energetických zdrojů



Graf č. 27 dokumentuje názory studentů na problematiku obnovitelných a neobnovitelných zdrojů. Je to opět velmi aktuální téma, a proto autora neudivuje, že se 48% českých a 60% švýcarských studentů o ně zajímá a že 52% a 40% se k problematice konkrétně vyjadřuje. Přesná analýza odborné úrovně znalostí by přesáhla možnosti a rámec tohoto dotazníkového setření. Z odpovědí na otázky z oboru ekologie je zřejmé, že oba školské systémy věnují ekologickým tématům pozornost a usilují o senzibilizaci žáků k problematice ochrany přírody, ke správnému hospodaření se zdroji a k péči o životní prostředí.

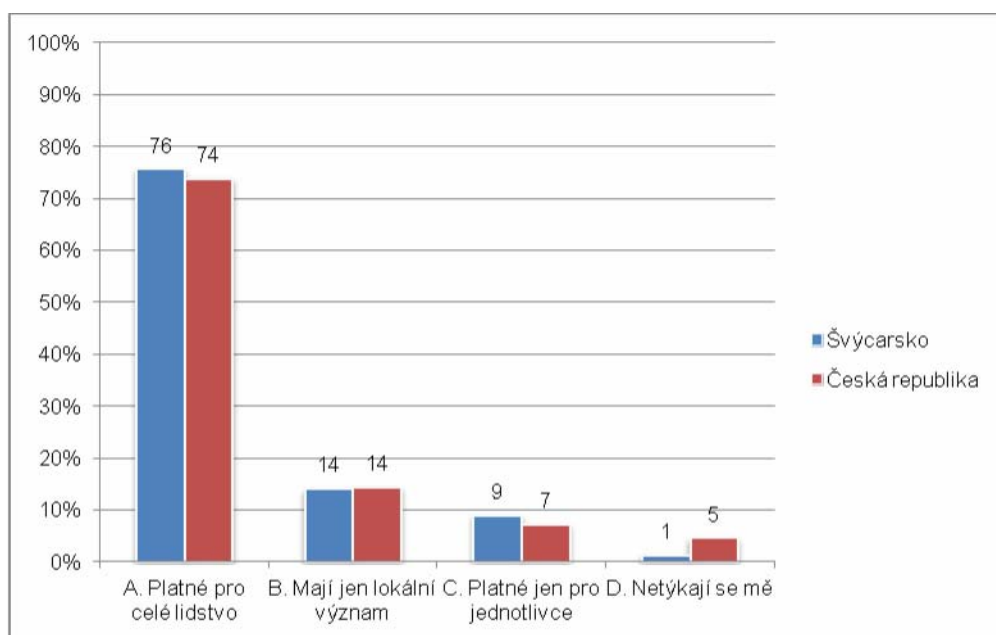
Graf č. 28: Význam pochopení přírodních zákonů



Graf č. 28 dokládá u obou kolektivů přehledně subjektivní význam pochopení přírodních zákonů pro řešení společenských problémů. Švýcarští studenti odpovídají pozitivně na otázku vztahující se k významu pochopení přírodních zákonů z 64%, čeští studenti z 75%. Stejně jako v grafu č. 24 se i zde setkáváme s diskrétním rozdílem mezi potřebou českých studentů opírat se o vědomosti vědecky podložené a relativní ochotou švýcarských studentů spokojit se s hotovými postoji, bez nároků na poznání jejich kauzality.

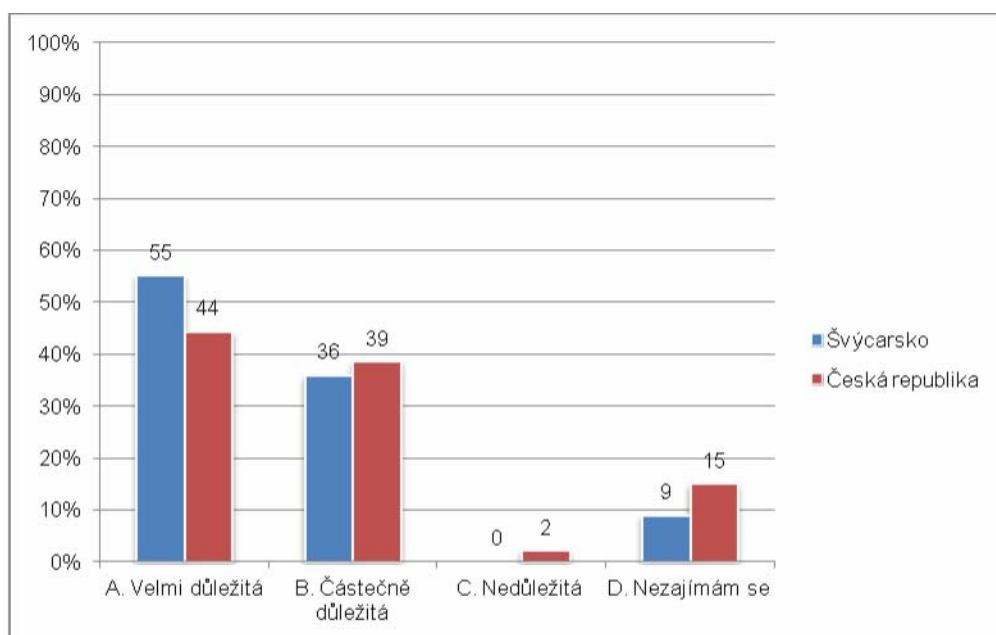
Vzhledem k potřebám společnosti vychovat kvalitně vzdělané občany, kteří jsou vědecky gramotní a dokážou se orientovat ve stále komplexnějším světě, by měla ve školách zaujímat podpora zájmu o přírodní zákony a jejich pochopení zásadní postavení. Studenti se současně učí soustředěné práci, logickému uvažování a osvojená fakta pak mohou smysluplně spojovat a cíleně v praxi použít.

Graf č. 29: Význam pochopení geograficko-společenských problémů



Graf č. 29 nenechává místo pro pochyby, zda studenti gymnázií považují tematiku životního prostředí za důležitou a zda ji chápou v širokých kontextech sociálně-ekonomicko-geografických. Převážná většina, tj. 76% švýcarských a 74% českých respondentů projevila názor, že geograficko-společenské problémy jsou důležité pro celé lidstvo. Odchyly od tohoto převažujícího mínění lze chápat i jako uplatnění práva na osobní názor, který nemusí vždy odpovídat společenským trendům. Propojení, jak mezi geopolitickými problémy, tak mezi problémy společensko-ekonomickými v globální společnosti jsou žákům zřejmé a postoje se sobě v obou zemích podobají. Je zřetelné, že společenské procesy v postmoderní společnosti na sebe navazují a vzájemně se ovlivňují.

Graf č. 30: Význam rozvojové spolupráce



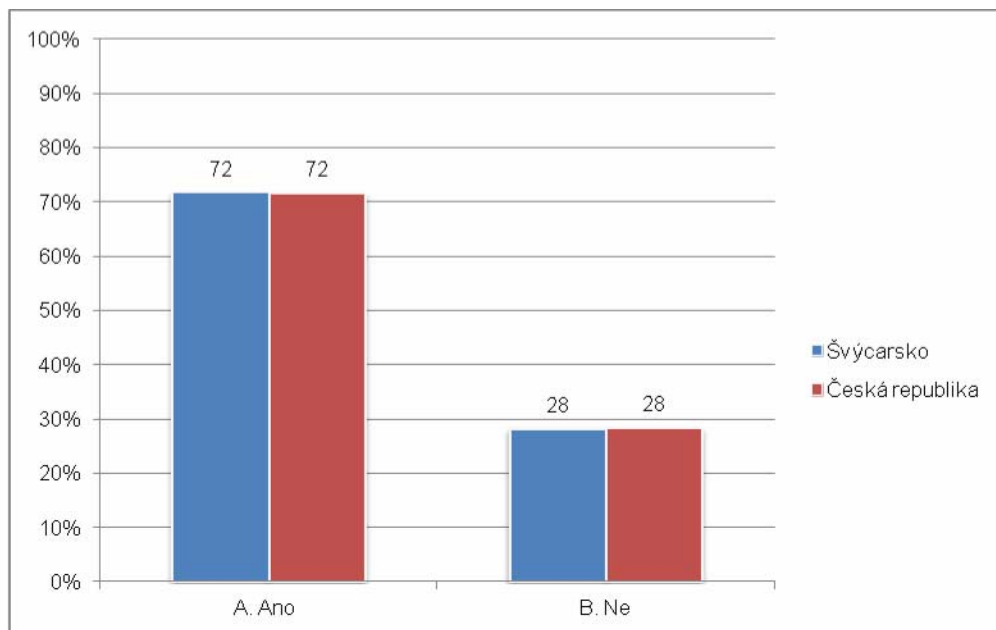
Nedílnou součástí vyučování geografie je tematika rozvojové spolupráce. I když mnohé ze studentů problematika rozvojové pomoci nezajímá, téměř nikdo nepochybuje o jejím významu. Důležitá je problematika pro 91% švýcarských a 83% českých respondentů. Pouze pro jednoho dotazovaného byla rozvojová pomoc bezvýznamná. Tyto výsledky dotazníkového šetření jsou povzbudivé pro aktivisty rozvojové pomoci a dávají všem jejím příznivcům naději do budoucnosti.

Ve Švýcarsku bude implementování geopolitiky dále posíleno Učebním plánem 21, který další výuku problematiky s ní související zahrnuje pod tematický celek „Globální mír a udržitelný rozvoj“. I nevládní organizace usilují o přímé zapojení do tohoto vzdělávacího procesu a jsou ochotné přispět svými zkušenostmi.¹⁴⁴ Problematika rozvojových zemí a charitativní činnost byla vždy ve Švýcarsku silně zakotvena, což se také odráží ve školním systému a postojích jejich aktérů.

