

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Integrace humanitních předmětů v konkrétní školní praxi

Integration of humanities in a specific school practice

Bc. Lenka Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., PhD.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma Integrace humanitních předmětů v konkrétní školní praxi potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. 7. 2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce, Mgr. Tomáši Samkovi, M.A., PhD., který se mé práce ujal a svými radami a poznatky jí napomohl ke vzniku. Dále bych ráda poděkovala kolegům i žákům ze svého působiště, bez kterých by práce ani neměla námět. V neposlední řadě děkuji všem, kteří mi v době psaní poskytovali psychickou oporu.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá konkrétním případem propojení humanitně zaměřených předmětů (český jazyk, dějepis, zeměpis a občanská výchova) na Pražském humanitním gymnáziu. Za použití vybrané teoretické literatury a konkrétní (auto)etnografické sondy ve jmenované instituci analyzuje výuku z hlediska školního vzdělávacího programu a jeho návaznost na RVP, na podrobnější rovině také z hlediska tematického plánu a jeho realizace. Součástí práce je také popis hodnocení daného předmětu. Cílem práce je zjistit, jaká je funkčnost tohoto propojení na základě zkušeností pedagogů i studujících.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

humanitní předměty; integrované kurikulum; český jazyk; dějepis; zeměpis; občanská výchova

## **ABSTRACT**

The thesis deals with a specific case of connecting humanities (Czech language, history, geography and civics) at Pražské humanitní gymnázium. Using selected theoretical literature and a specific (auto)ethnographic probe in the named institution, it analyzes the teaching from the point of view of the school educational program and its continuity with RVP, on a more detailed level also from the point of view of the thematic plan and its implementation. The thesis also includes a description of the evaluation of this subject. The goal of the thesis is to find out if this connection is functional based on the experiences of teachers and students.

## **KEYWORDS**

humanities; integrated curriculum; Czech language; history; geography; civics

## Obsah

Úvod .....	8
1 Metodika práce .....	10
2 Pražské humanitní gymnázium.....	13
2.1 Faktické informace o škole .....	13
2.2 Vize školy .....	13
3 Koncept <i>human studies</i> .....	15
3.1 Základní pilíře konceptu .....	15
3.1.1 Blokovaná výuka.....	15
3.1.2 Tandemová výuka.....	15
3.1.3 Tematická integrace a projektová výuka .....	17
3.2 Vývoj konceptu.....	18
3.2.1 Školní rok 2020/2021 .....	18
3.2.2 Školní rok 2021/2022 .....	19
4 Použité výukové modely .....	22
4.1 Tematicky integrovaná výuka.....	22
4.1.1 Možnosti integrace kurikula .....	22
4.1.2 Integrované kurikulum .....	26
4.2 Projektové vyučování .....	27
4.2.1 Stručná historie projektové výuky .....	27
4.2.2 Definice projektové výuky .....	28
4.2.3 Fáze projektu .....	31
4.2.4 Úskalí projektové výuky.....	35
4.2.5 Výhody projektové výuky .....	36
4.3 Zdroje inspirace a používané materiály .....	37

5	<i>Human studies</i> v dokumentech školy .....	40
5.1	ŠVP .....	40
5.1.1	Prima.....	41
5.1.2	Sekunda .....	42
5.1.3	Tercie .....	43
5.1.4	Kvarta .....	44
5.1.5	Shrnutí .....	45
5.2	Tematické plány.....	45
5.2.1	Prima.....	45
5.2.2	Sekunda .....	46
5.2.3	Tercie .....	47
5.2.4	Kvarta .....	48
5.2.5	Shrnutí .....	48
6	Praktická realizace výuky.....	50
6.1	Příklad metod používaných ve výuce .....	50
6.2	Výstupy.....	54
6.3	Konkrétní projekty .....	55
6.3.1	Město .....	55
6.3.2	Od hrnčíře k Microsoftu .....	56
6.3.3	Doprava .....	56
6.3.4	Problematika realizovaných projektů .....	57
7	Formativní hodnocení.....	58
7.1	Formativní hodnocení v <i>human studies</i> .....	59
7.1.1	Autonomní hodnocení .....	60
7.1.2	Hodnocení vyučujícím.....	61

7.1.3	Slovní hodnocení .....	62
8	Funkčnost propojení .....	66
8.1	Osobní postoje .....	66
8.1.1	Učitelé.....	66
8.1.2	Studující.....	67
8.2	Přínos .....	67
8.2.1	Učitelé.....	67
8.2.2	Studující.....	68
9	Benefity a rizika.....	70
9.1	Benefity a rizika z pohledu ředitelky školy .....	70
9.2	Benefity a rizika z pohledu vyučujících a studentů .....	72
9.3	Cesty potenciálního vývoje.....	74
	Závěr.....	77
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	79
	Seznam příloh .....	82



## Úvod

Součástí práce učitele je neustále hledat nové cesty a přemýšlet nad tím, jak svou výuku zlepšovat tak, aby byla pro žáky co nejvýhodnější. Pokud stejným stylem přemýšlí i vedení školy, vzniká prostor pro hledání a zkoušení různých způsobů, které k tomuto cíli vedou. Směrem úpravy svého systému výuky a kurikula se vydalo i Pražské humanitní gymnázium, škola, na které třetím rokem učím.

Studenti nižšího gymnázia mají dva předměty, které se v běžném rozvrhu nenacházejí. Jedním z nich je *human studies* a druhým *science*. Tyto předměty v sobě slučují humanitní, resp. exaktní vědy, a pomocí projektově směřované výuky vzdělávají studenty nikoli v jednotlivých oborech (předmětech), ale věnují se tématům, ve kterých se tyto obory prolínají. Hlavním cílem předmětu je propojit je dohromady tak, aby žáci a žákyně dostávali celkový vhled do společenských témat, nejen specifický pohled jednoho oboru.

V této práci se věnuji podrobné analýze toho, jak předmět *human studies* funguje v teorii i praxi. Jak jsem již zmínila, sama jsem učitelkou na této škole a učím zároveň i tento předmět – ve školním roce 2022/2023 již třetím rokem. Vzhledem ke své zkušenosti si myslím, že se jedná o zajímavé pojetí, které s sebou však kromě pozitivních přináší i potenciálně negativní stránky – což je důvodem, proč se mu ve své práci věnuji a analyzuji ho. Vždy, když se do praxe uvádí nový styl výuky, přijdou dříve či později obtíže. Právě v jejich pojmenování vidím největší potenciál této práce, protože předpokládám, že pokud někdo bude zavádět stejný nebo podobný systém, budou obtíže stejné.

V první kapitole nejprve představím koncepci školy, která je pro pochopení kontextu zásadní. Poté vysvětluji samotný koncept předmětu a jeho zásadní pilíře, kterými jsou blokovaná výuka, tandemová výuka, projektová výuka a tematicky integrovaná výuka. V této kapitole také popisují vývoj koncepce, neboť školní rok 2022/2023 je třetím rokem, kdy škola tento předmět zavádí, a v každém školním roce byla jeho koncepce výrazně odlišná a průběžně se upravovala na základě zpětné vazby z výuky. Ačkoli tři roky nejsou mnoho, odhalených slepých uliček nebylo právě málo.

Čtvrtou kapitolu věnuji teoretickým konceptům projektové a tematicky integrované výuky a tyto poznatky propojuji s tím, jak je předmět realizován v praxi. Tematicky integrovaná i projektová výuka jsou koncepty, které jsou pro *human studies* charakteristické, v práci se nicméně snažím analyzovat i to, do jaké míry se v praxi skutečně uplatňují a nakolik jde zatím jen o vizi, jejíž převedení do praxe pokulhává.

Právě s tematickou integrací úzce souvisí také kurikulární dokumenty, v tomto případě školní vzdělávací plán (ŠVP) a tematické plány. Oba dokumenty jsou pro učitele závazné a jejich sestavení by tedy mělo jasně odpovídat vizi tematicky integrované výuky. Jejich podrobnou analýzou zjišťuji, jak se v nich skrže uplatňují jednotlivé předměty, které by měly být v *human studies* obsaženy.

Následující kapitoly věnuji praktické realizaci výuky, přičemž v jedné uvádím konkrétní metody a výstupy, se kterými učitelé pracují, a zároveň také samotné projekty ukazující, jak propojení vypadá v praxi. Důležitou součástí praxe je také hodnocení, které blíže představuji v kapitole sedmé. Součástí konceptu *human studies* je to, že je předmět hodnocen formativně, takže na konci školního roku z něj žáci dostávají nejen známku, ale především formativní slovní hodnocení.

Na konci práce shrnuji, jaké benefity a rizika tento styl výuky přináší a jak jeho přínosnost hodnotí studenti a studentky a vyučující.

Cílem mé práce je komplexní představení tohoto konceptu výuky, a to jak z hlediska teorie, ze které vychází, ale především z hlediska praxe a toho, s čím učitelé a žáci v rámci tohoto předmětu setkávají.

# 1 Metodika práce

Tato diplomová práce pojednává o konkrétní praxi integrace humanitních předmětů tak, jak k ní dochází na Pražském humanitním gymnáziu. Mým cílem je podat kompletní výpověď o tom, jak tato integrace probíhá, proto jako základní metodologickou strategii volím kvalitativní přístup. Jedná se o „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová 2007: 17).

Specifický vztah, který je v definici zmíněn, je v mém případě dán tím, že na Pražském humanitním gymnáziu v tuto chvíli už třetím školním rokem učím a jsem i vyučující předmětu, který humanitní předměty spojuje. Tento předmět vznikl poprvé ve školním roce 2020/2021, tedy v době, kdy jsem na škole již působila.

Vzhledem k tomu, že se jedná o konkrétní školu, provádím výzkum formou případové studie. Tento design je vhodný z následujících důvodů (Švaříček, Šed'ová 2007):

1. objekt je zkoumán ve své komplexnosti, během výzkumu je zvažován každý jeho rys a je vnímán jako součást celku
2. případ je zkoumán ve svém přirozeném prostředí
3. využívá více informačních zdrojů a veškeré dostupné metody sběru dat (analýza dostupných dokumentů, rozhovory, ...)
4. je vhodný pro zkoumání jevů, nad kterými nemáme kontrolu (nemůžeme ovlivnit jejich existenci).

Pro sběr dat o propojení humanitních předmětů použiji polostrukturované rozhovory s ředitelkou školy<sup>1</sup>, která je hlavní tvůrkyní konceptu *human studies*, dvěma vybranými učiteli tohoto předmětu<sup>2</sup> a třemi žáky, resp. žačkami. Učitele i žáky jsem vybrala tak, aby předmět vyučovali (studovali) v jiných třídách. U učitelů jsem se zaměřila také na to, aby měli rozdílné zaměření (vyučují odlišné předměty). Rozhovory se studenty a učiteli následně anonymizuji, abych podpořila to, že jejich výpovědi budou upřímné

---

<sup>1</sup> Struktura rozhovoru viz příloha 1

<sup>2</sup> Struktura rozhovoru viz příloha 2

(o anonymizaci je předem informuji). V této části práce si uvědomuji riziko, že studenti se budou zdráhat odpovídat upřímně, protože na škole učím, což by mohlo vést k jejich snaze nemluvit o negativěch, ale vzhledem k tomu, že se práce zaměřuje na výuku specifickou pro tuto školu, není možné toto riziko zcela eliminovat. Ve snaze ho alespoň zmírnit žáky na začátku rozhovoru informuji o tom, že následná data budou anonymizována a ani já nebudu o jejich odpovědích nikoho informovat.

Jako první jsem vedla rozhovor se ředitelkou školy, který z logických důvodů neanonymizuji. Ten proběhl 18. dubna 2023. Rozhovory s učiteli jsem vedla 5. a 18. května a pro účely této práce jsem jejich pravá jména změnila na Zdeněk a Bedřich. Žačky, se kterými jsem vedla rozhovor 9. června 2023, uvádím jako Kláru a Leu a žáka, s nímž rozhovor proběhl 8. června 2023, jako Jana.

Otázky pro ředitelku směřují primárně na to, jak koncept vznikl, ať už se jedná o původní inspiraci a zdroje, ze kterých při vytváření čerpala, nebo slepé vývojové uličky. Součástí této sekce jsou také otázky zaměřené na to, jak se tento předmět hodnotí a proč je to pro koncept klíčové. Dále se zajímám o to, jak koncept hodnotí ona sama a jakou zpětnou vazbu na něj má od rodičů a studentů.

Otázky pro učitele jsou rozdělené do sekcí koncept výuky, hodnocení v předmětu, osobní postoje, práce učitele a přínosnost. V konceptu výuky je mým cílem především získat přehled o metodách, které vyučující používají a o běžném průběhu hodin. Důležitá je také sekce práce učitele, která zjišťuje, jak probíhá nepřímá pedagogická činnost spojená s tímto předmětem, tedy v čem jsou specifické jejich přípravy či hodnocení, a jaká je její náročnost v porovnání s běžnými předměty.

U studujících se otázky také zaměřují na to, jak běžně výuka probíhá, přičemž mě zajímá i porovnání toho, jak hodinu vnímají oni a jak jejich vyučující. Klíčovou sekcí v rozhovoru se studenty jsou otázky směřující ke zjištění toho, jak přínosný pro ně tento styl výuky je.

Po samotném provedení rozhovorů jsem je přepsala a pracovala s nimi pomocí metody otevřeného kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text

jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šed'ová 2007: 211). Toto kódování mi umožní rozhovory rozdělit podle jednotlivých oblastí, které jsou totožné s kapitolami či podkapitolami mé práce, což mi umožní následně podstatné pasáže zapojit do odpovídajících částí práce.

Jak jsem již několikrát zmínila, na škole působím, proto mohu čerpat nejen z rozhovorů, ale také z vlastní zkušenosti. Podstatnou metodou pro práci je tím pádem také zúčastněné pozorování, které mi umožňuje do práce zapojit poznatky, které by nezúčastněnému pozorovateli mohly zůstat skryté.

Dalším důležitým zdrojem informací je pak ŠVP daného předmětu a jeho tematický plán, který je závazný pro všechny učitele. U obou těchto dokumentů provedu analýzu zaměřenou především na to, jak jsou v jednotlivých ročnících a tématech zastoupeny humanitní předměty a jak konkrétně se při výuce propojují.

Zjištěné informace v práci propojuji s poznatky z odborné literatury, především z oblasti projektové výuky, tematicky integrované výuky a formativního hodnocení, a také s mými vlastními poznatky jakožto zúčastněné pozorovatelky.

## **2 Pražské humanitní gymnázium**

### **2.1 Faktické informace o škole**

Pražské humanitní gymnázium je škola sídlící na adrese Svatoslavova 333/4 v Praze Nuslích. Ředitelkou školy je Mgr. Tereza Bočanová (portal.csi.cr.cz, 2. 4. 2023). Jedná se o soukromou školu, která nabízí studentům studium ve čtyřletém a osmiletém gymnaziálním studijním programu. Školné ve školním roce 2022/2023 je 96 300,- na osmiletém programu a 107 300,- na čtyřletém (phgymnazium.cz, 2. 4. 2023). Zřizovatelem školy je společnost PHG servis s.r.o., jejímž jednatelem je Ondřej Kania (or.justice.cz, 2. 4. 2023).

Kapacita osmiletého programu je 200 žáků, u čtyřletého programu pak 150 žáků. Ve vedení školy pracují tři zaměstnanci, pedagogický sbor se skládá ze 44 interních a jednoho externího učitele. Ze 44 učitelů jich je 34 kvalifikovaných. Celkový počet žáků je 295, přičemž jsou rozděleni do 20 tříd – průměrný počet žáků na třídu je tedy 15 (Výroční zpráva za školní rok 2021/2022).

Studentům vyššího gymnázia je ve spolupráci s American Academy, školou patřící také do portfolia Ondřeje Kania, nabízen duální program, v jehož rámci mohou plnit online kurzy vedené v angličtině a na závěr získat kromě české maturity také American High School Diploma (tedy americkou maturitu). V rámci duálního programu jsou také studentům poskytovány konzultace, jejichž cílem je uplatnění na zahraniční vysoké škole. Školné do tohoto programu je 22 000 korun za rok (phgymnazium.cz, 6. 5. 2023).

### **2.2 Vize školy**

Vzhledem k tomu, že je škola soukromá, má volnější ruce a zároveň musí zůstat konkurenceschopnou. Jednou z cest, jakých toho škola dosahuje je stanovení vize, která je v rámci propagace zveřejněna také na webových stránkách. Základ vize je následující: „Co budou potřebovat naši studenti, až opustí brány gymnázia? To je hypotetická otázka, na kterou nikdo z nás nezná odpověď. I přesto se musíme neustále ptát, kterými dovednostmi a schopnostmi je třeba naše studenty vybavit, aby byli konkurenceschopní nejen na trhu práce“ (phgymnazium.cz, 2. 4. 2023). Na základě tohoto tvrzení se PHG snaží propojovat to, co se žáci učí ve škole, s tím, co se děje ve světě kolem nich. Jak se dále uvádí na webu,

jednou ze strategií pro dosažení tohoto je práce s chybou, při které se škola žákům snaží ukázat, že nejdůležitější není nechybovat, ale naučit se s chybami pracovat (phgymnazium.cz, 2. 4. 2023).

Právě na základě této snahy o provázanost učiva se skutečným světem se ředitelka rozhodla pro zavedení integrovaného předmětu. Pro žáky na nižším gymnáziu je tedy jednou z odlišností oproti běžným školám právě bloková výuka, na kterou se zaměřuji v této diplomové práci. V blokové výuce dochází k propojení jednotlivých předmětů (český jazyk, dějepis, zeměpis a občanská výchova v *human studies* a chemie, fyzika, biologie a zeměpis v *science*) a zaměření na projektovou výuku. Na vyšším gymnáziu se pak žáci rozvíjí také pomocí volitelných seminářů, díky nimž se mohou zaměřit na oblasti, které je zajímají (phgymnazium.cz, 2. 4. 2023). V letošním školním patřilo mezi nabízené semináře např. vyjednávání, architektura či seminář zaměřený na média a islám.

Dalším důležitým pilířem školy je také nižší počet žáků ve třídě, který zmiňuji výše. Tento počet je klíčový především pro výuku cizích jazyků, kde počet žáků ve skupině nikdy nepřekračuje 12. V tomto počtu lze zajistit, aby se učitel mohl během hodiny věnovat konkrétním studujícím individuálně. V ostatních předmětech je pak tento počet důležitý pro styl výuky, který je na škole preferován a charakterizuje ho menší důraz na frontální výuku a zaměření na samostatné a skupinové práce, vrstevnické učení a rozvíjení měkkých dovedností.

### 3 Koncept *human studies*

Předmět, jenž slučuje humanitní předměty, se nazývá *human studies* a propojuje v sobě občanskou výchovu, dějepis, český jazyk a zeměpis<sup>3</sup>.

#### 3.1 Základní pilíře konceptu

Základní pilíře předmětu odvozují jednak z vlastní praxe vyučování tohoto předmětu, ale především toho, co v rozhovorech uvádí ředitelka školy a dva učitelé, přičemž jeden z nich má ve výuce tohoto předmětu dvouletou, a druhý tříletou praxi.

##### 3.1.1 Blokovaná výuka

Prvním pilířem výuky je to, že probíhá v tříhodinovém bloku v každém ročníku nižšího gymnázia. Právě délku výuky vnímá jako výhodu i Zdeněk: „Tak, koncept *human bloku*, asi základem za mě je, že se soustředíme na praktické dovednosti žáků, to je to, proč ten *human blok* byl stvořen, z mého pohledu. Protože jsou věci, který za 45 minut se vůbec nedají stihnout. To beru jako velkou výhodu toho bloku“ (18. 5. 2023). Stejně vnímá délku výuky také Bedřich: „Co smyslem, je propojovat ty předměty, fajn je, že na vlastně tu náplň té hodiny máš tři vyučovací, jako na náplň toho bloku máš opravdu ten blok, což zní hloupě, ale jde o to, že se můžeš v těch tématech pustit víc do hloubky, různými metodami, zároveň ti to umožňuje prostě třeba využít i nějaké aktivity mimo školu“ (5. 5. 2023). Zároveň však také zmiňuje, že délka výuku může být i rizikem. „To může být výhodou pro ty, kteří ho umí využít, a nevýhodou pro ty, kteří ho neumí využít, takže jakoby, ve chvíli, kdy jako špatně nastavím celou jako náplň toho, nechytanu se tématem, není dost silné, tak tři hodiny jsou strašně dlouhé“ (5. 5. 2023).

##### 3.1.2 Tandemová výuka

Dalším důležitým prvkem je, že v bloku jsou vždy po celou dobu dva učitelé, z nichž každý se zaměřuje na jiný předmět (předpokladem pro úspěšnou integraci však je, že učitelé jsou schopni do výuky *human studies* zahrnout i předměty, které nemají vystudované a samostatně je nevyučují). To, do jaké míry se daří tuto ideu skutečně

---

<sup>3</sup> Ze zeměpisné látky je zahrnuta pouze část, neboť je zapojen také ve výuce *science*, což je předmět, který obdobným způsobem propojuje přírodovědné předměty. V *human studies* jsou zapojeny ty zeměpisné výstupy, které se dotýkají humanitní tematiky.



naplňovat, lze velmi těžko posoudit, nicméně i Zdeněk v rozhovoru vyjadřuje obavu, že z tohoto hlediska pojetí není ideální: „Prostě vždycky, si myslím, že ten člověk z toho oboru tam přináší víc toho svého, takže se pořádně nedaří se oprostít od toho, že to je teda blok, kterej je nezávislej na těch předmětech“ (18. 5. 2023). Tandemová výuka je součástí konceptu teprve od školního roku 2022/2023 a ředitelka uvádí, že „to je spíš aktuální verze a že vlastně vykrytalizovala v rámci té kooperace mezi nějakou mojí vizí a tím, jak prostě to potřebovali pedagogové uspořádat“ (18. 4. 2023). Bedřich i Zdeněk tandemovou výuku v rozhovoru zmiňují jako potenciální přínos, ale i riziko, přičemž vždy záleží na tom, jak spolu je daná tandemová dvojice schopna spolupracovat. „Máš tam vždycky dva učitele, kteří se nějakým způsobem doplňují, plánujou to. Zároveň to, že učíme v tom tandemu, je dobrý, protože to učí i nějaké meziučitelské spolupráci, která vlastně není všude a vždycky standardem a je to vlastně celkem nenásilné, teď ve fázi, kdy máme dva učitele na jeden blok“ (5. 5. 2023). Bedřich dále zmiňuje, že to „může někdy bolet, ale je to podle mě důležitý, že je vlastně nutíš, k nějaký minimální, jo, to že vlastně máš jeden blok, není to náročný“.

Zdeněk uvádí, že do budoucna by bylo dobré tandemové dvojice nějak systematizovat, aby se tím více ukotvila i samotná výuka: „Tak myslím si, že docela zásadní je asi, s kým v tom bloku seš. Že teda ty dvojice, který teď máme, jsou nastavený víceméně náhodně, jak to vyjde. Takže vlastně některý třídy ten *human blok* můžou mít úplně jinej než jiný třídy, takže by bylo možná dobrý ukotvit víc, kdo vopravdu bude učit jakej ročník, jaká je náplň toho bloku a jaký kombinace lidí se na to hoděj“ (18. 5. 2023).

V souvislosti s tandemovou výukou Bedřich zmiňuje také to, že tento typ výuky není vhodný pro každého učitele, protože „vlastně není schopen té spolupráce a určitě taková budou, vlastně ti, kteří fakt preferujou učitelskou práci, protože si jednou všechno sami a to sdílení je pro ně prostě problém, buď protože jsou na ty ostatní nároční, jo, potřebujou všecko přesně a ideálně dva týdny dopředu, anebo naopak protože jim jsou jakoby flegmatici v tom smyslu, že se přizpůsobí tak, že to nechávají třeba na tom druhém, a nebo že jako vůbec nefungujou v tom, že se třeba nejsou ani schopni domluvit jako“ (5. 5. 2023). Bedřich v této výpovědi pojmenovává riziko, které je na samotné úrovni školy a spočívá v hledání zaměstnanců, protože ne každý učitel je na spolupráci v tandemu

vhodný, ať už proto, že je příliš pečlivý a klade tím příliš velké nároky na ostatní, nebo je naopak přes míru flegmatický.

### 3.1.3 Tematická integrace a projektová výuka

Jak dále v rozhovoru uvádí ředitelka školy, základním pilířem je také tematické propojování, resp. tematicky integrovaná výuka. Zároveň by se předmět *human studies* měl přibližovat smyslu projektové výuky, ačkoli přiznává, že zde jsou ještě mezery. Dalším důležitým prvkem je také zapojení studujících do samotného procesu, kde je jim poskytována autonomie při rozhodování: „Důležitý je tam za mě vlastně jako dostat do těch témat hodně z těch dětí, takže vlastně abychom my klidně přišli s tématem, ale to, kam se vlastně v rámci toho tématu dostaneme, tak abychom se necítily svázány čímkoli, jakýmkoli dokumentem, tak prostě tam, kam nás ty děti dovedou, tak abychom je pustili, pakliže to s tím tématem bude rámcově souviset“ (18. 4. 2023).

Tematickou integraci uvádí shodně jako hlavní pilíř *human studies* jak ředitelka školy, tak i Bedřich a Zdeněk. Bedřich nicméně dodává, že to je zároveň i potenciálně riziková část. „Já se budu opakovat, může to být slabý v těch lidech, že teda neumějí učit integrovaně a dělají si z toho tři dílčí hodiny, jo, že vlastně vykradou ... nebo ne vykradou, že ten *human blok* bude zástěrkou pro jednu hodinu češtiny, jednu dějepisu a jednu třeba ZSV nebo zeměpisu, to znamená popřou ten smysl, jo. Tam už nedohlídne ani vedoucí předmětovky, ani ředitel, nikdo, minimálně na nějakou dobu“ (5. 5. 2023). Zdeněk uvádí riziko toho, že učitelé do výuky výrazně více zapojují svoje předměty. „Myšlenka je hodně dobrá, propojování těchto předmětů. Kdybych se zaměřil, co by se ještě dalo vylepšit v této koncepci, tak bych se zaměřil, aby učitelé tam byli opravdu obsažení, takže ideálně půl roku by učili dva učitelé s jedním zaměřením a druhý půlrok učitelé třeba s jiným zaměřením nebo alespoň, že by se důsledně rotovali tito učitelé po roce“ (18. 5. 2023).