I z tohoto důvodu autor otázku položil. Po zkušenostech s postoji českých probandů v průběhu dotazníkové akce nepřekvapuje, že je sensibilita pro rozvojovou pomoc v obou zemích velmi podobná. Ekonomický rozvoj české společnosti dovoluje přispět aktivně k mezinárodní spolupráci a také uvolňuje potřebné finance.

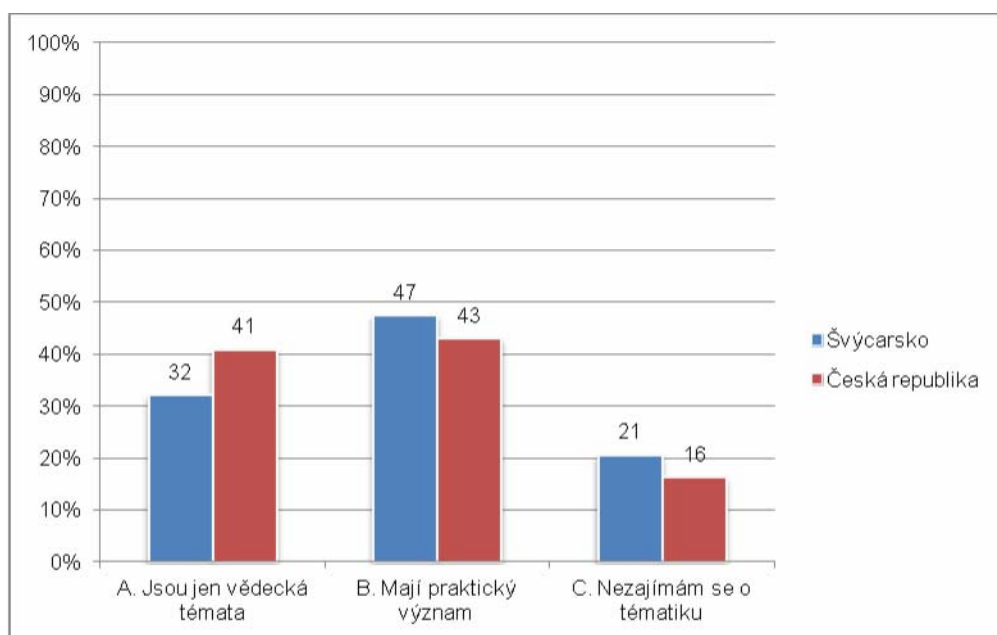
¹⁴⁴ Alliancesud: Lehrplan 21, Kinder haben ein Recht auf nachhaltige Schulbildung (2013)

Graf č. 31: Vztah mezi pochopením přírodních zákonů a řešením společenských problémů



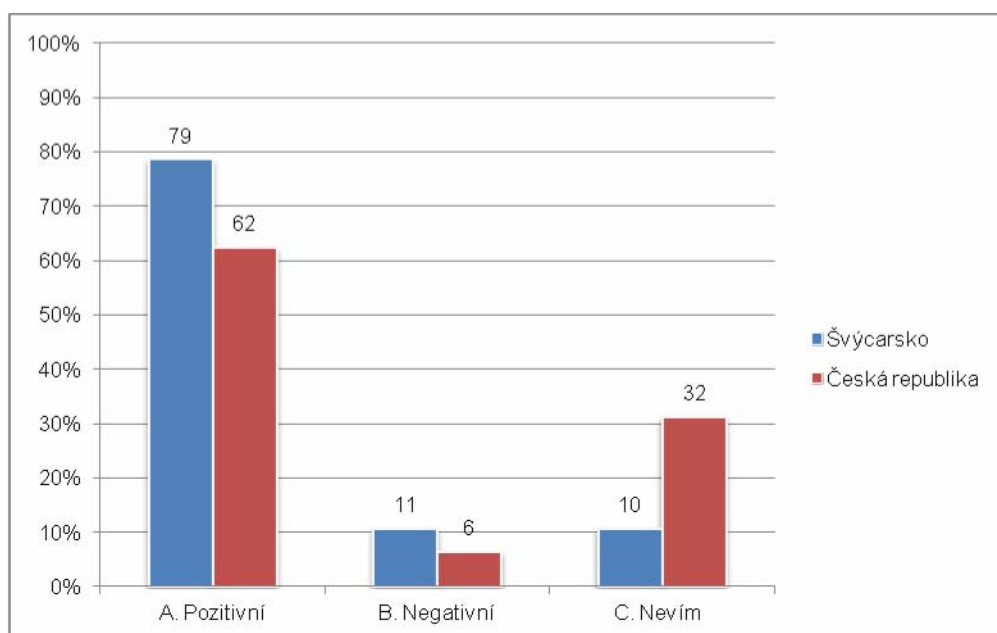
Graf č. 31 je doplněním předchozího grafu a potvrzením správnosti jeho interpretace. Něco přes 70% českých a švýcarských studentů pochopení přírodních zákonů oceňuje a uvědomuje si jeho přínos pro vysvětlování a řešení společenských jevů. Jen menší podíl respondentů nevnímá souvislost mezi chápáním přírodních zákonů a řešením problémů lidského společenství. Tato otázka byla koncipována tak, aby osvětlila názor studentů na věrohodnost etických výukových sdělení, a svědčí o přirozené skepsi, kterou si studenti vůči výuce zachovávají.

Graf č. 32: Význam učení o vesmíru



V grafu č. 32 probandi znovu potvrzují zjištění o subjektivním významu praktických aplikací znalostí a dovedností a jejich upřednostňování před vědeckým pojetím vesmíru.

Graf č. 33: Osobní význam výuky geografie



Doplňující graf č. 33 dokládá význam učení geografie pro jednotlivce. Mezi švýcarskými studenty jej hodnotí 79% a mezi českými studenty 62% pozitivně. Z odpovědí respondentů vyplývá, že předmět geografie je na gymnáziích velmi oblíbený.

Ve výuce tedy zaujímá geografie významné místo a slučuje v sobě optimálním způsobem teorii s praxí. Je to obor srozumitelný, který propojuje další obory s poměrně dobře volitelnou úrovní náročnosti. Ať fyzika, astronomie, chemie, biologie, etnografie nebo politologie, znalosti všech těchto oborů souvisejí s geografíí a mohou ji doplnit a obohatit. Jen málo předmětů má takovou výhodu vědecké propojenosti a současně blízkosti k praxi. Tato poznání by měla být silnou motivací pro pedagogy učinit tento fascinující obor pro studenty co nejatraktivnější.

7.3 Výsledky výzkumu podle škol

Autor vypracoval dotazníky k subjektivnímu nazírání žáků na kvalitu výuky geografie ve školách švýcarských a českých u statisticky menších skupin z různého prostředí a různých typů škol. Obsah dotazníků mohl být samozřejmě rozsáhlejší, ale vzhledem k časovým nárokům na vyučující a žáky a vyšší akceptanci časově méně náročného materiálu se autor snažil zohlednit devizu krátkosti a přehlednosti. Žáci reagovali všeobecně citlivě a pragmaticky na otázky směřující ke smyslu znalostí z geografie a propojení s jinými obory. Tam, kde rozeznávají praktický anebo společenský význam získaných znalostí, projevují vyšší stupeň motivace.

Součástí dotazníkové akce byly i postoje učitelů k tématu. Rozeslané dotazníky nebyly ale vyučujícími vyplněny, a tím tedy ani statisticky zpracovatelné. V osobních rozhovorech s některými vyučujícími vyšla najevo obava z nedostatečné záruky anonymizace jejich odpovědí. Někteří ředitelé škol dokonce odmítli i vyplnění dotazníků žáky z důvodu nerespektování ochrany osobních údajů i přesto, že dotazníky byly anonymní. Často si vedení škol kladlo podmínky a umožnilo dotazníkovou šetření pod zárukou zachování diskretnosti a anonymity výsledků prováděné akce. Učitelské organizace kladou odpor vůči externím šetřením v obavách z vyhodnocování a srovnávání kvality škol.¹⁴⁵ Ve Švýcarsku se stala konkrétním spouštěcím momentem restriktivních postojů škol vůči dotazníkovým akcím studie zveřejněná v roce 2009, o které se autor již zmínil v kapitole o vzdělávacích systémech. V této práci již představená Vysoká škola technická (ETH) testovala úroveň znalostí absolventů švýcarských gymnázií, které si studující s sebou na vysokou školu přinesli a podle nich ohodnotila a seřadila vyučovací

¹⁴⁵ Neue Zürcher Zeitung: Zweifel an Schulranking (2009)

ústavy. Tento postup byl ale mnohými exponents politiky a školství kritizován a narazil na odpor hlavně ze strany vedení škol.¹⁴⁶

Na základě grafických zobrazení, doprovázených cíleným komentářem a diskuzí dospěl autor k následujícím závěrům:

Z úzkého předmětu zeměpis, zabývajícího se v minulosti především popisem morfologie krajiny, se stal mezioborový předmět, zastřešující jak části oborů přírodovědných, tak i humanitních. Na základě aplikací geografických, přírodovědných a fyzikálních znalostí a pak jejich spojením s věděním společenským, dospívají žáci ke globálnímu myšlení a hlubšímu pochopením sociálně-ekonomicko-geografických aspektů ve světě. Toto poznání svědčí nejen o úspěchu inovativních metod výuky, ale současně i o zvyšujícím se zájmu studentů o obor. K významu, popularitě a prestiži vyučovacího předmětu Zeměpis přispívá tedy i jeho mezioborovost.

V nižších ročnících nejsou postoje žáků ještě promyšlené, ale vyšší věkové kategorie, především gymnaziálních studentů, již oceňují smysl reformované výuky a její celospolečenský význam.

Objektivní pohled na výsledky grafů dále ukazuje, jak důležitá je komunikace mezi pedagogy a žáky a jak mimoškolní faktory ovlivňují postoje mládeže. Je zřejmé, že mezioborovost podněcuje a rozvíjí u žáků komplexní myšlení a pochopení člověka jako součásti přírody a globálního prostředí.

Zajímavé pro autora bylo zjištění, že i přes všechny odlišnosti školských systémů, přípravy učitelů, stylu vedení školy a výuky s rozličným kulturním pozadím, se odpovědi žáků podobají, a to jak ve znalostech, tak hlavně v postojích.

Ve výuce tedy zaujímá Geografie významné místo a slučuje v sobě optimálním způsobem teorii s praxí. Je to obor srozumitelný, který propojuje další obory s poměrně dobře volitelnou úrovní náročnosti. Ať fyzika, astronomie, chemie, biologie, etnografie nebo politologie, znalosti všech těchto oborů souvisejí s geografíí a mohou ji doplnit a obohatit. Jen málo předmětů má takovou výhodu vědecké propojenosti a současné blízkosti k praxi. Tato poznání by měla být silnou motivací pro pedagogy učinit tento fascinující obor pro studenty co nejatraktivnější.

¹⁴⁶ Eidgenössische Hochschule Zürich, ETHZ.ch (2013)

7.4 Porovnání výuky geografie ve Švýcarsku a České republice

V České republice určují výuku geografie standardy. To jsou požadavky, které musí být ve výuce splněny. V České republice je dodržování standardů povinné. Požadavky musí být konkrétně vyjádřeny pro určité ročníky. Standardy jsou jednotně stanoveny pro celý stát.¹⁴⁷ Ve Švýcarsku jsou standardy dobrovolné, v jednotlivých kantonech odlišné. Rozhoduje o nich i vedení školy a modifikovány mohou být přímo učitelem. Výuka tedy nese zpravidla velmi individuální rysy a v oblasti regionálního zeměpisu je často redukována.

Učební metody a vyučovací prostředky obou zemí vykazují také odlišnosti. Žáci českých škol si opatřují učebnice a didaktické materiály podle doporučení školy. Ministerstvo školství stanoví katalog výukových materiálů.¹⁴⁸ Čeští žáci mají zkušenost jak s frontální metodou výuky, tak i s inovativními metodami seminářů a projektů. U českých studentů je výuka geografie velmi precizní, faktografická a systematická. Její předností je utužování a osvojování si základních znalostí a pojmů. Dbá na rozvíjení schopností práce s geografickými daty, mapami, leteckými snímky a tabulkami. Studenti disponují vysokou odborností ve vyjadřování. Upřednostňována je fyzicko-geografická sféra a regionální geografie životního prostředí. Regionální geografie vychází z konceptu stavebnicového systému studia větších celků, sestavených z ucelených, obsahově konzistentních jednotek (regionů). Tím se liší od švýcarských obsahů výuky, kde dominuje environmentální složka výuky, vychovávající k uplatňování principů trvale udržitelného rozvoje a zodpovědné interakce člověka s přírodou. I v českém školství se prosazuje v kurikulech tento trend.

Ve Švýcarsku byla frontální výuka prakticky z větší části eliminovaná. Švýcarští studenti získávají vědomosti samostudiem preferenčních výukových materiálů svých vyučujících, často i formou izolovaně kopírovaných textových pasáží z různých zdrojů k danému tématu nebo formou skript. Jejich interpretace učitelem je provázena diskusí. Dále se švýcarští žáci opírají o metody práce skupinové. Výuka zeměpisu je názorná svým propojením s internetovými programy a praktickými projekty. Žáci jsou tím motivováni k samostudiu, které ústí v tematických referátech. Významnou součástí vzdělávání je schopnost samostatného verbálního projevu, doprovázeného kritickou diskuzí. Referující se za své omyly nestydí, prezentaci se nevyhýbají a konfrontace jim nevádí. Je pak

¹⁴⁷ Mísařová: Kapitoly z didaktiky geografie (2010), s. 18

¹⁴⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2005)

působivé setkávat se v médiích s projevy neprofesionálů, kteří dokáží klidně a věcně vyslovit svůj názor. Švýcarským studentům umožňuje mnohojazyčnost země snadný přístup k cizojazyčným materiálům.

Velkou předností českého školství je zohlednění systematickosti oboru. Umožňuje zachovat přehlednost a orientaci v interdisciplinárních oborech a pochopení nadoborových souvislostí. Čeští studenti dovedou dobře třídit a zařazovat informace. Švýcarským studentům je poskytován široký prostor pro získávání praktických zkušeností a vyjádření vlastních postojů a názorů v rámci politické korektnosti a za zachování respektu neprivilegovaných skupin a minorit.

Čeští studenti druhého stupně jsou vedeni k individuálním formám práce anebo k práci v malých skupinách. Systematická kolektivní spolupráce je omezena koncepčně převážné sociometrickým zaměřením vyučování a snahou žáků obstat v konkurenci s ostatními. Diskuze a konfrontace s názory vyučujícího nejsou ve výuce běžné. Čeští žáci respektují autoritu učitele, zatímco ve Švýcarsku je učitel chápán jako partner a poradce při získávání a doplňování informací.

Formy zkoušení a testování mají ve Švýcarsku a ČR svá specifika. Na začátku vyučovacího období jsou ohlášeny písemné testy a termíny zkoušení. Jsou přesně dodržovány a velmi precizně známkovány. Šestistupňová klasifikace je rozdělená vyučujícím na desetiny bodu. Od čtvrtého stupně dolů platí známka jako nedostatečná a musí být vykompenzována dvojnásobně další známkou ze stejného předmětu. Hodnocení studentů při maturitě se od Česka odlišuje. Mimo celých známek se uděluje i známky poloviční. Nejvyšším ohodnocením je šestka, nejnižším je jednička. Známky nižší než čtyřka jsou nedostatečné. Součet deficitů hodnot známek pod čtyřku nesmí být vyšší než dvojnásobek součtu kompenzačních hodnot známek nad čtyřku, přičemž známka nesmí být nižší než tři a celkový počet nedostatečných známek nesmí být více než ze tří předmětů. Maximálně přípustná odchylka pod 4 je 1,5 bodu.¹⁴⁹ Tento způsob klasifikace vede žáky k preciznosti, ale pro vyučujícího je velmi náročný.

Evaluace úspěšnosti kulturních entit, jejich vzdělanosti a schopnosti konkurence se zakládá v oblasti vzdělávání na mezinárodních kritériích, k nimž patří především kvalita vyučování, výzkumu a odborné znalosti studentů. Veřejnost je stále častěji konfrontována se srovnávacími tabulkami kvality veřejných i soukromých škol všech stupňů. Informace jsou získávány od studujících, vyučujících, vedení univerzit, jakož i hospodářských a vládních veličin.

¹⁴⁹ Promotionsreglement für die Gymnasien des Kantons Zürich (1998), s. 2

Dotazníkové akce si berou za úkol dokumentovat internacionální stupeň vzdělanosti a kvalita jednotlivých škol je srovnávaná a publikována ve formě tabulek (ranking/rating). Uznávanou tabulkou je např. „The Times Higher Education World University Ranking“. V období 2012–2013 bylo umístění následující: California University of Technology, University of Oxford, University of Stanford. Švýcarská ETH (Swiss Federal Institute of Technology) se umístila na čtrnáctém místě.¹⁵⁰ Tento výsledek svědčí o dobré kvalitě vysokého školství Švýcarska.

V systému „rating/ranking“ se setkáváme s jednou z forem dlouho hledané a postrádané metody měřitelnosti kvality vzdělávání. V základním školství se staly veřejnosti nejznámější a nejpřístupnější výsledky testu PISA (Program for International Student Assessment).¹⁵¹ Tento test si vzal za úkol měřit na internacionální úrovni v tříletých intervalech kvalitu vědomosti patnáctiletých žáků v základních oborech: čtení, psaní, počítání, porozumění textu na různých stupních zralosti a v četných zemích. Konkrétní výsledky vyvolaly v mnoha hospodářsky rozvinutých zemích Evropy vlnu otázek, kritických postojů a zklamání. Předmětem diskuze byly jak kvalita testu, tak kvalita vzdělávání, jakož i sám smysl tohoto způsobu srovnávání. Tak jako se ale potvrdila kvalita švýcarského vysokého školství v rámci výše zmíněného Times Education World University Rating, tak v této mezinárodní srovnávací studii PISA byla opět potvrzena dobrá kvalita základního školství jak Švýcarska, tak i České republiky. V přírodovědných vědomostech se švýcarští žáci umístili na jedenáctém a čeští na devatenáctém místě.¹⁵²

¹⁵⁰ World University Rankings. Times Higher Education (2012)

¹⁵¹ Pisa Studie. OECD.org (2013)

¹⁵² Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Csir.cz (2010), s. 14

8. ZAVĚRY DISKUZE A DOPORUČENÍ

Na závěr by autor rad vyzdvihl pozitivní charakteristiky srovnávaných vyučovacích systémů z praktického, všeobecně lidského i filozofického zorného úhlu.

Dle vlastních zkušeností autora má systém českého vzdělávání nesporné specifické přednosti, vyplývající z tradic české pedagogiky a didaktiky. Pro české pedagogy jsou klady jejich metod samozřejmostí a nejsou si příležitostně dostatečně vědomi toho, že tyto metody nejsou v mnohých zahraničních systémech dostatečně zastoupeny nebo zcela chybí. Jako příklad uvádí autor, že v české výuce jsou zpravidla uplatněny principy úplnosti a přehlednosti bez nároku na bezprostřední praktické využití. Výuka zeměpisu zahrnuje na jednotlivých stupních vzdělávání dobře definované oblasti informací o vlastní zemi, Evropě a světu, které jsou od stupně ke stupni systematicky doplňovány. Je zajímavé, že právě pro tento relativně konzervativní aspekt vzdělávacích metod českého školství lze najít v zahraniční odborné literatuře názorovou oporu. Klasické vyučovací metody jsou zahrnuty do pojmu „občanská vzdělanost“. V tomto kontextu neplatilo po staletí vzdělání za přímý předpoklad ekonomického úspěchu jednotlivce nebo společnosti a nebylo také odměňováno přímo, ať sociálně nebo materiálně. V popředí občanské, humanistické vzdělanosti byl kánon exemplárních děl literatury, umění, hudby a filosofie se silným zaměřením na dědictví antiky.¹⁵³ Pojem klasické občanské vzdělanosti se postupně oslabil a i obsahově ztratil na významu. „Vymizení občanského kanonu a jeho náhrada za soubor pouhých sobě na roveň postavených informací bez souvislostí a hierarchií vede k pozvolné transformaci „kultury“ v „životní styl“. Občanská kultura se tak stává částí takzvané globální „event-kultury“, která je ale příliš nezávazná a různorodá, aby dala životu určité společnosti obsah a formu.“¹⁵⁴

Z tohoto širokého zorného úhlu historických a kulturních kontextů neztrácí klasická forma české výuky zcela na významu a není vyloučeno, že se její metody v budoucnosti stanou dokonce zdrojem obohacení. Čeští žáci a studenti jsou dobře informovaní a pro předmět Zeměpis prokazatelně motivovaní a také zaujatí jak věděním samotným, tak problematikou environmentální a ekologickou.