Oba učitelé jako jednu z možných cest, jak zajistit, aby byly v předmětu obsaženy všechny obory, zmiňují střídání vyučujících podle toho, na jaký obor se zaměřují. Z toho plyne, že chtějí směřovat k naplnění podstaty integrace, ale stále tím zdůrazňují i to, že jednotlivé předměty vnímají odděleně, nikoli integrovaně, což je jedno z úskalí dosavadní praxe tohoto předmětu (blíže rozvádím v kapitole 9).

To, že je výuka vedena směrem k projektovému vyučování, zmiňuje ředitelka i oba učitelé. Všichni tři však shodně uvádějí, že ačkoli je toto směřování od začátku zavádění *human studies* jasně dané, má jeho realizace zatím výrazné nedostatky, především proto, že učitelům v praxi chybí metodika a nedokáží výuku didakticky uchopit tak, aby projektová skutečně byla. Koncept se tomuto pojetí však snaží přiblížit a postupně se k němu více a více posouvá (více v kapitole 4.2).

## 3.2 Vývoj konceptu

### 3.2.1 Školní rok 2020/2021

V tomto školním roce se vize Pražského humanitního gymnázia jako projektové školy začala poprvé uvádět do praxe – ačkoli se jako projektová škola prezentovalo již dříve, výuka tak neprobíhala.

Jednotlivé předměty nebyly sloučeny do jednoho, jako je tomu teď. Jediné uzpůsobení bylo, že byly dějepis, zeměpis, výchova k občanství a český jazyk v rozvrhu každé třídy poskládány za sebe tak, aby na sebe učitelé mohli ve výuce navazovat, tzn. hodiny následovaly za sebou. Předpoklad byl, že se učitelé společně dohodnou na tématu, které se bude vyučovat, a v hodině ho každý představí z úhlu svého předmětu. Realizace této ideje však byla odlišná od teorie, a to z několika důvodů:

- probíhající epidemie covid-19 způsobila dlouhé období online výuky
- učitelé potřebovali naplnit ŠVP vlastních předmětů<sup>4</sup>, tudíž upozadili realizaci společných témat
- ŠVP jednotlivých předmětů neměl v ročnících společné body, tudíž byly příležitosti k propojení výuky nízké
- krom počáteční vize nekladlo vedení školy na tematické propojení výuky žádný důraz

---

<sup>4</sup> Jednotlivé výstupy nebyly převedeny do společného ŠVP a ŠVP jednotlivých předmětů se neupravovalo, takže prioritou učitelů bylo naplnit obsah svého předmětu.

### 3.2.2 Školní rok 2021/2022

V tomto školním roce, kdy k online výuce již téměř nedocházelo, jsme koncept *human studies* poprvé reálně uváděli do praxe. Předmět se zařadil do rozvrhu jako čtyřhodinový blok nazvaný *human studies*, přičemž ho zpravidla vyučovali čtyři různí učitelé. To se v prvním pololetí ukázalo jako nerealizovatelné, protože se nepodařilo naplnit původní vizi toho, že v každém bloku budou všichni čtyři učitelé společně po celou dobu, jak říká ředitelka: „Původně jsme si říkala, že by to byl dobrý nápad, ale to bychom museli mít každé asi tak jako trilion hodin prostě v rozvrhu, aby bylo možný, abychom tam celý ty čtyři hodiny byli všichni čtyři. Jo, že by to vypadalo rozhodně o hodně jinak, kdyby tam byl prostě prostor v tom rozvrhu na to, abychom tam buď byli buď vždycky po dvojicích anebo po čtveřici, což byla vlastně jakoby ta původní myšlenka, že se navzájem budeme učit jeden od druhého tím, že tam budeme každé ten odborník na ten dílčí předmět“ (18. 4. 2023). Vzhledem k tomu, že tak výuka zorganizovat nešlo, vznikl předmět, který pro studující sice působil jako bloková výuka, ale pro učitele byl nadále pouze jednou hodinou.

Novinkou v tomto školním roce byla organizace nepřímé pedagogické činnosti týkající se *human studies* – pro každou třídu (tedy každý blok) vedení vybralo jednoho vedoucího a stanovilo čas porady, kdy měli všichni vyučující bloku volno. V tomto čase se všichni scházeli a blok organizovali společně. Vedoucí měl krom porad na starost také organizaci výuky, rozdělování práce a dohled nad celkovým průběhem výuky.

I tento koncept měl několik zásadních nedostatků, které jsme v rámci pedagogického sboru na konci školního roku reflektovali.

Rozložení jednotlivých bloků limitovalo organizaci výuky – skrze jednotlivé bloky docházelo k tomu, že vyučující první hodiny měl vždy na starosti evokaci a zadání práce, další dva vyučující v prostředních hodinách dohlíželi na práci a vyučující v poslední hodině hodnotil výstupy. To bylo nepraktické jednak v tom, že vyučující, kteří byli přítomni u práce, se často setkávali s tím, že neznali detaily zadání, které studující v první hodině dostali, a jednak v tom, že vyučující, který měl na starosti hodnocení, nevěděl téměř nic o průběhu předchozí práce. Tuto situaci zmiňuje také Bedřich: „Taky to předávání prostě, nevíš prostě, v jakém okamžiku co ten kolega zadal, co přesně zadal, teď ti studenti

říkaj ,ale pan učitel říkal, že‘ , takže vlastně neustále ne, že ztrácíš autoritu, to zas ne, nesmíš si hrát na vševědouceho, prostě jako uznáš, že oukej, tak teda bude to tak, jak říkal pan učitel, pokud to teda říkal, žejo, to je taky otázka, jestli student si jenom neulehčil práci, že pan učitel něco říkal“ (5. 5. 2023). Expozice učiva v této formě byla také limitována tím, na kterého vyučujícího zrovna vychází daná hodina a jak se v tématu orientuje, což mělo za následek, že se vychylovala směrem k některým předmětům, podle toho, který učitel byl v hodinách soustředěných na předávání učiva přítomný.

Dalším úskalím, které se v průběhu roku objevilo, byla také náročnost pro samotné studující. *Human studies a science* (také čtyřhodinová bloková výuka) byly v jeden den a mezi nimi byla hodinová pauza na oběd. Vzhledem k zaměření blokové výuky, která stojí na žákovské aktivitě, pro ně tyto dny byly vyčerpávající a v blokové výuce po obědě jejich aktivita upadala, což zmiňují studentky Klára a Lea: „Mně se asi líbí víc jak je to teď konc, ale to je spíš pozitivum, že jsou to tři hodiny a ne čtyři, protože v loňském roce to byly čtyři, a to už bylo fakt hodně“ (9. 6. 2023).

Náročnost tohoto pojetí, která dopadala i na vyučující, zmiňuje také Bedřich: „Myslím si, že po loňských zkušenostech, kdyby se tohle neudělalo, tak ti učitelé, naši učitelé, se prostě se jako odmítnou té integrované výuky účastnit, protože to bylo náročné nejenom na tom místě, ale to plánování“ (5. 5. 2023). Sám vyučoval *human studies* celkem ve čtyřech třídách, což znamenalo, že každý týden absolvoval čtyři schůzky trvající minimálně hodinu. V kombinaci čtyř vyučujících se navíc jako velmi nepraktická ukázala také samotná organizace výuky, kdy učitelé navzájem čekali, až si dodají materiály, aby mohli hodinu připravit atp. „Myslím si, že ten loňský koncept vedl k nějaké jako přepracovanosti a zároveň nějaké lehké deziluzi, že říkali vlastně, jo, k čemu to jako je, vždyť tady to lepíme prostě jak vlaštovky hnízdo a potom z toho není třeba tolik, nevyleze z toho tolik, kolik by mohlo“ (5. 5. 2023). Ještě negativnější pocity má z loňského pojetí *human studies* Zdeněk: „A loni, když těch bloků, když jsem byl v různých blocích – i v tom science, tak mě to mohlo hodně posunout, ale bylo to, řekl bych, že ta challenge, ta výzva, až moc velká, že toho bylo jako moc, moc věcí tak složitý, že vlastně jsem se u toho nemohl ani nic z toho vzít a bylo to jen víceméně to spíš to přežít, že vlastně to bylo už moc“ (18. 5. 2023).

Dalším faktorem zvyšujícím náročnost výuky pro vyučující, konkrétně pro zeměpisáře, bylo, že v koncepci blokové výuky pro tento školní rok byla jedna hodina zeměpisu součástí jak *human studies*, tak *science*, což se ukázalo jako problematické, protože „zeměpisářů je nás tady málo a absolutně nebylo reálný stíhat se radit vlastně jak v *human bloku*, tak v *science bloku*, byť ten předmět je natolik mezioborovej právě mezi těmi humanitními vědami a těmi přírodními vědami, že by se to hodilo, ale prostě není to realizovatelný, protože prostě bychom potřebovali další lidi navíc“ (18. 4. 2023).

Specifický byl tento školní rok také proto, že celkem čtyři třídy (dva ročníky) dojížděly na výuku *human studies* na jinou budovu školy, která byla vzdálená cca 20 minut hromadnou dopravou. „Je třeba říci, že třeba ještě část těch hodin loni probíhala mimo budovu, protože jsme měli kapacitní problémy a dojíždělo se relativně daleko, takže část toho bloku ještě prostě byla jako mimo budovu a nebylo to vlastně blízko, takže to způsobovalo nějaký i jako logistický potíže“ (5. 5. 2023). Tato situace s kapacitou školy se v průběhu školního roku vyřešila a od pololetí už probíhala veškerá výuka v jedné budově.

## 4 Použité výukové modely

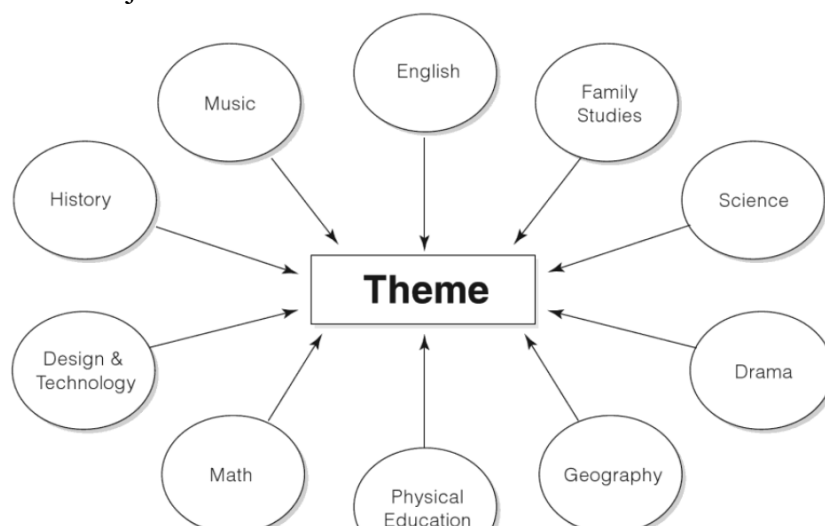
Pro pochopení konceptu *human studies* jsou zásadní dva pojmy: tematicky integrovaná výuka a projektová výuka, přičemž k oběma těmto konceptům výuka ve své vizi směřuje.

### 4.1 Tematicky integrovaná výuka

Integrace kurikula a její možnosti byly předmětem diskuzí v průběhu celého 20. století a tyto diskuze stále pokračují. Hlavním argumentem, který je společný odborné literatuře i pojetí PHG, je, že v reálném světě se jednotlivé disciplíny také neoddělují a výuka by to měla reflektovat. Základem integrace je vytváření spojitostí. Zásadní otázkou pro integraci kurikula je, na jaké úrovni tyto spojitosti budou – zda se jedná o spojitosti mezi předměty, mezi výukou a reálným životem, zda by se měly zakládat na znalostech či dovednostech atp. (Drake, Burns 2004: 7–8)<sup>5</sup>.

#### 4.1.1 Možnosti integrace kurikula

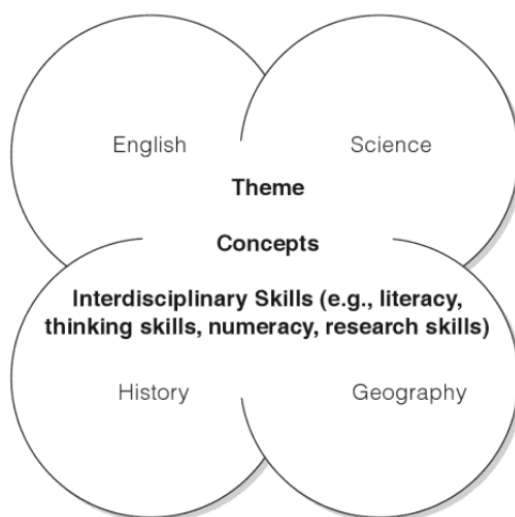
Na základě odpovědi na tuto otázku můžeme definovat několik možných přístupů k integraci kurikula. Prvním z těchto pojetí je multidisciplinární přístup. V rámci toho přístupu učitel organizuje výstupy z jednotlivých oborů (v tradičním českém pojetí lze zaměnit za klasické vyučované předměty) do jednoho tématu. Výuka je sice tematicky integrovaná, ale jednotlivé obory jsou v ní stále jasně znatelné. Tento styl výuky zaznamenává následující schéma.