Švýcarsko má bezpochyby kvalitní školství. Ve výuce geografie klade důraz na precizní analýzu určité vybrané oblasti a vyznačuje se pro tuto zemi charakteristickou „láskou k detailu“. Lze zde pozorovat, zvláště na nižším stupni školství menší zájem

¹⁵³ Liessmann.: *Theorie der Unbildung* (2006), s. 66

¹⁵⁴ Liessmann.: *Theorie der Unbildung* (2006), s. 67

vyučujících o důsledné prosazování systematičnosti a celistvosti ve výuce. Pedagogové zdůvodňují příležitostně v diskuzích svoji pracovní metodu názorem, že vzdělaný a sociálně kompetentní žák si po dobré školní přípravě dokáže rozšířit vědomosti a vyhledat široké kontexty sám. Vyučující proto pracuje často tzv. formou projektu, tj. detailního propracování komplexní problematiky regionu v kontextu jeho vnitřních souvislostí.

Nároky na respektování jak celistvosti, tak i pochopení vnitřních souvislostí nalzáme v amerických pramenech klasika pedagogiky a doprovází je tato kritika: „Pokud jsou ve výuce přetržena pouta mezi přírodou a člověkem, stane se geografie směsicí (Mischmasch) úlomků vědění. Tato pak imponuje jako sbírka kuriozit: Zde je výška hory, tam je tok řeky, zde zase produkce cihel jednoho města a objem říčního provozu města jiného.“¹⁵⁵ Pedagogové obou zemí tedy jednají v tomto ohledu promyšleně a na základě osvědčených pedagogických a didaktických konceptů jen s malými rozdíly v prioritách.

K tradičně pokrokovému vývoji švýcarské metodiky patří též odklon od transmisní výuky (učitel nesděljuje pasivně hotové poznatky) směrem k jejich samostatnému získávání. Vyučující umožňuje žákům, aby samostatnou prací vyhledávali informace a dopracovali se metodou pokusů a omylů k vlastnímu názoru. Žáci nejsou odsouzeni k poslušné pasivitě, ale jsou vybízeni k diskuzi. Chyby nevedou k zhoršení prospěchu. Nejvíce je ceněna iniciativa a vlastní názor žáka, i když není korektní, nýbrž ve svém individuálním pojetí pouze inspirativní.

„Země, jako domov člověka, je něco velmi jednotného a je sama o sobě kouskem lidství. Geografie je obor, který od svých prvopočátků oslovuje lidskou fantazii. Je ozářena krásou, slávou, objevnými cestami, dobrodružstvím. Pestrost národů a jejich zemí je na rozdíl od všeho všedního spojena s nekonečnou inspirací. Geografie je sice přirozený výchozí bod k pochopení seskupení navyklého prostředí, ale přesto prvořadý výchozí bod na cestě k neznámému, nikoliv jen sama k sobě.“¹⁵⁶

Inspirace je i ve filozofickém pojetí důležitým předpokladem motivace. S motivujícími podněty operují všechny stupně vzdělávání. Žáci vypracovávají fundované projekty s geografickou a sociální tematikou. Prezentací svých názorů a postojů se učí zodpovědnosti a odvaze, které jsou součástí pozitivních psychosociálních cílů studia. Tato názorová neohroženost a obhajoba vlastní práce patří k velkým výchovným kladům. Ve švýcarském školním systému mají odcházet na třetí stupeň studenti dostatečně vzdělaní, aby si vybrali obor, který je zajímá. Měli by dokázat samostatně a soustavně studovat,

¹⁵⁵ Dewey.: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* (1993), s. 280

¹⁵⁶ Dewey.: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* (1993), s. 280

experimentovat a pracovat s komunikačními systémy. „S pokrokem kultury se stále rozšiřuje propast mezi schopnostmi mladých a požadavky dospělých. Učení způsobem bezprostřední účasti na účelově činnosti dospělých je stále složitější. Mnohé, čím se dospělí zabývají, je dětem tak vzdáleno, že je jim nemožné napodobit tuto činnost hrou. Zde se uplatňují stále nové a nové učební metody, materiály a školní zařízení.“¹⁵⁷

Nejen švýcarská, ale i česká pedagogika realizuje v praxi tyto poznatky. Kreativní, pro obor zaujatý učitel vede žáky aktivně ke spojení nabytých vědomostí s praktickými zkušenostmi a aktuálními prožitky. „Studující aplikují nové poznatky na konkrétní události. Například: příčiny vln tsunami, jak je předvídat, jak vypracovat systém možného varování, jak přežít, jak nejefektivněji instalovat technická zařízení a zdravotní opatření při evakuaci.“¹⁵⁸

„Jestliže je země ve výuce pojata ve své bohatosti jako celek, vstoupí její jevy do přirozených vztahů k lidskému životu a pak už není třeba umělých pomůcek, aby žáka přitahovala.“¹⁵⁹ Ať slova pocházejí z úst zkušené české pedagožky 21. století nebo z pera amerického filozofa století minulého, nosná myšlenka je společná: ke kvalitní výuce patří stejně tak nadšení pedagoga, jako zaujetí žáka, které je výsledkem učitelova výchovného snažení. V neposlední řadě se pak zvláště švýcarské školství napojuje myšlenkově v úsilí o multikulturnost a humanitu na mediální témata a využívá je k vzdělávání a výchově.

Odborné obsahy předmětu Zeměpis jako celku jsou v obou zemích podobné. Jejich osvojení může v jedné zemi směřovat častěji k praktickému uplatnění žáka po ukončení školní docházky a ve druhé k dosažení individuálních akademických cílů. Jedno je jim ale společné: Jejich cílem je úspěšné zařazení jedince do společenského dění. V obou systémech je velmi aktuální environmentální výchova, která směřuje k myšlení evropskému a hlavně globálnímu. Přestože je švýcarskému školství často exponenty politiky vytýkána izolace od evropských vzdělávacích systémů, svědčí jeho vývoj od výchovných ideálů výše citovaného filozofa pedagogiky Deweye až po nejmodernější harmonizace školství o tom, že i když systémy cizí nepřejímá přímo, nechává se obohacovat pokrokovými myšlenkami nejen svých, ale i světových odborníků.

¹⁵⁷ Dewey.: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* (1993), s. 23

¹⁵⁸ Nováčková.: *Mýty ve vzdělávání.* (2008), s. 13 - 14

¹⁵⁹ Dewey.: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* (1993), s. 283

„Společnou intelektuální základnou civilizací západu je stála konfrontace ducha se sebou samým. (Der Geist des Westens ist eine Auseinandersetzung mit sich selbst).“¹⁶⁰

Autor došel studiem zdrojů a svým malým srovnávacím projektem k závěru, že s pohledem zaměřeným k obecným konceptům vzdělávání zjistíme, že jak švýcarské, tak i české školství je po mnohaletém vyučovacím standardu reformováno jak po obsahové, tak i organizační stránce výuky a usiluje, ve smyslu výše zmíněného citátu, především o reflexi a přizpůsobení vzdělávání evropskému i světovému trendu. Tak jak se mění ekonomicky, politicky a kulturně koncepty a obsahy pracovních procesů a nabývají stále více kosmopolitních rysů, tak přestává být vzdělávání problémem národním a podřizuje se potřebám globalizace. V popředí regulace vzdělávacích procesů těchto více či méně multikulturálních zemí již nadále nestojí determinanty politické, nýbrž kulturní. „Sociální psychologie tvrdí ve své teorii distinktivy (vědomé sebeohrazení příslušníků určité sociální skupiny), že člověk sám sebe definuje právě tím, co jej v určitém kontextu odlišuje od lidí jiných. Lidé definují svoji identitu ne tím, čím jsou, ale tím, čím nejsou. Tou měrou, jakou znásobují komunikační prostředky, obchod a transfer interakce mezi kulturami, o to větší význam přikládají lidé své kulturní identitě.“¹⁶¹ Autor by si dovilil ještě poukázat na jeden poznatek ze své komparativní práce, a to ten, že mezinárodní a nadnárodní charakter společnosti se neodráží jen v hospodářské, finanční a kulturní sféře, ale i ve vzdělávacím systému. Celá moderní civilizace zaznamenává snahu o multikulturalismus a kosmopolitismus, který ji obohacuje a jehož pozitivní přínos podmiňuje právě vzdělávání. Nerovnováha ekonomická nemůže být vyvážena bez odstranění nerovností ve vzdělávání. Jedině vzdělávání povede k rozvoji soběstačnosti v rozvojových zemích, a tím ke stabilitě politické a ekonomické.

Etika a lidská práva, obsažená v mnoha dokumentech od Všeobecné deklarace lidských práv až po Evropskou sociální chartu a mnoho jiných mezinárodních dokumentů (práva žen, postižených, migrantů) vyžaduje vzdělanost. Jen jejím prostřednictvím tak bude zajištěna a pochopena existence globalizujícího se světa.¹⁶² Největší nebezpečí pro společnost spočívá v tom, když nevzdělané skupiny obyvatel nepochopí nové civilizační požadavky, doprovázené nutností mezikulturního dialogu a zabraňují rozvoji svou nevědomostí.