Obrázek 1: Schéma multidisciplinárního přístupu k integraci (Drake, Burns 2004: 9).

<sup>5</sup> Tato i další parafráze z anglických zdrojů jsou vlastním překladem.

Dalším možným přístupem je přístup interdisciplinární, v němž učitelé „organizují kurikulum podle toho, co je společné napříč obory a spojují společné poznatky tak, aby zdůraznili mezioborové dovednosti a koncepty“ (Drake, Burns 2004: 9).



Obrázek 2: Schéma interdisciplinárního přístupu (Drake, Burns 2004: 12)

V interdisciplinárním přístupu jsou hranice mezi jednotlivými disciplínami stále znatelné, ale splývají více než u přístupu multidisciplinárního.

Poslední možností je přístup transdisciplinární, kde hranice mezi jednotlivými disciplínami přestávají být znatelné a v centru výuku stojí témata přinášena studenty, která by v ideálním případě měla mít co největší souvislost s reálným životem.



Obrázek 3: Schéma transdisciplinárního přístupu (Drake, Burns 2004: 14)



Jak je patrné ze schématu, v transdisciplinárním přístupu nejsou patrné původní disciplíny (předměty). V konkrétním tématu či problému se jednotlivé obory přirozeně promítají, jejich hranice však nejsou důležité. K transdisciplinárnímu přístupu vedou podle Drake a Burns (2004) dvě cesty: projektová výuka a vyjednávání o kurikulu. Projektové výuce se podrobněji v následující kapitole. Vyjednávání o kurikulu se už dle svého názvu zakládá na tom, že se studenti zapojují do tvorby kurikulu jako takového a přidávají do něj oblasti svého zájmu. Tento přístup zmiňuje také Kovaliková (1995), která považuje za zásadní, aby kurikulum nebylo vytvářeno centrálně, ale tvořilo se na míru jednotlivým třídám, neboť každá třída má jinou úroveň a své specifické oblasti zájmu.

Kovaliková také uvádí kritéria toho, jaké by zvolené téma mělo být, aby odpovídalo požadavkům na integrovanou výuku. „Téma by mělo:

- být ve spojení se skutečným životem, mít charakter ‚zde a nyní‘, být kusem života, času, místa, událostí, otázkou
- přivést žáka k poznání, jaké použití a hodnotu mimo třídu má to, co se učí
- mít dopad na život každého žáka a na jeho vztahy se světem kolem“ (Kovaliková 1995: 23).

Dle vize ředitelky by se předmět *human studies* měl nacházet na úrovni transdisciplinární výuky. Prakticky má ale pojetí *human studies* svá omezení: zahrnuje v sobě pouze určité obory a obsažená témata nedefinují přímo žáci (mohou je upřesňovat, mohou přidávat vlastní témata, nicméně základ daný ŠVP je vždy třeba naplnit). Cílem předmětu je nevěnovat se oborům, ale věnovat se problémům. Tato vize však v praxi naráží na to, že i samotní učitelé tohoto předmětu ho stále vnímají jako spojení klasických předmětů: „U nás na škole do tohoto předmětu patří zeměpis, dějepis, čeština a občanka, s tím, že občas ale tím, že ne všechny předměty mají vyučující, který ho učí, ty předměty, tak se vlastně stává, že některý ty předměty z toho můžou úplně vypadnout. Myšlenka je hodně dobrá, propojování těchto předmětů“ (18. 5. 2023). Jako logické zdůvodnění tohoto vnímání se nabízí, že *human studies* učí učitelé věnující se běžně předmětům, které tento konceptu spojuje, proto se i nadále vnímají jako zeměpisáři či dějepísáři atp. Zároveň i z formálního hlediska musí být plán sestaven z jednotlivých očekávaných výstupů obsažených v RVP, takže se od původních předmětů oprostít nelze, což vnímá i samotná

ředitelka: „Zatím, co se určitě jako nedaří, tak je oprostít se v rámci toho bloku od těch svých předmětů. Jo, že to za mě vidím, a nejenom v *human bloku*, je to problém i sciencu, že prostě je vidět, že ten vyučující je primárně biolog a je schopnej si to protlačit do každého tématu, a občas se to prostě sveze na to, že v tom *human bloku* je to spíš jako dějepisnej tříhodinovej blok, než že by to byl vlastně jakoby to téma nějak jako propojený a tak dále, jako s jinýma předmětama“ (18. 4. 2023).

V rámci této typologie integrované výuky bych tedy *human studies* zařadila na pomezí interdisciplinární a transdisciplinární výuky, přičemž z vize vyplývá, že požadovanou ideální podobou je výuka transdisciplinární.

Mírně odlišnou typologii integrované výuky představuje Podroužek (2002), který ji dělí na konsolidaci učiva, koncentrování učiva a koordinaci učiva.

Konsolidace učiva směřuje ke spojení různých předmětů do jednoho a zároveň tedy ke snížení počtu předmětů. V tomto pojetí zůstávají jednotlivé oblasti lineárně seřazeny za sebou – sice tak, aby na sebe poznatky navazovaly, nicméně nedochází k jejich propojení přímo ve výuce. Výhodou tohoto přístupu je, že nabízí možnost, jak zajistit logickou časovou posloupnost výuky, neboť se témata rozvrhnou tak, aby bylo možné je na sebe navazovat.

Při koncentrování učiva dochází k „řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých vědní oborů a vytvoření nového syntetického učebního předmětu, který by umožnil různé pohledy na danou skutečnost spojit v jeden celek“ (Podroužek 2002: 11–12). V této koncepci se výuka organizuje tak, aby v jejím jádru stálo téma, na které je nahlíženo z hlediska několika oborů. Tento koncept umožňuje žákům, aby danou problematiku chápali jako celek, nikoli jako soubor samostatných jevů.

Při koordinaci zůstávají jednotlivé učební předměty zachovány, ale dochází ke koordinaci toho, jak jednotlivá témata podávají. Tato koordinace může spočívat např. ve stanovení času, kdy se probírá určitá látka, díky čemuž pak žáci mají možnost získávat více úhlů a propojovat je, aniž by docházelo ke slučování předmětů.

V tomto rozdělení spadá *human studies* do koncentrace učiva, neboť se původní čtyři předměty slučují do jednoho. Podroužek zmiňuje, že tato forma je vhodná u předmětů,

kteřé jsou si kognitivně blízké, což koncepce předmětu splňuje – z tohoto důvodu je zeměpis, který spadá jak do exaktních, tak humanitních předmětů, součástí *human studies* i paralelního předmětu *science*.

#### 4.1.2 Integrované kurikulum

Nastavení kurikula, tedy toho, co se by se měli žáci ve školách učit, má logicky vliv na kvalitu celého systému vzdělávání. Při vytváření kurikula je potřeba odpovědět na následující otázky: Které znalosti by, vzhledem k jejich celkovému objemu, měly být vybrány? Co je důležité s ohledem na budoucnost studentů? Jak mohou školy zajistit vztah učiva a reálného života? V kontextu moderní doby k těmto otázkám přibývají ještě další dvě: Jak pomocí kurikula zajistit, aby vzdělávací systém zůstal relevantní? Jak zajistit, aby se žáci učili opravdu to, co mají (Drake, Burns 2004: 19)? Integrované kurikulum, které se zaměřuje nejen na znalosti, ale také na vztahy mezi nimi, může na tyto otázky přinášet uspokojivé odpovědi.

Základním stavebním kamenem integrovaného kurikula je, že se zaměřuje na multilaterální vazby v obsahu učiva a díky tomu představuje svět jako celek. Pro jeho sestavení je potřeba stanovit nejen obsah učiva, ale také kompetence, které by měl žák v průběhu zdělávání získat (Podroužek 2002: 10).

Právě to, že se integrované kurikulum zaměřuje nejen na jednotlivé poznatky, ho odlišuje od kurikula předmětového. Předmětové kurikulum poznatky atomizuje a předává hotové obsahy, zatímco integrované je dává do souvislostí a propojuje, což zabraňuje tomu, aby se realita roztříštila do jednotlivých předmětů (což je zbytečné a neopodstatněné, neboť to neodráží skutečnost světa). Předmětové kurikulum nerespektuje vzájemné vztahy mezi obsahy, a to nejen mezipředmětově, ale často také v rámci jednoho předmětu, tudíž zabraňuje celistvému chápání (Podroužek 2002: 11).

Integrovaného kurikulum není běžnou praxí, proto při jeho zavádění dochází k problémům. Jedním z nich může být tradice vzdělávání učitelů v rámci dvouoborů, která automaticky směřuje k tomu, aby učitelé i nadále vyučovali izolovaně podle toho, jaký předmět vystudovali. Tento problém zmiňuje také Zdeněk, učitel *human studies*, který upozorňuje, že ke zdokonalení výuky by bylo potřebné, aby se učitelé střídali, protože pro integrovanou výuku nejen nemají dostatečnou kvalifikaci, ale ani si v ní sami nevěří

a v *human studies* zapojují primárně své předměty: „Kdybych se zaměřil, co by se ještě dalo vylepšit v této koncepci, tak bych se zaměřil, aby učitelé tam byli opravdu obsažení, takže ideálně půl roku by učili dva učitelé s jedním zaměřením a druhý půlrok učitelé třeba s jiným zaměřením nebo alespoň, že by se důsledně rotovali tito učitelé po roce“ (18. 5. 2023).

Dalším potenciálním rizikem zavádění integrovaného kurikula je to, že při „nedodržení základních principů integrace může způsobit nelogičnost a povrchnost probíraného učiva“ (Podroužek 2002: 10), zatímco předmětové kurikulum by mělo zajistit to, že učivo se probírá více do hloubky a je specializované.

Pro předmět *human studies* vzniklo integrované kurikulum, které podrobně rozebírám v kapitole 5.

## **4.2 Projektové vyučování**

### **4.2.1 Stručná historie projektové výuky**

Projektová výuka má kořeny v 70. letech 19. století, její zásadní rozvoj ale nastal ve 20. století v USA, přičemž byl umožněn rozvíjející se vědou, industrializací a demokratizací, což byly procesy, které vedly také k potřebě změnit styl výuky. „Učení bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušenosti, poznatek jako výsledek žákovy samostatné práce“ (Dvořáková 2009: 10). Zásadní se pro tuto formu vyučování stalo zapojení praktických činností, které žákům přinášejí prožitky – učení tedy vede od praktických poznatků k odvozování teoretických závěrů (Dvořáková 2009: 10).

Za zakladatele této koncepce je považován John Dewey, který do centra výuky stavěl žákovskou tělesnou práci. Žáci by měli něco tvořit a na základě této tvorby dojít k obecným poznatkům. Tělesnou práci považoval za základ všech předmětů a domníval se, že člověku pomáhá orientovat se v problematických životních situacích fungujících na podobném principu: vždy jsme postaveni do situací, se kterou je třeba se vypořádat a k tomu nám pomáhá vlastní analýza a schopnost reagovat, což jsou vlastnosti, které Dewey staví do centra své výuky, a z řešení problémů se tak stává metoda, nikoli cíl hodiny (Dvořáková 2009: 10–11).

„Děti jsou obklopeny náhodným okolím, ale úkolem školy je vytvářet vědomě upravené okolí směřující ke splnění výchovného cíle“ (Dvořáková 2009: 11). Toto upravené prostředí by zároveň nemělo být odtržené od toho, co děti zažívají v rodině, škola by měla být součástí jejich života a propojovat všechny jeho složky.

Na Deweyho myšlení posléze reagoval William Heard Killpatrick, který definoval projektové vyučování jako takové. Za zásadní v projektovém vyučování považuje to, že „dítě by mělo samo studovat specifické otázky, postupně objevovat, vlastním pozorováním řešit již objevené. Žák by si neměl přímo osvojovat abstraktní pojmy a obecné teorie. Žák se učí pomocí konkrétních projektů, které vyplývají z jeho přirozené touhy učit se“ (Dvořáková 2009: 11). Zároveň však projektové vyučování chápal jako cestu, která sice vede k rozvíjení žákovských postojů a osobnosti, ale není cestou k osvojování poznatků.

V českém prostředí se projektová výuka objevila v první polovině 20. století, kdy o ní ve své knize Učebné metody pojednává Stanislav Vrána (1936). Později je pro projektovou výuku zlomový rok 1989, kdy do českých škol začaly pronikat různé inovace a nové způsoby vzdělávání. Formálně však byly tyto změny ustanoveny až Bílou knihou, která vyšla v roce 2002 a akcentovala v sobě témata jako „individualitu žáka, koncept celoživotního učení, změny v pojetí vyučování, změny klimatu školy, pedagogickou autonomii učitelů a pedagogickou autonomii škol“ (Kratochvílová 2006: 7). Změny v českém školství nakonec vyústily v zavedení RVP<sup>6</sup>, který stanovuje očekávané výstupy, a tím podporuje autonomii škol a jejich možnost organizovat výuku různými směry, přičemž jedním z nich může být právě i výuka projektová.

#### **4.2.2 Definice projektové výuky**

Definovat projektovou výuku je samo o sobě velmi obtížné. Její definice se většinou opírají o výčet toho, jaká kritéria by taková výuka měla splňovat. Např. Boss a Larmer (2018) jako podmínky potřebné pro naplnění projektové výuky definují, že musí obsahovat podnětný problém či otázku, trvalé dotazování, autenticitu z hlediska žáka, žákovský hlas a volbu, reflexi, kritiku a revizi a veřejný produkt. Jednotlivé podmínky blíže definují takto:

---

<sup>6</sup> Rámcový vzdělávací program

Podnětný problém by měl balancovat na hraně toho, kdy pro studenty je zvládnutelný, ale zároveň je staví na hranu jejich komfortní zóny. Studenty podněcuje k hledání možných odpovědí a nenabízí pouze jednu správnou cestu či odpověď.

Trvalé dotazování žáky doprovází v průběhu celé výuky, od počátku až k reflexi. V průběhu by se studenti měli ptát, pomocí zdrojů či vlastního výzkumu hledat odpovědi a zvažovat možnosti, dokud se pro nějakou nerozhodnou. Správné otázky podněcují učební proces.

Projektová výuka naplňující požadavek na autenticitu se co nejvíce přibližuje reálnému světu žáků. To se však netýká pouze tématu samotného, ale také nástrojů, se kterými pracují, a možného dopadu jejich práce.

Žákovský hlas se zapojuje po celou dobu projektové výuky, ať už se jedná o rozhodování v samotných počátcích, kdy se výstup formuje, nebo o obhajování svých názorů v průběhu jeho tvorby.

Během reflexe by žáci měli hodnotit nejen výstupy a výsledky své práce, ale také překážky, kterým v jejím průběhu čelili, a výzvy, které překonali. Komplexní reflexe jim umožňuje posun a podporuje jejich rozvoj.

S reflexí úzce souvisí také další fáze, kritika a revize. Tou prochází všechny fáze projektové výuky – pomocí průběžného hodnocení a přehodnocování dochází k jejich zlepšení. Zároveň je však důležitý také posun žáků a revidování toho, co mohou zlepšovat do budoucna (tedy mezi jednotlivými projekty).

To, že je produkt projektové výuky veřejný, nemusí nutně znamenat, že má dopad na širokou veřejnost či široké veřejnosti k dostání. Veřejný se z výstupu stává i ve chvíli, kdy ho žáci prezentují před třídou či jinou skupinou. Aspekt veřejnosti má vliv na kvalitu jejich práce a motivuje je k lepším výsledkům.

Další autorkou definující projektovou výuku je Kratochvílová (2006), která do centra staví samotný pojem projekt. Základním požadavkem na projekt je, aby se jednalo o žákovský podnik, tedy něco, co vychází z žáka, nikoli z učitele. Projekt by měl být komplexním úkolem (problémem), který žákovi vyhovuje (může se s ním identifikovat),

žák přebírá odpovědnost za jeho realizaci, vzniká jím konkrétní produkt (zkušenost) a soustřeďuje se kolem určité ideje.

Henry (1994) definuje šest kritérií, která by měla být splněna, aby se jednalo o projekt:

„Žák:

- vybírá téma projektu
- vyhledává vlastní zdroje materiálu
- prezentuje závěrečný výsledek
- vede svou práci samostatně

Projekt:

- má rozsáhlejší podobu, trvá delší dobu

Učitel:

- přijímá roli poradce“ (Henry 1994 in Kratochvílová 2006, 36).

Jak uvádí i autorka, jednou z problematických částí je, že by projekt měl vycházet z žáka. Vzhledem k tomu, že *human studies* má jasně stanovená témata, která je potřeba naplnit (jsou součástí ŠVP), není možné nechávat volbu projektů zcela na žácích, což se posléze může projevit také na tom, jak se žáci s projektem identifikují, a to může následně mít vliv také na kvalitu jejich práce a tím i samotného učebního procesu. V praxi *human studies* se snažíme tento problém eliminovat tím, že učitel sice do třídy přináší téma, nicméně jeho specifikaci a projekt, který téma pokryje, si žáci volí sami. Důležité je také pracovat s uvědoměním, že pokud projekt ve velké míře tvoří žáci, je často také jejich úkolem vyhledávání zdrojů, a proto je také nejdříve potřeba žáky k této pokročilé dovednosti vést.

Výuka, ve které jsou realizovány projekty, je vedena projektovou metodou. „Na projektovou metodu pohlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod a různých forem práce“ (Kratochvílová 2006: 37).

Výuka v rámci *human studies* odpovídá této definici – učitel v jejím průběhu ustupuje do pozadí a téměř nikdy není v čele třídy (nevede frontální výuku). Do výuky je zapojena široká škála metod, které přibližují v kapitole 6.1.

Vzhledem ke své povaze je projektová výuka specifická také z hlediska podoby vyučovací hodiny. Projekt nelze zpracovat v rámci jedné vyučovací hodiny a práce na něm tak narušuje běžné pojetí výuky, kdy se výuková jednotka zpravidla dělí do fáze evokace, uvědomění a reflexe. Projektová výuka má své specifické fáze.

### **4.2.3 Fáze projektu**

Fáze projektu konkretizují tak, jak je uvádí Kratochvílová (2006), v jejíž publikaci jsou jednotlivé fáze podrobně rozepsané. Stejně fáze uvádí také Dvořáková (2009). Podrobněji se věnuji těm fázím, které jsou přítomné také ve výuce *human studies* a základě provedených rozhovorů upřesňuji, jak konkrétně je na PHG daná fáze realizována.

#### **Plánování**

Prvním úkolem vyučujících a žáků je definovat si podnět. V rovině žáků to znamená určit jeho základní smysl, tedy začít odpovídat na otázku „proč?“. Na straně učitele je potřeba promýšlet a definovat si cíle na úrovni kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní.

Tato fáze projektu je důležitá z několika důvodů: žáky motivuje a mohou si díky ní uvědomit přínos toho, co budou dělat. Zároveň také učitel „získává vlastní uvědomění si rozsahu působení projektu na osobnost žáka a může dané cíle zakomponovat do svého celkového plánu výuky. Takový učitel nevnímá zpracování projektu jako ‚ztrátu času‘, či pouhé ‚zpestření výuky‘, ale jako jednu z vhodných metod, kterou dítě rozvíjí“ (Kratochvílová 2006: 41).

Další fází je zvolit výstup projektu, tedy určit, jak bude vypadat jeho závěrečný produkt. Z hlediska praxe je tato fáze náročná. Jednou z možností, které se ve výuce realizují, je nechat výstup volit samotné žáky. Vzhledem k tomu, že se většinou vrací k výstupům, které už v minulosti zpracovávali, je škála možností, které žáci zmíní, omezená (zpravidla se opakují prezentace, plakáty či videa). Pokud se však výstupy nemají stát monotónními, je tato fáze náročná i pro učitele, jenž musí znát širokou škálu možností a ty do fáze plánování přinášet. V bloku, který vyučuji, se velmi často setkáváme



s problémem, kdy na závěr chceme, aby žáci své výstupy navzájem znali (např. pokud se zabývají dílčími částmi většího celku, je žádoucí, aby získali přehled i o dalších částech), ale aby zároveň projekt nutně nekončil tím, že si žáci své výstupy (ať už je jejich podoba jakákoli) odprezentují. Z hlediska didaktické zdatnosti učitele je tato fáze náročná.

V další fázi projektu se stanovuje jeho časové rozvržení a to, zda bude probíhat uceleně nebo s přestávkami. Výuka *human studies* probíhá v tříhodinových blocích, proto jde jen o rozhodnutí, kolik bloků by daný projekt měl trvat. Zpravidla se délka pohybuje od jednoho bloku po max. osm.

Fáze promyšlení prostředí projektu a vymezení jeho účastníků, které Kratochvílová uvádí, se v rámci výuky neřeší vůbec, nebo pouze v některých případech – projekty se odehrávají zpravidla ve třídách, pokud je to vhodné, jde v jejich rámci třída na exkurzi. Vymezení účastníků není třeba, vždy se jedná o celou třídu.

Promyšlení organizace projektu je dle mých zkušeností problematickou fází. Velmi často dochází k jejímu zanedbání, což má za následek, že žákovská práce postupuje nevyrovnaným tempem – nikoli však s ohledem na různou úroveň jednotlivých žáků, ale především proto, že pokud je stanoven pouze cílový deadline, mají někteří žáci tendenci práci odložit a věnovat se jí až na poslední chvíli, což může vyústit ve splnění zadání pouze na minimální požadované úrovni. Stanovení průběhu projektu a jeho jednotlivých fází je tedy klíčové nejen pro úspěšné dokončení projektu, ale také pro to, aby žáci téma rozpracovali do hloubky.

Zajištění podmínek pro projekt je fáze, která je ve většině případů úkolem učitele a žáci se na ní nepodílí – pouze ve výjimečných případech spolupracují na zajištění pomůcek, které ve škole nejsou (např. kostýmy pro sehrání scénky atp.).

Poslední fází plánování projektu je promyšlení jeho hodnocení. Možnosti, které se v *human studies* uplatňují, blíže definuji v kapitole sedm. I v této fázi je dobré zapojovat studenty, kteří se jednak mohou stát hodnotiteli v rámci vrstevnického hodnocení, ale také se mohou podílet na samotném vytváření kritérií hodnocení. Stanovování kritérií a podílení se žáků na hodnocení jsou jedny z technik formativního hodnocení, díky kterému se podle

zahranických výzkumů žáci zlepšují a učí se kvalitněji a rychleji (Laufková, Starý 2016: 22).

Ve fázi plánování se v praxi nejčastěji uplatňují dva přístupy: přijít do třídy se zadáním, které se žákům předá tak, jak je, nebo přijít pouze s tématem a podobu projektu vymýšlet společně s nimi. Podle vize ředitelky by se mělo častěji jednat o první variantu, kde hodinu budeme koncipovat tak, „abychom my klidně přišli s tématem, ale to, kam se vlastně v rámci toho tématu dostaneme, tak abychom se necítili svázáni čímkoli, jakýmkoli dokumentem, tak prostě tam, kam náš ty děti dovedou, tak abychom je pustili, pakliže to s tím tématem bude rámcově souviset“ (18. 4. 2023).

Podobný přístup popisuje také Bedřich: „Teda stanovíme nějaký téma a z různých stran se ho dotýkáme, (...) začínáme nejčastěji brainstormingem, což ale jako funguje. Zase tady ta nějaká obecná diskuze, rozvíjení nápadů, myšlenková mapa, mi přijde, že funguje a vlastně málokdy se vyčpí, protože ta metoda je naplněna těmi různými tématy, takže oni jsou na ni zvyklí a reagují na ni velmi dobře“ (5. 5. 2023).

Do fáze plánování spadají také pravidelné porady učitelského tandemu. Jednou z oblastí, na kterou jsem se ptala učitelů bylo také porovnání náročnosti příprav oproti běžným předmětům. Oba shodně uvádí, že je pro ně tato výuka v praxi na přípravu méně časově náročná. „Menší v tom smyslu, že jsme na ni dva. To je vždycky pro mě důležitý, protože když člověk chytne ten nápad, tak už pak je to šup šup. Nejhorší podle mě je vymyslet ten koncept, tu kostru, prostě uděláme tohle, tohle, půjdeme támhle, nebo to vezmeme tudy, potom už vymyslet jednotlivý vlastně dílčí části (...), to už vlastně potom tak náročné není, protože ono je důležitý vlastně, že člověk musí vymyslet dobrou koncept“ (5. 5. 2023). Zdeněk sice také vnímá přípravu jako méně časově náročnou, přisuzuje to ale tomu, že přípravy nejsou dostatečně kvalitní, protože připravit opravdu pečlivě a podrobně naplánovaný projekt by bylo časově náročnější, ale z různých důvodů se to neděje.

## **Realizace**

„Při realizaci projektu se postupuje podle předem prodiskutovaného plánu. Žáci sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují. Neobvyklou roli v této fázi plní pedagog, který vystupuje v roli poradce“ (Kratochvílová 2006: 42). Fáze realizace je

nejdelší fázi projektu, přičemž se může pohybovat od jedné vyučovací hodiny, až po desítky hodin v průběhu celého školního roku.

Vzhledem k tomu, že výuka *human studies* často probíhá formou skupinové práce, vyvstává otázka, jak žáky do skupin dělit. Rozdělení do skupin má velký dopad nejen na to, jak kvalitní bude výstup, ale primárně na to, jak žáci přistoupí k práci samotné. „Tam u té spolupráce si nejsem úplně jistý, protože záleží na té skupině, a naopak si myslím, že někdy se vztahy v třídě tou skupinovou prací někdy až vyhrotily. Že spolu pracují lidi, co spolu pracovali už tolikrát, že spolu nechtěj spolupracovat. Takže vlastně to, jak pracují v těch skupinových pracích tak hrozně často, tak naopak to možná mohlo mít jako negativní efekt na ty vztahy v té třídě,“ uvádí Zdeněk (18. 5. 2023) a dodává, že časté opakování skupinové práce vede u některých žáků až k frustraci, pokud pozorují, že se někdo opakovaně do práce nezapojuje tak, jak by měl. V průběhu roku už žáci dokázali rozklíčovat, kdo se běžně do práce v hodině zapojuje, a kdo ne, a podle toho také volí skupinu, pokud mají možnost – ne vždy však s úmyslem toho, aby se jim dobře pracovalo díky aktivnímu zapojení všech členů týmu, ale aby naopak někdo jiný mohl udělat jejich práci. „Týmová práce má svá úskalí samozřejmě, a to jak rozdělit skupiny, no tak tam se snažíme být kreativní v tom, že někdy se dělí sami, někdy je dělíme my, a vlastně nevíme, co je ideální“ (5. 5. 2023), uvádí Bedřich.