¹⁶⁰ Römp.: Der Geist des Westens (2009), s. 222

¹⁶¹ Huntigton.: The Clash of Civilisation (1997), s. 95

¹⁶² Kysučan: Oni a my (2010), s. 127

Z toho vyplývá, že si musíme stále připomínat Senekova slova: „Je třeba žít s přesvědčením, že jsme se nenarodili pro jeden kout, ale že celý tento svět je naší vlastní.“¹⁶³

¹⁶³ Kysučan: Oni a my (2010), s. 116

9. SHRNU TÍ

Cílem práce je srovnat výuku zeměpisu v České republice a Švýcarsku, popsat základní rysy obou vzdělávacích systémů, jejich návaznost na evropské trendy, jakož i jejich formující vlivy na vzdělanost a sociální kompetence žáků. Autor vypracoval dotazníky dokumentující subjektivní nazírání žáků na kvalitu výuky geografie ve školách švýcarských a českých.

Na jejich základě dospěl k názoru, že výuka geografie již není pojata jako izolovaný obor, nýbrž jako obor interdisciplinární, což žáci obou zemí hodnotí pozitivně. Český i švýcarský školský systém navazují na evropské školské reformy, přičemž české kurikulární reformy jsou ve stadiu realizace, zatímco švýcarské jsou dosud ve stadiu příprav sjednocování kantonálních systémů. Švýcarské školství je plně zaujato řešením problémů multikulturality ve výuce.

Klíčová slova:

geografie, pedagogika, struktura systému vzdělávání, Česka republika, Švýcarsko, multikulturalita, kurikulární reformy

SUMMARY

The aim of our work is to compare the process of teaching geography in the Czech Republic and Switzerland, describe fundamental features of both education systems, their connection with European trends, and their influence on pupils' education and social competences. We have prepared questionnaires documenting pupils' subjective viewpoint on the quality of teaching geography at Swiss and Czech schools.

According to the results we have come to a conclusion that geography is taught as an interdisciplinary subject more often than as an isolated subject, which is perceived positively by pupils. Czech and Swiss education systems react to European school reforms. Czech curricular reforms are at the realisation stage while Swiss reforms are in the preparation process of cantonal systems unification. Swiss education system is fully engrossed in solving problems of multiculturalism in education.

Keywords:

Geography, Pedagogy, Structure of Education Systems, Czech Republic, Switzerland, multiculturalism, Curricular Reforms

10. POUŽITÉ ZDROJE

Literatura:

AMT FÜR VOLKSSCHULE UND KINDERGARTEN.: *Dossier „Sekundarstufe I – Sek B, Sek E, Sek P“*, Kanton Solothurn, 2010, 324 S.

BACHOFNER D., BATZLI S., HOBI P., REMPFLE A.: *Das Geobuch*, 1.vyd. Klett und Balmer Verlag Zug 2001, 144 S., ISBN 3-264-83240-2

BERGSTRÖM B.: *Jedes Kind lernt anders* Patmos Verlag GmbH & Co. Düsseldorf 2008, 156 S., ISBN 978-3-491-40123-2

CRIBLEZ L.: *Bildungsraum Schweiz; Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, 1.vyd.Haupt Bern 2008, 134 S. ISBN 978-3-258-07049-0

DEPARTEMENT FÜR BILDUNG UND KULTUR.: *Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule*, Kanton Solothurn 2011 – 2014, 83 S.

DEWEY J.: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Betzel Verlag, Weinheim und Basel 1993, 537 S., ISBN 3-407-22057- X

FAHRLÄNDER H.: Auch Pestalozzi brauchte Forschung, Solothurnerzeitung 05.11.2013 čísló 301, roč. 107

FRANKL V.: *Der Wille zum Sinn*, 6. vyd. Hans Huber Verlag Bern 2012, 263 S., ISBN 978-3-456-85077.1

HUNTINGTON S.: *The Clash of Civilisation*, 6. vyd. Europaverlag München – Wien 1997, 581 S., ISBN 3-203-78001-1

HÝBLOVÁ R.: *Školská legislativa*, 1.vyd. Univerzita Palackého Olomouc 2010, 70 S., ISBN 978-80-244-2541-2

JEŘÁBEK J., BÍLEK M.: *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*, 1. vyd. Univerzita Palackého Olomouc 2010, 91 S., ISBN 978-80-244-2494-1

KANTOROVÁ J. A KOL.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*, Hanex Olomouc 2008, 246 S., ISBN 978-80-7409-024-0

KOLEKTIV AUTORŮ.: *Školní Atlas světa*, 1. vyd. Kartografie Praha 2004, 175 S., ISBN 80-7011-730-3

KOLEKTIV AUTORŮ.: *Filosofický slovník*, 2. vyd. Nakladatelství Olomouc s.r.o 2002, 463 S. ISBN 80-7182-064-4

KOLEKTIV AUTORŮ.: *Učení pro život. Výsledky výzkumů OECD, PISA Praha, Praha 2003*

KOORDINATIONSSTELLE FÜR WEITERBILDUNG.: *Handlungsbedarf in der Bildungspolitik?: Arbeitsbericht 5, Universität Bern 1992, 30 S.*

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

KUGLER R.: *Geographie Band 2: Die Welt entdecken Ausgabe für die Schweiz, 2. vyd. Klett und Balmer Verlag Zug 1990, 194 S., ISBN 3-264-75051-1*

KUNZMANN P., BURKHARD F., WIEDMANN F.: *DTV-Atlas Philosophie, 8.vyd. Deutscher Taschenbuch Verlag 1999, 260 S. ISBN 3-423-03229-4*

KYSUČAN L.: *Oni a my: Dvanáct neodbytných otázek mezi antikou a postmodernou, Lipka Brno 2010, 242 S.*

LEPIL O.: *Teorie a praxe výukových materiálů, 1.vyd. Univerzita Palackého Olomouc 2010, 97 S., ISBN 978-80-244-2489-7*

LIESSMANN K.: *Theorie der Unbildung, Paul Zsolnay Verlag Wien 2006, 175 S.*

LÖSSLEIN H., DEIKE-BETH C.: *Hirnfunktionsstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Deutscher Ärzte-Verlag GmbH Köln 1997, 327 S., ISBN 3-7691-0317-3*

MILL S.: *Ausgewählte Werke Band 2: Bildung und Selbsterhaltung, Murmann Verlag Hamburg 2013, 494 S., ISBN 978-3-86774-178-1*

NEZVALOVÁ D.: *Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky, 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci 2008., 369 S., ISBN 978-80-244-1912-1*

NOVÁČKOVÁ J.: *Mýty ve vzdělávání, 4. vyd. Soubor článků 2008, 48 S., ISBN 978-80-901873-9-9*

OSUCH W.: *Předmětové a didaktické kompetence učitelů zeměpisu a studentů geografie – budoucích učitelů, Habilitační práce Olomouc 2010, 267 S.*

PAZDÍRKOVÁ T.: *Srovnání výuky zeměpisu na střední škole v České republice a v Kanadě, Diplomová práce Olomouc 2006, 134 S.*

POSTLETHWAITE NEVILLE T.: *International encyclopedia of national systems of education, 2. vyd. Elsevier 1995., 1105 S., ISBN 0-08-042302-7*

PRŮCHA J.: *Moderní pedagogika, 1. vyd. Portál s.r.o. Praha 1997, 481 S.*

REINHARDT V.: *Geschichte der Schweiz, 3. vyd. C.H.Beck München 2008, 126 S., ISBN 978 3 406 53601 4*

RÖMP G.: *Der Geist des Westens*, WGB Darmstadt 2009, 228 S., ISBN 978-3-534-23033-4

ROSEMANN B., BIELSKI S., *Einführung in die pädagogische Psychologie*, Belz Verlag Weinheim und Basel 2001, 207 S., ISBN 3-407-25238-2

SEARLE J.: *Geist: eine Einführung*, 1. vyd. Suhrkamp Frankfurt am Main 2006, 323 S. ISBN 3-518-58472-3

SMOLOVÁ I., VYSOUDIL M.: *Zeměpis na dlani*, 1. vyd. Rubico Olomouc 2003, 124 S., ISBN 80-85839-88-1

SPENCER H.: *Seven essays: selected from the work of Herbert Spencer*, Wats & CO London 1907, 424 S.

VYSOUDIL M.: *Meteorologie a klimatologie*, 1. vyd. Univerzita Palackého 2004, 281 S., ISBN 80-244-0875-9

ZIMBARDO P., GERIG R.: *Psychologie*, Pearson Studium 2008, 857 S., ISBN 978-3-8273-7275-8

SARRAZIN T.: *Deutschland schafft sich ab*, 10. vyd. Deutsche Verlags-Anstalt München 2010, 461 S., ISBN 978-3-421-04430-3

Internetové zdroje:

Alliancesud: Lehrplan 21: Kinder haben ein Recht auf nachhaltige Schulbildung

[online]. 2013 [cit. 2013-07-17]. Dostupné z:

<http://www.alliancesud.ch/de/lernmedien/lehrplan-21-kinder-haben-ein-recht-auf-nachhaltige-schulbildung>

BARBARA, Esser. Hilf mir, es selbst zu tun : Montessori-Pädagogik. Focus : Focus

Schule [online]. 06.01.2007, 7, [cit. 2011-07-06]. Dostupné z WWW:

<http://www.focus.de/schule/schule/schulwahl/schulserie/montessori-schule/montessori-paedagogik_aid_27374.html>.

Bildungsdirektion Kanton Zürich: Schule&Migration. Volksschulamt [online]. 2013

[cit. 2013-11-20]. Dostupné z:

http://www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0.html

Bildungssystem der Schweiz. Eidgenössisches Departement für auswärtige

Angelegenheiten [online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z:

http://www.swissworld.org/de/bildung/bildungssystem/bildungssystem_der_schweiz/

Bund der Freien Walldorfschulen, Waldorfschule.de. [online]. 2012 [cit. 2013-06-10].

Dostupné z: <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/was-ist-waldorfpaedagogik/>

Bundesamt für Migration, ADMIN.CH. [online]. 2013 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z:

<http://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home.html>

Bundesamt für Statistik, ADMIN.CH. [online]. 2009 [cit. 2012-10-26]. Dostupné z:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/key/blank/05.html>

Bundesamt für Landestopografie, ADMIN.CH: swisstopo. [online]. 2013 [cit. 2013-06-

06]. Dostupné z: <http://www.swisstopo.admin.ch/>

Bruehlmeier.info [online]. 2008 [cit. 2011-07-06]. Johann Heinrich Pestalozzi. Dostupné z

WWW: <<http://www.bruehlmeier.info/Biographie%20China.htm>>.

Bílá kniha. In: MŠMT. Praha, [online]. 2001. [cit. 2012-08-06] Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Česká republika. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Zeměpis. In: Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, [online]. 2008, [cit. 2012-01-010]. 3250/2008-2/CERMAT. Dostupné z: www.ceremat.cz

Český statistický úřad: Vývoj soukromého školství po roce. Czso.cz [online]. 2012 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z:
http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/vyvoj_soukromeho_skolstvi_po_roce_1989_20110406

Das politische System der Schweiz, Linder W. [online]. 2010 [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: http://www.wolf-linder.ch/wp-content/uploads/2010/11/SchweizPolitiksystemIsmayr_ger.pdf

Die Volksschule im Überblick: Schulsystem Kanton Solothurn. So.ch [online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z:
http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Infos/Schulsystem/Die_Volksschule_im_Ueberblick_WEB.pdf

Dienststelle Gymnasialbildung Kanton Luzern: Fächer. Kanton Luzern [online]. 2013 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: <http://www.kantonsschulen.lu.ch/index/faecher.htm>

Die Weltwoche: Die Rache der Geographie. roč. 80, č. 49 [online]. [cit. 2013-01-09]. Dostupné z: <http://www.weltwoche.ch/ausgaben/2012-49/die-rache-der-geografie-die-weltwoche-ausgabe-492012.html>

Die Weltwoche: Lob der Lehre. roč. 80, č. 19. [online]. [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.weltwoche.ch/ausgaben/2012-19/lob-der-lehre-die-weltwoche-ausgabe-192012.html>

Die Weltwoche: Volksschule auf Abwegen. roč. 81, č. 27. [online]. [cit. 2013-07-09].
Dostupné z: <http://www.weltwoche.ch/ausgaben/2013-27/lehrplan-21-man-glaubt-die-schule-koenne-die-welt-veraendern-die-weltwoche-ausgabe-272013.html>

EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [online]. 2012 [cit. 2012-11-07]. Dostupné z: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>

Educa. Bildungssystem. Bildungssystem.educa.ch [online]. 2013 [cit. 2013-12-17].
Dostupné z: <https://bildungssystem.educa.ch/de/node/123560>

Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, Swissworld.org.
[online]. 2013 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z:
<http://www.swissworld.org/de/bildung/?gclid=CIWD4cSGz7cCFXMPtAoddhYAtg>

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung: WBF. Admin.ch
[online]. 2012 [cit. 2012-07-09]. Dostupné z:
<http://www.wbf.admin.ch/org/01995/?lang=de>

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft Bildung und Forschung,: Schweizerische
Maturitätsprüfung. Admin.ch [online]. 2012 [cit. 2013-12-30]. Dostupné z:
<http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01626/index.html?lang=de>

Eidgenössische Hochschule Zürich, ETHZ.ch [online]. 2013 [cit. 2013-08-20].
Dostupné z: <http://www.educ.ethz.ch/hsgym>

Erziehungsdepartement Basel: integrativer Unterricht. Ed.bs.ch [online]. 2012 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z: <http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/integrative-schule/integrativer-unterricht>

Erziehungsdepartement des Kanton Basel. Übergangs-Lehrplan [online]. 2012 [cit. 2013-12-09]. Dostupné z: http://www.ed-bs.ch/bildung/pzbs/unterricht/lehrplaene/uebergangsllehrplan/ULP_Masterversion_2013_01_17_def_.pdf

Erziehungsdirektion Kanton Bern, Be.ch. [online]. 2013 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/finanzierung_dervolksschule/abrechnung_kanton-gemeinden.html

Erziehungsdirektion des Kanton Bern. Lehrplan gymnasialer Bildungsgang: Erz.be.ch [online]. 2005 [cit. 2013-12-30]. Dostupné z: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/rechtliche_grundlagen.assetref/content/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_gesamtdokument.pdf

Fachhochschule Nordwestschweiz Fhnw.ch. [online]. 2010, 2011 [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/download/reform-sek-i-so/ausgestaltung-5.-und-6.-klasse/notengebung-und-beurteilung>

Gehirn und Geist: Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. [online]. 2010.(11) [cit. 2013-01-01]. ISSN 1618-8519. Dostupné z: www.gehirn-und-geist.de

Gehirn und Geist: Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. [online]. 2008.(11) [cit. 2013-09-04]. Dostupné z: www.gehirn-und-geist.de

Globale Allmende. Globale-almende.de [online]. 2011 [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: http://globale-allmende.de/gesellschaft/ressourcen-der-macht/havel_freiheit

Grundlagen für den Lehrplan 21. Lehrplan.ch [online]. 2010 [cit. 2013-12-17]. Dostupné z: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>

Gymnasien des Kanton St.Gallen: Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St.Gallen. Math.ch [online]. 2006 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: <http://www.math.ch/csf/mathematik/WattwilLehrplan.pdf>

Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Csir.cz [online]. 2010 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

Heilpädagogisches Konzept 2005. So.ch [online]. 2005 [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Sonderschulung/HP_Konzept050614.pdf

Integrace postižených na první stupeň základních škol a postoje učitelů prvního stupně k integraci. Brno, 2007. Dostupné z:

http://is.muni.cz/th/80007/pedf_r/rigo_pro_tisk_cisla_stran.pdf. Rigorózní práce. Masarykova Univerzita.

Kantonsschule Solothurn: GIS. Ksso.ch [online]. 2013 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z:

<http://www.ksso.ch/index.php?id=493>

Kanton Obwalden Online. Ow.ch [online]. 2012 [cit. 2012-11-07]. Dostupné z:

http://www.ow.ch/de/verwaltung/dienstleistungen/welcome.php?dienst_id=2207

Kapitoly z didaktiky geografie [online]. 2012 [cit. 2013-03-25]. Dostupné z:

svp.muni.cz/ukazat.php?docId=226

Kindergartenpädagogik. *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* [online]. 2000, - [cit. 2012-10-27]. Dostupné z: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1588.html>

Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen. Cohep.ch [online]. 2013 [cit. 2013-07-09]. Dostupné z: <http://www.cohep.ch/de/ueber-die-cohep/>

Kurikulární reforma na gymnáziích. Nuv.cz: Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2011 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/pripadovestudie_pdf.pdf

Lehrplan 21. Lehrplan.ch [online]. 2013 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z:

<http://www.lehrplan.ch/>

Lehrplan 21: Rahmeninformationen zur Konsultation. Lehrplan.ch [online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z: [http://lehrplan.ch/sites/default/files/2013-06-](http://lehrplan.ch/sites/default/files/2013-06-25_rahmeninformation_konsultation.pdf)

[25_rahmeninformation_konsultation.pdf](http://lehrplan.ch/sites/default/files/2013-06-25_rahmeninformation_konsultation.pdf)

Lehrplan Gymnasium: Kanton Solothurn. Ksso.ch [online]. 2014 [cit. 2014-01-03].

Dostupné z: http://www.ksso.ch/uploads/media/Lehrplan_Gymnasium.pdf

Lehrpläne für die Sekundarstufe I: Geografie. Volksschulbildung.lu.ch [online]. 2004 [cit. 2013-12-30]. Dostupné z: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_lehrplaene/uo_lpl_sek/lp_geografie.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Msmt.cz [online]. 2012 [cit. 2012-07-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Msmt.cz [online]. 2005 [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-platnosti-schvalovacich-dolozek-udelenych-ucebnicim-a-ucebnim-textum-v-souvislosti-s-vydanim-rvp-zv>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Národní program vzdělávání v České republice. Bílá kniha [online]. 2001 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: [bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol](http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-platnosti-schvalovacich-dolozek-udelenych-ucebnicim-a-ucebnim-textum-v-souvislosti-s-vydanim-rvp-zv)

MONIQUE, Szymansky. Globales lernen : das Mystery als Lernmethode für vernetztes Denken im Geographieunterricht [online]. Dresden : Technische Univerität Dresden, 2008. [cit. 2013-06-09]. 133 s. Diplomová práce. Technische Universität Dresden. Dostupné z WWW: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/95/1225123793657-9419.pdf>.

MORITZ, Arnet. Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970: Entstehung Geschichte Kommentar [online]. Bern: Schüler AG, 2000 [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: http://edudoc.ch/record/17363/files/arnet_Konk_d.pdf

Multicheck Persönlichkeitsanalyse. Multicheck.ch [online]. 2012 [cit. 2012-11-05]. Dostupné z: <http://www.multicheck.ch/de/multicheck-professional-persoendlichkeitsanalyse.html>

Národní ústav pro vzdělání: RVP pro střední odborné vzdělávání. Nuv.cz [online]. 2013 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os>

Neue Zürcher Zeitung. Zweifel an Schulranking. [online] 2009. Nzz.ch [cit. 2013-07-03]. Dostupné z: <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/kein-zulaessiger-qualitaetsvergleich-von-schweizer-gymnasien-1.1757132>

Nová maturita. Oficiální stránky nové maturitní zkoušky [online]. 2010 [cit. 2013-12-30]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-2013-1404035826.html>

Ohne Abitur studieren. Hochschul-News [online]. 2011 [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: <http://uni.de/hochschul-news/799/ohne+abitur+studieren>

OTEVŘENÁ SPOLEČNOST. Genderová analýza českého školství. [online] Praha, 2006 [cit. 2013-06-23]. 41 s. Dostupné z: <http://www.proequality.cz/res/data/001/000186.pdf>

Pisa Studie. OECD.org [online]. 2013 [cit. 2013-11-21]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoced.htm>

Privatschulen in der Schweiz. Privatschulen-vergleich.ch [online]. 2010 [cit. 2012-11-01]. Dostupné z: <http://www.privatschulen-vergleich.ch/europa/schweiz/wie-hoch-ist-der-anteil-der-privatschulen-in-der-schweiz.html>

Projekte: LaP I (Lernen am Projekt). Ksso.ch [online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z: <http://www.ksso.ch/index.php?id=1196>

Potsdamer Lehrerstudie. BLLV [online]. 2012 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z: <http://www.bllv.de/Potsdamer-Lehrerstudie.6618.0.html>

Porträt EDK. Eudoc.ch [online]. 2008 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z: http://www.edudoc.ch/static/web/edk/port_edk_d.pdf

Promotionsreglement für die Gymnasien des Kantons Zürich. [online]. [cit. 2013-03-17]. In: 413.251.1. 1998. Dostupné z: [http://www2.zhlex.zh.ch/App/zhlex_r.nsf/0/C7C77F0ECB04D5ADC12574A90046B938/\\$file/413.251.1_10.3.98_62.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/App/zhlex_r.nsf/0/C7C77F0ECB04D5ADC12574A90046B938/$file/413.251.1_10.3.98_62.pdf)

Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen [online]. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1994 [cit. 2011-07-29]. Dostupné z WWW: <<http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>>.