### **Prezentace výstupu projektu**

Prezentace projektu může mít různé podoby, zpravidla se však jedná o ústní prezentaci před spolužáky. Jak zmiňuji výše, v realizaci projektové výuky v *human studies* je tato fáze problematická svou monotónností, neboť i ve chvíli, kdy jsou výstupy různorodé, na závěr je žáci ostatním představují stejným způsobem – v kroužku či frontálně před tabulí.

Ačkoli je zakončení projektu formou prezentace monotónní, je to cesta poskytující možnost hodnocení ihned v hodině, a to jak od učitele, tak od vrstevníků. To neplatí u výstupů, které žáci odevzdávají a učitelé je hodnotí zpětně, což si uvědomuje i Bedřich: „A potom je nějaké vyhodnocení, které ideálně neprobíhá formou prezentací před ostatními, ale může mít různou podobu, může to být, že to někam nahrajou, potom je to na nás, že my to musíme kontrolovat, musíme to vyhodnotit, nebo měli bychom“ (5. 5. 2023).

Jednou za pololetí probíhá na škole Projektové odpoledne pro rodiče, což je akce, která má rodičům přiblížit průběh projektové výuky. V rámci tohoto odpoledne žáci prezentují svoje výstupy a zároveň si pro rodiče připravují mikrovyučování, během kterého se staví do role učitele. Tato akce má dva zásadní cíle: prvním je přiblížit rodičům, jak projektová výuka vypadá a dát jim možnost si skrze vlastní zkušenost ověřit, v čem je pro žáky přínosná, druhým pak je propagace školy směrem k rodičům a žákům, kteří na ní zvažují studovat.

### **Hodnocení**

Pro hodnocení je zásadní, že se nehodnotí pouze finální výstup projektu, ale také jeho průběh, přičemž z tohoto hodnocení by měly vyplývat změny promítnuté v budoucnu do dalších projektů, a to jak v rovině žáka, tak učitele. Hodnocení projektové výuky se více věnuje v kapitole sedm.

#### **4.2.4 Úskalí projektové výuky**

Projektová výuka s sebou nese několik rizik, která je třeba při jejím zavádění brát v potaz.

Grossman a kol. (2019) upozorňují na to, že projektovou výuku je vždy třeba brát jako jednu z možných forem, která však není vhodná při všech příležitostech. Jedním z konkrétních rizik, na která upozorňují, je např. to, že studenti ve snaze zpracovat téma kreativním způsobem opomenou fakta a zvítězí tak forma nad obsahem. Dalším rizikem, které se projevuje i ve výuce *human studies*, je, že studenti dostávají sice velké množství zpětné vazby (od učitele i spolužáků), ale nejsou schopni tuto zpětnou vazbu zpracovat. Hlavním poznatkem výzkumu je, že přestože je projektová výuka vhodná pro všechny žáky, nemůže být vhodná vždy.

Potenciálním rizikem, na které upozorňuje Boss a Larmer (2018), je třídní klima: „Klima třídy nabývá v projektové výuce zvláštního významu. Když je cílem podporovat bádání, riskování, vytrvalost a sebeřízené učení, klima je příliš důležité na to, aby se ponechalo náhodě. Budování správného klimatu pro projektovou výuku vyžaduje neustálé úsilí a pozornost ze strany učitelů i studentů. Klima je třeba otevřeně budovat, posilovat a oslavovat.“ Na PHG je klima jednotlivých tříd budováno průběžně, aniž by se jednalo o cílený prostředek pro zlepšení projektové výuky. Všechny třídy mají v rozvrhu

pravidelně jednou týdně třídnické hodiny, přičemž pro třídní učitele jsou tyto hodiny součástí úvazku. Třídnické hodiny také pravidelně navštěvuje školní psycholog, který se rozvoji třídního klimatu dále věnuje.

Dalšími potenciálními riziky projektové výuky jsou: „náročnost požadavků na studenta, časová náročnost zpracování projektů, potřeba dohledu nad projektem, potřeba propracovaného návrhu na zdárný průběh projektu, přípravná cvičení – průprava pro projekt, obtíže spjaté s hodnocením projektů, časová náročnost hodnocení, popřípadě zvláštní výdaje spjaté s realizací projektu“ (Kratochvílová 2006: 51).

V rozhovorech je jako nejčastější slabá stránka zmiňována hlučnost výuky, vyjadřuje se k ní i Jan (žák): „Ale možná slabý stránky, že jsou na nás možná někdy až moc hodní, že ty, to, ty hodiny mi někdy přijdou až moc hlasitý a ten učitel si to podle mě to, moc nezklidní, a to je podle mě slabý stránky, že potom neuslyšíš toho učitele, co říká“ (8. 6. 2023). To by teoreticky mohlo být pouze důsledkem postoje učitele, nicméně se tento argument objevoval častěji a vzhledem k tomu, že práce probíhá zpravidla skupinově, je logické, že hlučnost bude větší.

Osobně jako zásadní riziko projektové výuky vnímám tzv. utajené poznávání, tedy proces, kdy výuka je pro žáky sice zábavná a zapojují se do ní, ale nové poznatky se nepropojují s dosavadními znalostmi a žáci s z ní, zjednodušeně řečeno, nic neodnášejí (Janík et. al 2013 in Šalamounová et. al 2017: 250). Toto riziko naznačují v rozhovorech i žáci, kdy např. zazní zmínka o tom, že *human studies* vnímají jako předmět navíc, či že si z něj po nějaké době nic nepamatují. Těžko zodpověditelnou otázkou tak zůstává, jakým způsobem by bylo možné ověřit, zda tímto problémem výuka trpí, či ne.

#### **4.2.5 Výhody projektové výuky**

Hlavní výhodou projektové výuky je, že pomáhá studenty vybavit tzv. dovednostmi pro 21. století. Mezi ty patří např. komunikace, spolupráce či schopnost vyjednávání (Bell 2010: 40). „Během toho, co žáci pracují na projektu se účastní brainstormingu a učí se být pro svou skupinu dobrými posluchači. Učí se tak aktivnímu naslouchání, čímž rozvíjí svoje sociální dovednosti, stejně jako kreativitu. Učí se základní dovednost produktivní komunikace, respektu k ostatním a schopnosti spolupracovat na přípravě projektu“ (Bell 2010: 41).

Projektová výuka je pro žáky silně motivační – nesou odpovědnost nejen za výsledný produkt, ale za celý průběh výuky a proces výuky si mohou do velké míry řídit sami. To, že učitel v této podobě výuky ponechá studentům volnost, je zásadní, neboť jim tak dává prostor pro učení činností (Blumenfeld et. al 2011: 371–372).

Další výhody projektové výuky uvádí Kratochvílová (2006): žáci se učí pracovat s různými informačními zdroji, žák má možnost využitých svých znalostí při získávání znalostí nových, získává globální pohled na řešený problém a učí se autoregulovat své učení (rozvoj sebepoznání a sebehodnocení).

Z rozhovorů v rámci této práce vyplývají nejvíce dvě přednosti. První z nich je, že tento způsob práce žáky baví a přináší s sebou potěšení, což zmiňují i samotní studenti, např. Jan: „A potom nějaký i ty dobrý, tak že ten projekt mě to vlastně baví, že nemusíme vlastně jenom sedět a koukat se na tabuli co nám tam to, pan učitel napíše, a to si psát do sešitu, takže vlastně ty projekty jsou zábavnější, takže to je dobrý“ (8. 6. 2023). Druhou častěji zmiňovanou předností je přiblížení se k reálnému světu, které vyzdvihuje ředitelka školy: „Tím, že vlastně se hodně věnujeme tématům, která jsou globální, a které rezonují vůbec společností, tak si myslím, že klidně i to, že se z těch žáků děláme nějaké aktivní bytosti té naší společnosti, že si myslím, že je jedním z důležitých pilířů“ (18. 4. 2023). Dále je zmíněn také rozvoj spolupráce, sebehodnocení i vrstevnického hodnocení.

### **4.3 Zdroje inspirace a používané materiály**

Ředitelka školy a zároveň autorka koncepce v rozhovoru uvádí, že ve chvíli, kdy se rozhodla projektovou a integrovanou výuku na škole zavádět, měla problém s nalezením zdrojů, ze kterých by mohla čerpat inspiraci. Uvádí, že zpočátku se jednalo o metodu pokus – omyl. „No a postupem času asi nějaká odborná literatura, jako asi jo, ale spíš definitivní potvrzení, tyjo, 6 let zpátky, když jsem byla na stáži ve Finsku“ (18. 4. 2023).

Nedostatek materiálů pro zavádění integrované výuky je jedním z problematických bodů. Při zavádění se tak učitelé musí spolehnout zcela na tvorbu vlastních materiálů, nebo na kombinování materiálů z existujících předmětů (předmětů, které jsou v integraci zapojeny) (Podroužek 2002: 44).

Jako zdroje inspirace ředitelka dále uvádí literaturu o řízení projektů jako takových, tedy neprovázanou se školním prostředím. Příkladem knih, které uvádí jako zdroj, který umožňuje pochopení tvorby projektů (ačkoli mimoškolního charakteru) je *Začínáme řídit projekty* (Taylor 2007) a *Řízení projektů* (Rosenau 2000).

*Začínáme řídit projekty* je kniha věnující se obecné teorii projektového řízení. Kromě něj představuje také důležitost komunikace v této sféře, ať už se jedná o umění vyjednávání, umění vést kolektiv či komunikaci jako takovou. Dále pak čtenáře provádí fázemi tvorby projektu (definování projektu, vývojová fáze, implementační fáze a ukončovací fáze). Tato kniha je ve školním prostředí využitelná především díky částem věnujícím se samotné tvorbě projektu, pro třídní účely jsou však některé podkapitoly zbytečné, neboť se týkají projektů v byznysu.

*Řízení projektů* je kniha napsaná pod hlavičkou Rady Evropy a je součástí řady T-Kit, jejímž účelem je systematizace poznatků týkajících se rozmanitosti přístupů k různým tématům. Tato publikace vznikala za účelem implementace řízení projektů do škol a dalších organizací, kde se zapojuje mládež. I proto je v úvodu této knihy vysvětlen obecný význam projektů v práci s mládeží (jaké hodnoty skrze ně mládež získává), následně je definován projekt jako takový a poté už se kniha věnuje jednotlivým krokům potřebným k jeho tvorbě. Vzhledem k tomu, že se jedná o knihu zaměřenou na práci s mládeží, jsou zde fáze projektu popsány jednodušším způsobem a umím si představit, že ve školním prostředí se tyto fáze a jednotlivé kroky skutečně uplatní.

Materiálem, který poskytuje vyučujícím oporu při vytváření projektů, jsou Projektové desky od společnosti Škola Můj projekt. Tyto desky slouží jako průvodce projektem od fáze plánování až k reflexi, přičemž jednotlivé kroky dělí do fáze iniciace, strategie, plánování, realizace, předání, vyhodnocení a uzavření. Ke každému z těchto kroků poskytují různé druhy šablon s návodem na jejich vyplnění. Např. ve fázi plánování je součástí desek formulář na přesný popis produktu, časovou osu, seznam potřebných zdrojů, tzv. kdyžtakplán (místo, kam žáci vyplňují potenciální plány, kdyby původní plán nebylo možné realizovat). Ve fázi realizace je prostor pro vyplnění zápisu ze schůzek týmu, kde se probírá současný stav projektu a plán do budoucna. Tyto desky vnímám jako materiál, který může při tvorbě projektu být skutečně nápomocný, především v začátcích zavádění

projektové výuky, kdy není zcela jasné, jak při tvorbě projektů postupovat. Na PHG má tyto desky k dispozici každá tandemová dvojice vyučujících.



## 5 *Human studies* v dokumentech školy

### 5.1 ŠVP

V této části práce předmět analyzuji z hlediska toho, jak je zanesen v ŠVP<sup>7</sup>, který je zveřejněn na stránkách školy a je platný pro školní rok 2022/2023. ŠVP Pražského humanitního gymnázia se nazývá Vzdělání pro 3. tisíciletí (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022). Tento školní rok je prvním rokem, kdy se vyučování organizuje podle této verze poté, co byly v předchozích letech provedeny změny týkající se právě *human studies* a *science*.

Vzhledem k tomu, že se *human studies* na školách v ČR běžně nevyučuje a jeho cílem je tematické propojování více oblastí, nelze při jeho pojetí vycházet z jedné konkrétní vzdělávací oblasti RVP<sup>8</sup>, což je jinak při tvorbě ŠVP běžným postupem. Oblastmi, ze kterých *human studies* vychází, jsou Člověk a společnost (dějepis i výchova k občanství), Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a jazyková komunikace) a Člověk a příroda (zeměpis). Zároveň se v tomto předmětu uplatňují téměř všechna průřezová témata, tedy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova.

ŠVP předmět charakterizuje takto: „*Human studies* je předmětem, který umožňuje aplikovat nabyté poznatky do ucelených témat, a to tak, jak je opravdu možné se s těmito disciplínami setkat v reálném a každodenním životě. Propojení do blokové výuky umožňuje využívat v rámci předmětu rozmanité metody vyučování od bádání a objevování, přes projektovou, tematicky integrovanou výuku“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022), což je v souladu s tím, jak o předmětu a jeho pilířích mluví ředitelka školy.

Předmět se pomocí různých strategií zaměřuje také na to, aby u žáků vedl k rozvoji jednotlivých klíčových kompetencí uvedených v RVP. Kompetence k učení se rozvíjí tím, že si žáci mají možnost vybírat ze škály témat ta, kterým se budou věnovat, mají možnost bádát a experimentovat a pracují ve výuce s odbornými texty z různých zdrojů. Pro

---

<sup>7</sup> Školní vzdělávací program.

<sup>8</sup> Rámcový vzdělávací program.

kompetenci k řešení problémů je pak zásadní, že žáci konstruují a řeší vlastní projekty, které jsou v souladu s jejich přirozeným prostředím, což je smyslem projektové výuky, a zároveň mají možnost pracovat s chybami, které jsou přirozenou součástí tvorby projektů a bádání. Komunikativní kompetence se rozvíjí především tím, že žáci pracují ve skupině a jejich spolupráce je klíčová pro splnění zadání, jehož výsledky poté skupina prezentuje ostatním. Práce ve skupinách podporuje také sociální a personální kompetence, které jsou ještě posíleny vrstevnickým hodnocením, jež je nedílnou součástí výuky. Při analýze ŠVP jednotlivé školní výstupy posuzuji i podle toho, zda výrazným způsobem rozvíjejí některou z těchto kompetencí, ačkoli jsem si vědoma, že k jejich naplnění vede výuka jako celek.

Vzhledem k tomu, že ŠVP musí respektovat očekávané výstupy stanové v RVP (npi.cz, 6. 5. 2023), lze na školních výstupech sledovat zaměření na jednotlivé oblasti, resp. předměty, přičemž k požadovanému propojení těchto oblastí pak slouží především tematický plán, který je závazný pro všechny učitele a propojuje jednotlivé školní výstupy do větších tematických celků. Rozboru tematického plánu, který je dle mého mínění pro pochopení konceptu *human studies* zásadnější, se věnuji v kapitole 5.2.

V ŠVP se ve velkém množství objevují očekávané výstupy z výchovy k občanství a všech jejích oblastí (Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět), protože výchova k občanství je na PHG pouze jako součást *human studies* a ŠVP proto nutně musí obsáhnout všechny její výstupy, zatímco u ostatních předmětů obsažených v *human studies* jsou výstupy zapojeny i v ŠVP samotných předmětů.

ŠVP se dělí do sekcí školní výstupy, učivo a mezipředmětové vztahy, přičemž ale ve většině případů je vyplněna pouze část školních výstupů, které se buď shrnují do větších celků učiva, nebo zůstává část učiva prázdná. Školní výstupy většinou nejsou doslova přepsané z očekávaných výstupů z RVP, ale jsou formulačně upravené.

### **5.1.1 Prima**

ŠVP pro primu se skládá celkem z 24 školních výstupů, přičemž při bližším prozkoumání lze devět z nich zařadit do zeměpisu, sedm do občanské výchovy, čtyři do dějepisu, jeden se pohybuje na pomezí občanské výchovy a dějepisu, jeden na pomezí dějepisu a sociální a personální kompetence a dva spadající pouze k sociální a personální kompetenci.

Všechny výstupy spadající do občanské výchovy zároveň rozvíjejí buď sociální a personální kompetenci, nebo průřezové téma multikulturní výchovy.

Školní výstupy spadající do oblasti zeměpisu se týkají především České republiky a odpovídá jim učivo poloha a povrch, klima, vodstvo, obyvatelstvo a kraje ČR, dále pak učivo o sídlech a urbanizaci. Učivo z dějepisné části je zaměřeno na pravěké a staroorientální společnosti, vznik organizovaných společností obecně a vznik měst, zapojeno je také osvícenství a jeho věda a myšlenky. Obsah vycházející z občanské výuky je už z logiky věci propojen s průřezovými tématy a kompetencemi a naplňuje ho učivo národ, náboženství a kultura.

Zapojení průřezového tématu multikulturní výchovy vnímám především ve výstupu: „žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“, kompetenci sociální a personální pak ve výstupech „žák posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí). Ve výstupech „žák objasní okolnosti vzniku organizované společnosti a doloží je na konkrétních příkladech; posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci“ a „žák objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022) pak vnímám velký důraz na rozvoj sociální a personální kompetence.

### **5.1.2 Sekunda**

Pro sekundy je v ŠVP celkem 14 školních výstupů, přičemž všechny z nich spadají do oblasti výchovy k občanství a není upřesněno, jakým konkrétním učivem se naplňují. Výstupy jsou buď součástí oblasti Člověk, stát a právo a zaměřují se na různé formy státu, státní symboly, jednotlivé složky státní moci, volby, totalitní a demokratické režimy. Vzhledem k zaměření na demokracii a volební systémy se rozvíjí kompetence občanská a výstupy také směřují k naplnění průřezového tématu výchova demokratického občana.

Ostatní výstupy pak naplňují oblast Člověk jako jedinec, přičemž se soustředí na charakterové vlastnosti a možnost jejich korigování, což je oblast, kde opět vnímám silné

napojení na sociální a personální kompetence. Jedná se např. o výstupy „posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek“ a „rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022).

### 5.1.3 Tercie

V tercii se ŠVP opět vrací k větší rozmanitosti co se týče zahrnutí výstupů z jednotlivých předmětů. Z celkových 14 výstupů jich je osm z výchovy k občanství, tři dějepisné, jeden zeměpisný a jeden kombinující zeměpis a výchovu k občanství: „žák analyzuje populaci z hlediska zvláštnosti způsobů života a vyspělosti regionů. Identifikuje skryté a zjevné formy rasismu, xenofobie a nesnášenlivosti“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022).

Výstupy z výchovy k občanství se opět výrazně zaměřují na oblast Člověk, stát a právo, přičemž se jedná především o učivo zaměřené na právo jako takové (úkoly orgánů právní ochrany, protiprávní jednání, uplatňování práv, korupční jednání) a aktivní jednání žáků v kritických situacích (aktivní vystupování proti nesnášenlivému, xenofobnímu či rasistickému chování, řešení konfliktů, solidarita mezi lidmi). Učivo dějepisu se dostává do 20. století a věnuje se zneužití techniky ve válce (1. světová válka), válečným zločinům (2. světová válka), rozvoji průmyslu a změnám v politice. Zeměpisný výstup se zaměřuje složky a funkce světového hospodářství.

Ve výstupech z výchovy k občanství v tomto ročníku vnímám silné propojení s občanskou kompetencí, ať už směřující ke znalostem (normy, práva) nebo k aktivnímu jednání (vyhrazení se proti násilí). Konkrétně se jedná o výstupy „rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“, „zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu“ a „zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022). Většina těchto výstupů zároveň také naplňuje průřezové téma multikulturní výchova a výchova demokratického občana.

#### 5.1.4 Kvarta

ŠVP pro kvartu obsahuje zdaleka nejvíc výstupů, a to konkrétně 38, je zde tedy znát velká nerovnováha oproti předchozím ročníkům. Z těchto výstupů bych jich osm zařadila mezi ryze zeměpisné, 11 dějepisných, 11 výstupů z výchovy k občanství, tři kombinující dějepis a výchovu k občanství a pět kombinujících zeměpis a výchovu k občanství.

Zeměpisné výstupy se zaměřují primárně na hospodářství, což je i název učiva odpovídajícího zeměpisným výstupům. V těchto výstupech je patrné, že se předpokládá, že studující už budou mít komplexní znalosti, protože mnoho výstupů se soustředí na mezinárodní porovnávání, např. „žák porovná státy světa. Lokalizuje státy světa na různých typech mapových výstupů. Sleduje a vnímá hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy ve světě“ či „žák na přiměřené úrovni posoudí světovou populaci, její rozložení, migraci, dynamiku růstu. Porovnává jednotlivé oblasti světa z hlediska demografického, národů, náboženství, jazyka, ekonomické, kulturní a politické vyspělosti“ (ŠVP Vzdělání pro 3. tisíciletí 2022).

Ve výchově k občanství se ŠVP zaměřuje především na finanční gramotnost, tedy výstupy z oblasti Člověk, stát a hospodářství (tyto výstupy nejsou převedeny do konkrétního učiva) a mezinárodní vztahy (v učivu realizované jako mezinárodní organizace a globalizace).

Dějepisné výstupy *human studies* se stejně jako výuka v dějepisu drží ve 20. století a věnují se světové krizi, válce a totalitním režimům (do jisté míry tak opakují učivo, které je i v plánu pro tercii).

Kombinované výstupy ze zeměpisu a výchovy k občanství se zaměřují na svět z globálního hlediska, tedy na globalizaci jako takovou, ale také na mezinárodní organizace, jejich vznik a funkce, stejně jako kombinované výstupy dějepisu a výchovy k občanství, které sledují různé milníky 20. století a jejich důsledky pro dnešní dobu. Tyto výstupy pomáhají naplnění průřezového tématu výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

V kvartě se také poprvé objevuje výstup, který spadá do průřezového tématu environmentální výchovy a to „žák posoudí rizika přírodních a společenských jevů na

Zemi. Žák na konkrétních příkladech uvádí závažné ekologické problémy světa, kontinentů, států, místní krajiny“ (ŠVP Vzdělání pro 21. století 2022).

### 5.1.5 Shrnutí

Při analýze ŠVP je na první pohled znát značná nevyrovnanost, ať už co se počtu školních výstupů týče, nebo jejich rozložení mezi jednotlivé předměty obsažené v *human studies*. Žádný z výstupů neodpovídá oblasti českého jazyka a komunikace, ačkoli i tento předmět by měl být zahrnut – z praxe odvozují, že ačkoli není součástí samotných výstupů, realizuje se v hodinách při běžných aktivitách, které s češtinou souvisí, ať už se jedná o práci s textem, aktivní vytváření textu jako formy výstupu nebo prezentační dovednosti, které se uplatňují při představování finálních výstupů.

V každém z ročníků je znát napojení jak na klíčové kompetence, tak na průřezová témata. Jediné z průřezových témat, které se v žádném z ročníků explicitně nevyskytuje, je mediální výchova a méně častý je také výskyt environmentální výchovy.

Pokud jde o klíčové kompetence, jsou všechny nejen zmíněny v úvodu ŠVP, takže k jejich naplnění vede výuka jako taková, ale také je lze analyzovat ve výstupech samotných.

## 5.2 Tematické plány

Tematické plány<sup>9</sup> *human studies* jsou platné od školního roku 2021/2022 a jsou závazné pro všechny vyučující. Nejsou zveřejněné na stránkách školy, jedná o interní dokument, se kterým vyučující pracují při plánování výuky. V této kapitole se zaměřím především na to, jak jsou školní výstupy uvedené v ŠVP převedeny do tematických plánů a podrobněji představím některá dílčí témata, na kterých je patrné propojení, či naopak nepropojení jednotlivých předmětů.

### 5.2.1 Prima

Tematický plán primy je rozdělen do celkem šesti oblastí:

- rodina
- moje město, můj region, můj stát

---

<sup>9</sup> Kompletní tematické plány viz příloha 1

- škola a vzdělání
- naše škola
- náboženství
- dějiny umění

Zeměpisné výstupy, které byly zaměřené primárně na Českou republiku, se soustředí na poznání prostředí, ve kterém se žáci pohybují, ať už se jedná o jejich město nebo o samotné okolí školy (zařazení tohoto učiva do primy je v kontextu školy smysluplné vzhledem k tomu, že se nejedná o spádovou školu a žáci tudíž její okolí často neznají, protože pocházejí odjinud).

V tématu rodiny se propojuje zeměpis, dějepis o občanská výchova, neboť se zaměřuje nejen na vznik a vývoj konceptu rodiny, ale také na různé formy rodiny ve světě (rozdílné zvyky a tradice). Téma zaměřené na naše okolí propojuje primárně výchovu k občanství a zeměpis, přičemž výchova k občanství je zapojena výukou o státních symbolech. Téma vzdělání zajišťuje propojení dějepisu (vývoj školství, vznik univerzit) a výchovy k občanství (smysl vzdělání, jeho hodnota) a jeho zařazení právě do primy víceletého gymnázia je dle mého názoru smysluplné, neboť se pro studující jedná o výraznou změnu v dosavadním vzdělávání. Téma náboženství náleží především k výchově k občanství, ale zapojuje se i zeměpis. Dějiny umění jsou už z logiky věci především tématem dějepisným, nicméně se zde v tematickém plánu objevuje i literatura, přestože v ŠVP se zapojení českého jazyka a jazykové komunikace nepromítlo.