RVP metodický portál: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula). DIGIFOLIO [online]. 2013 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: Platnost úprav ŠVP a dodatek k ŠVP - Průvodce upraveným RVP ZV (NUV-sekce kurikula) <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2921/postaveni-zemepisu-v-ramci-svp.html/>

Science Teaching in Schools in Europe : Policies and Research. Brussels : Eurydice, [online]. 2006. [cit. 2013-04-19]. 110 s. Dostupné z WWW: <eurydice.org>. ISBN 92-79-01923-6.

Sozialdepartement Stadt Zürich: Schulsozialarbeit [online]. 2013 [cit. 2013-06-23]. Dostupné z: <http://www.stadt-zuerich.ch/content/sd/de/index/beratung/beratung/schulsozialarbeit.html>

Statistik Schweiz: Staatsangehörigkeit. Admin.ch [online]. Neuenburg, 2012 [cit. 2012-11-07]. Dostupné z: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>

Stellwerk. Zentral-dietikon.ch [online]. 2012 [cit. 2012-11-05]. Dostupné z: <http://www.zentral-dietikon.ch/redesign/index.php/aktuell/news/243>

Studentafel nach Umsetzung des MAR. Baselland.ch [online]. 2005 [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/ekd/schulen/lehrpl_gym/pdf/stundenafeln-gym05.pdf

Tagesanzeiger: Deutschsprachige Kinder sind in Zürich erstmals in der Minderheit. [online]. 2010. [cit. 2013-03-06]. Dostupné z: <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Deutschsprachige-Kinder-sind-in-Zuerich-erstmals-in-der-Minderheit/story/17143539>

Tagesanzeiger: Doktor Arbeitslos. Schweiz [online]. 2012, roč. 2012. [cit. 2013-01-20].
Dostupné z: <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Doktor-Arbeitslos/story/24823956>

Teilchenwelt: CERN. Teilchenwelt.de [online]. 2013 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z:
<http://www.teilchenwelt.de/angebote/cern-workshops/>

Übergangs-Lehrplan. Ed-bs.ch [online]. 2013 [cit. 2013-11-26]. Dostupné z:
http://www.ed-bs.ch/bildung/pzbs/unterricht/lehrplaene/uebergangsllehrplan/ULP_Masterversion_2013_01_17_def_.pdf

Uni-siegen.de. *Uni siegen* [online]. 2012 [cit. 2012-10-27]. Dostupné z:
<http://www.unisiegen.de/start/suche/?cx=014513173562887318589%3Acpn96qaslxi&c of=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=rousseau&siteurl>

Ústav speciálně pedagogických studií: Upol.cz [online]. 29. 07. 2011 [cit. 2011-07-29].
Studijní informace. Dostupné z WWW: <<http://www.uss.upol.cz/cz/studijni-informace/specializace.php>>.

Verband Geographie Schweiz, ASG, Swissgeography.ch: [online]. 2007 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z: <http://www.swissgeography.ch/de/about/index.php>

Verein Schweizer Geografiehrpersonen, VSGG: Vsgg.ch [online]. 2013 [cit. 2013-06-06]. Dostupné z: <http://www.vsgg.ch/>

Vývoj školské správy na našem území. Brno, 2009/2010. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/309945/pravf_b/Bakalarska_prace_na_tema_Vyvoj_skolske_spravy_na_nasem_uzemi.pdf. Bakalářská práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity.

Walliser Bote: Auch Handlungsbedarf im Kanton Wallis: Zu wenig männliche Lehrer. [online]. 2013, [cit. 2013-06-23]. č. 1815. Dostupné z:
<http://www.1815.ch/wallis/aktuell/auch-handlungsbedarf-im-kanton-wallis-102977.html>

World University Rankings. TIMES HIGHER EDUCATION. Times Higher Education [online]. 2012 [cit. 2013-11-21]. Dostupné z: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>

Založení soukromé mateřské školky, Finance.cz [online]. 2010 [cit. 2013-09-11]. Dostupné z: <http://firmy.finance.cz/zpravy/finance/262381-zalozeni-soukrome-materske-skolky/>

Zulassung ohne Maturität. Universität Freiburg [online]. 2013 [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: <http://www.unifr.ch/admission/de/futur/ba/trenteplus>

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH:

1. Příklad způsobu vyučování zeměpisu a vyhodnocení získaných znalostí žáků ČR, požadovaných k maturitě, dle Cermatu
2. Model školního systému Kantonu Solothurn do roku 2011
3. Model školního systému Kantonu Solothurn od roku 2011
4. Místa studia oboru učitelství geografie ve Švýcarsku a v České republice
5. Fotodokumentace exteriéru a interiéru Oberstufe Schnottwil ve Švýcarsku

Příloha 1: Příklad způsobu vyučování zeměpisu a vyhodnocení získaných znalostí žáků ČR, požadovaných k maturitě, dle Cermatu:

Tematický celek:

- Výuka přírodního prostředí
- Obsah učiva: Atmosféra, hydrosféra, kryosféra, biosféra
- Země ve vesmíru: Pohyb země, atmosféra, oceány, střídání dne a noci
- Fyzicko- geografická sféra: vazby – souvislosti s životním prostředím, vegetační pásma, regionální odlišnosti, klimatologie, skleníkový efekt, posun zemských desek, katastrofy, vliv člověka na prostředí, vliv vesmíru na život na zemi,
- pohyby kosmických těles: fungování sluneční soustavy a její vlivy na planetu Zemi

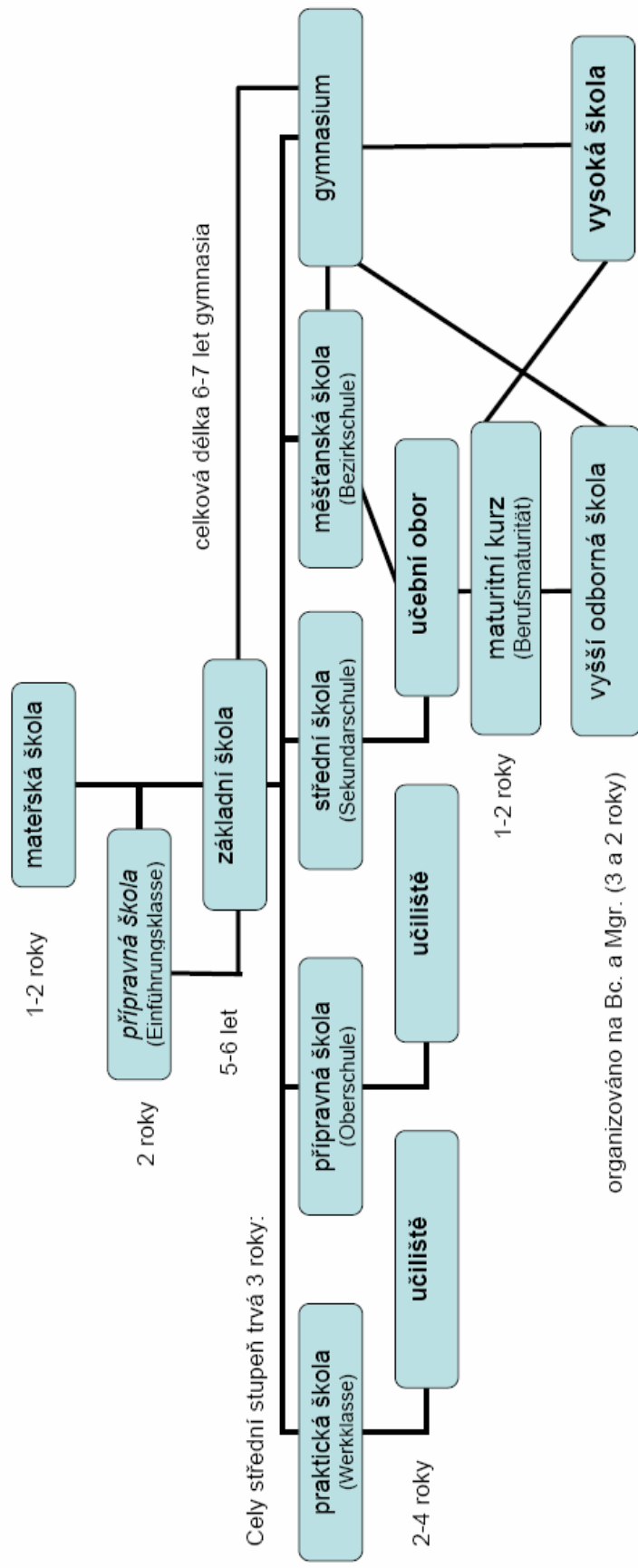
Předpokládané znalosti žáka:

- Pochopit souvislosti přírodních zákonů Země s celým vesmírem a jejich vztahy
- Osvojit si Keplerovy zákony a jejich aplikaci
- Porozumět a osvojit si geografickou terminologii
- Žák dovede aplikovat znalosti při řešení problému, dovede jej řešit na regionální úrovni a zdůvodnit souvislost přírodních procesů na kulturních, sociálních a ekonomických podmínkách
- Žák pracuje s mapou, zná kartografii a zajímá se o environmentální problémy.¹⁶⁴

¹⁶⁴ CERMAT: Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2008), s. 4, 6

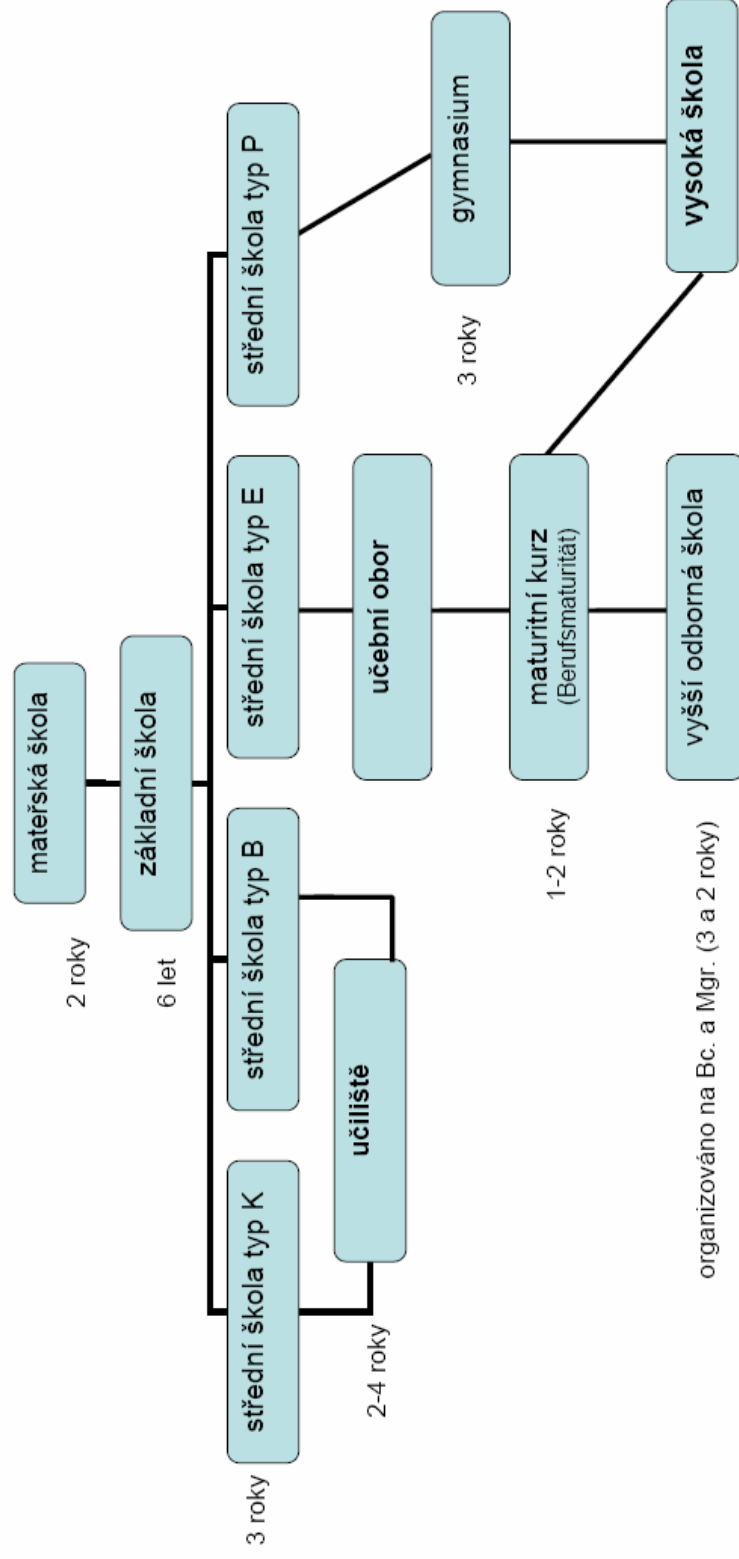
Příloha 2:

Model školního systému kantonu Solothurn do roku 2011



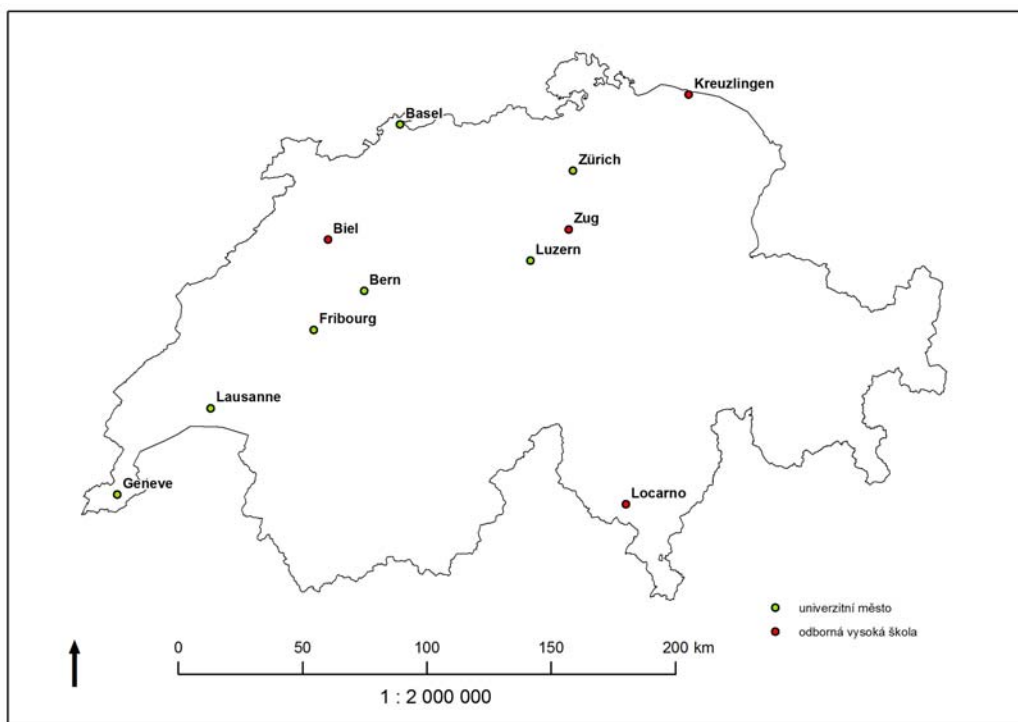
Příloha 3:

Model školního systému v kantonu Solothurn od roku 2011

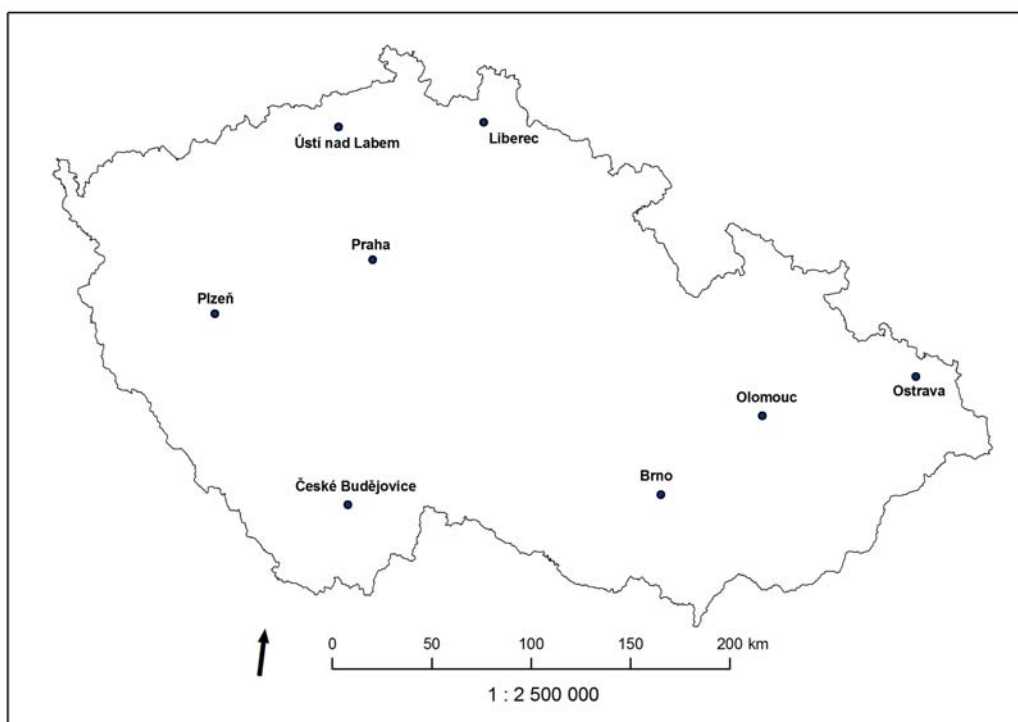


Příloha 4:

Mapa č. 1 Místa studia oboru učitelství geografie na vysokých školách ve Švýcarsku



Mapa č. 2 Místa studia oboru učitelství geografie na vysokých školách v České republice



Příloha 5: Fotodokumentace exteriéru a interiéru Oberstufe Schnottwil ve Švýcarsku



Foto 1 Pohled na budovu střední školy Schnottwil (20. 9. 2012, autor T. Knajbl)



Foto 2 zeměpisná učebna
(20. 9. 2012, autor T. Knajbl)



Foto 3 Pohled na učitelskou katedru určenou k osobní přípravě učitele
(20. 9. 2012, autor T. Knajbl)



Foto 4 Učitelská sborovna s možností relaxace (20. 9. 2012, autor T. Knajbl)



Foto 5 Speciální třída pro výuku vaření (31. 1. 2013, autor T. Knajbl)