### **5.2.2 Sekunda**

Tematický plán pro sekundy obsahuje čtyři oblasti, oproti předchozímu ročníku jsou však tyto oblasti obsáhlejší a mají více rozšiřujících subtémat. Jedná se o oblasti:

- média
- bezpečnost ve virtuálním prostředí
- právní základ státu
- osobnostní a sociální výchova

Při porovnání s ŠVP je zapojení tématu médií a bezpečnosti ve virtuálním prostředí překvapivé, protože žádné ze školních výstupů tomu nenapovídají a dle mého názoru by

bylo logické, aby i z ŠVP bylo patrné, že se tomuto tématu věnuje pozornost, přeci jen ŠVP je pro školu závazným dokumentem, zatímco tematický plán oficiálně nikoli.

V podrobnějším popisu tématu je patrné, že v rámci sekundy se probírá víceméně celé průřezové téma mediální výchovy (šíření zpráv, druhy médií, mediální gramotnost, fake news, hoaxy, propaganda, bezpečí na internetu, rozpoznávání dezinformací).

Témata právní základ státu a osobnostní a sociální výchova odpovídají tomu, co je uvedeno v ŠVP. Subtémata právního základu státu jsou občanství, státoctvornost, druhy státních zřízení a demokracie, osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na vlastnosti, schopnosti, dovednosti, charakter, emoce a jejich prožívání, motivaci a systém osobních hodnot.

Podle analýzy tematického plánu i ŠVP lze předpokládat, že v tomto roce není kladen takový důraz na propojení jednotlivých předmětů, jež jsou základem *human studies* – témata se soustředí především na výchovu k občanství, popř. průřezová témata.

### 5.2.3 Tercie

Pro tercii je stanoveno celkem šest tematických okruhů:

- od Boha k atomu
- od hrnčíře k Microsoftu
- válečnictví
- rasismus a emancipace
- pocit národní sounáležitosti
- právní řád ČR

Některá témata mají poměrně netypické názvy. Téma „od Boha k atomu“ je v plánu blíže definováno pouze tak, že by mělo zahrnovat osvícenství (ovšem probrané z trochu jiného úhlu). Z toho lze soudit, že se nejspíše jedná o téma primárně dějepisné. Téma „od hrnčíře k Microsoftu“ je blíže definováno jako lidská výdělečná činnost (jednotlivé sektory, OSVČ, korporát, porovnání jednotlivých států z tohoto hlediska, ...) a jde tedy o téma spadající do výchovy k občanství. Tam spadá také téma právní řád ČR, které se zaměřuje na práva a povinnosti jedince. Témata válečnictví (z logiky věci dějepisné) a rasismus a emancipace (výchova k občanství) nejsou v plánu nijak přiblížena.



Tematický plán pro tercii je oproti předchozím ročníkům velmi nejasný – z mnoha témat nelze odvodit, co by mělo být jejich náplní a kde v nich dochází k propojení jednotlivých předmětů. Jejich názvy sice mohou být zdánlivě poutavé, ovšem o obsahu výuky toho napovídají jen velmi málo.

#### **5.2.4 Kvarta**

Pro kvartu je stanoveno osm témat (obdobně jako u výstupů v ŠVP je tedy učivo pro kvartu nejobjemnější):

- cíle udržitelného rozvoje
- od kolonizace ke globalizaci
- lidská práva – šikana, diskriminace
- migrace
- doprava
- evropská integrace
- finanční fungování státu
- finanční gramotnost jedince

Témata cíle udržitelného rozvoje (výchova k občanství) a doprava (pravděpodobně průnik dějepisu, zeměpisu i výchovy k občanství) nejsou v plánu nijak blíže definována, což je logické u cílů udržitelného rozvoje, které jsou samy o sobě vypovídající, u tématu doprava je však škála toho, kam by mohla výuka směřovat, velmi široká. Témata, která plán blíže rozvíjí, jsou migrace a evropská integrace, přičemž u migrace by se výuka měla zaměřit na chudobu, u evropské integrace na konkrétní organizace (OSN, NATO, EU). Téma od kolonizace ke globalizaci, které je zaměřené primárně na dějepis, by se mělo zaměřovat na zámořské objevy a industrializaci, což je v rozporu s tím, jaké období se v kvartě probírá v běžných hodinách dějepisu. Plán dopodrobna rozvíjí obě témata týkající se finanční gramotnosti (která spadá do výchovy k občanství) a jasně stanovuje, s jakými oblastmi se studující během výuky seznámí.

#### **5.2.5 Shrnutí**

Tematický plán je poměrně nevyrovnaný, ať už co se počtu stanovených témat týče, nebo toho, jak daná témata rozvíjí. Postupně je vidět klesající tendence témata upřesňovat a není

jasné, zda je to záměr či omyl. Pokud by se jednalo o záměr, mohl by plán být sestavený takto proto, že se předpokládá, že studující budou v průběhu nižšího gymnázia více a více autonomní a tím pádem budou sami schopni definovat, kterým směrem by chtěli témata rozpracovávat.

Jednotlivá témata v některých případech nerespektují to, jaká látka se v danou dobu probírá v samostatných předmětech, což zbytečně uhýbá od konceptu propojování znalostí.

V některých ročnících je patrná jasná návaznost tematického plánu na ŠVP, ovšem např. v sekundě témata neodpovídají tomu, co bylo stanoveno ve školních výstupech.

## 6 Praktická realizace výuky

### 6.1 Příklad metod používaných ve výuce

V rámci výuky *human studies* se uplatňuje široká škála metod, přičemž v této práci uvádím a vysvětluji příklady pouze několika nejčastějších. Pro samotný koncept je však důležité, že téměř nikdy nepracuje pouze s jednou metodou, ale v průběhu výuky daného tématu je kombinuje.

#### Debaty a diskuze

Zapojení této metody je nejen časté, ale z rozhovorů se žáky také vyplývá, že velmi oblíbené: „Tak mě se nejvíc líbily vždycky debatování“ (8. 6. 2023) či „Já si to spíš tak jako zapamatuju, když máme s tím nějaký takový silnější projekt, kde máme možnost si to víc zkusit, nebo z těch diskuzí si taky často něco odnesu a myslím si, že to jakoby, jak jsme zmiňovala, je to dost přínosné pro nás“ (9. 6. 2023).

Inspirací pro rozvoj debatování v projektové výuce bylo podzimní školení pro učitele od Asociace debatních klubů. Asociace také na svých stránkách ([debatovani.cz](http://debatovani.cz)) nabízí podrobnou metodiku, kde představuje jednotlivé formy debat.

Na škole pracujeme např. s metodou debaty Karl Popper. Základem této metody je, že jsou studenti rozděleni na stranu afirmativní a negační, přičemž jejich rozdělení nezávisí na tom, jaký je ve skutečnosti jejich názor. Řečníci obou stran v daném pořadí debatují předem stanovenou tezi, přičemž cílem je především logicky vyvrátit argumenty protistrany ([debatovani.cz](http://debatovani.cz), 9. 6. 2023).

Debaty a diskuze mají ve výuce samozřejmě i mnoho jiných forem, přičemž často se nemusí jednat o hlavní náplň bloku – nějaká forma diskuze probíhá téměř v každé vyučovací hodině. Liší se podle toho, do jaké míry jsou organizované či jak jsou rozděleny role, a volba podoby záleží na záměru konkrétní výuky.

#### Jigsaw

Jedná se o metodu skládkového učení, která je často také známá po názvem domovské a expertní skupiny. Metoda spočívá v tom, že „se učivo rozdělí na šest přiměřeně stejných dílů. Každý člen týmu sleduje svůj díl. Potom se členové skupin, kteří studovali stejný díl,

setkají v expertních skupinách, aby prodiskutovali své díly učiva. Po určité době se vrátí do původních skupin a učí ostatní členy skupiny svůj díl“ (Čapek 2015: 292). Počet dílů je modifikovatelný podle počtu žáků ve třídě či objemu učiva.

### **Brainstorming**

Brainstorming nezahrnuje pouze jednu konkrétní metodu, ačkoli nejčastěji používanou formou je klasický brainstorming, který „slouží ke sběru i výměně myšlenek a nápadů“ (Čapek 2015: 40). Žáci mohou touto metodou jednak hledat konkrétní řešení na problém, ale také sdílet své zkušenosti či znalosti. Hlavní zásadou metody je, že žádný nápad nepovažujeme za špatný a nesoudíme ho.

Dalšími brainstormingovými metodami jsou např. burza nápadů, která „je postavena na spontánní diskuzi, jejímž cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů k vybranému tématu“ (Sieglová 2019: 87), přičemž je důležitější kvantita než kvalita a nápady se následně ve druhé fázi třídí.

Brainstorming používáme především v úvodní fázi hodiny, přičemž v projektové výuce může jeho cílem být ujasnění toho, kam bude práce směřovat.

### **INSERT**

Metoda INSERT je jedna z metod práce s textem. Zkratka značí Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking (interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení). Žáci během čtení textu přidělují jednotlivým pasážím značky podle toho, jaký postoj mají k dané části textu. Značky jsou následující:

✓ = rozumím, věděl jsem

? = nerozumím, nevěděl jsem

! = chci zdůraznit, překvapilo mě

+ = souhlasím

– = nesouhlasím

Jednotlivé značky se dají modifikovat podle toho, jaký text učitel pro práci vybral – např. v textech obsahujících pouze fakta žáci nemohou hodnotit, zda souhlasí, či ne. (Čapek 2015: 304–305).

### **Mikrovyučování**

V této metodě, někdy také nazývané žák učitelem či hodina naruby, se do role učitelů dostávají samotní žáci. Je důležité vnímat, že do role učitele se žák nedostává, pokud pouze přednáší referát nebo prezentuje výstup. Pro tuto metodu je zásadní skutečné přenesení odpovědnosti za tvorbu výuky, včetně jejího plánování, organizování i vyhodnocení (Čapek 2015: 494).

V praxi *human studies* je tato metoda výhodná proto, že umožňuje žákům velmi široké pole působnosti a umožňuje jednotlivá témata modifikovat tak, aby se žáci mohli věnovat takovému subtématu, o které se zajímají, a tento svůj zájem také předat spolužákům. Vzhledem k tomu, že připravují výuku pro své vrstevníky, lze také předpokládat, že ji budou schopni připravit tak, aby byla pro ostatní zábavná a podnětná.

### **Práce s dokumentem**

„Dokumentární filmy a sociální spoty jsou stále častěji využívané metodické pomůcky ve vyučování. Vzbuzují v žácích silné emoce a tím dokáží probudit také zájem o probírané téma“ (jsns.cz, 9. 6. 2023). Dokumenty jsou pro hodiny *human studies* vhodné nejen proto, že mnoho z nich dokumentuje právě ta témata, která jsou obsažena v ŠVP, ale také proto, že díky blokové výuce je prostor i pro delší snímky, aniž by byla zanedbána jejich reflexe. Vzhledem k tomu, že se často jedná o společenská témata, slouží filmy jako přiblížení ke skutečným, k nimž žáci samotní přístup nemají, protože jsou jim vzdálené, ať už geograficky, nebo sociálně.

Jako zdroj dokumentů je nejčastěji využíván portál jsns.cz, který poskytuje nejen filmy, ale také metodiky hodin k nim vhodných. Mnoho dokumentů je dostupných také na dafilms.cz, přičemž na této stránce jsou také dokumenty mladých a nezávislých tvůrců.

### **Simulace**

Výuka vedená formou simulace má u žáků úspěch. Žačky zmínily simulovaný soudní proces, který proběhl podle metodiky od organizace Street law (metodika je volně

dostupná na [streetlaw.cz](http://streetlaw.cz)). Žačky oceňují, že „nejvíc se jako ukázalo, jak to fakt jako funguje v tom životě, a že se tam ukázalo přesně jak to bude, a že to je důležitý to umět do života, i když jako nechcete to používat“ a „že je opravdu jako dobré vědět, jak to tam probíhá a myslím si, že to i většinu z nás bavilo, bylo to takový jako interaktivní“ (9. 6. 2023).

Přínos simulačních her však zdaleka nespočívá pouze v tom, že si je žáci užívají. „Pomocí simulačních her (žák) získává možnost uvědomit si vlastní osobnostní rysy, způsob svého jednání, vnímání, své reakce na události a své rozhodování v různých situacích“ (Sieglová, 2019: 245).

Hlavním principem simulační hry je to, že na sebe žák přejímá určitou roli a podle toho, o jakou situační hru se jedná, v ní buď vystupuje pouze v rámci této přidělené role, nebo do dané situace promítá svou osobnost (Sieglová 2019: 245). Pro zvládnutích simulačních her je třeba, aby měli studenti v daném odvětví už alespoň základní přehled, tedy aby dokázali hrát podle pravidel, které pro danou situaci platí (např. pokud jsem v roli soudce u soudu, musím se orientovat v tom, co s sebou tato role nese a chovat se podle toho).

Vzhledem k tomu, že součástí *human studies* je občanská výchova, je zde mnoho výstupů, které jsou pro výuku pomocí simulace vhodné (mezinárodní organizace a jejich fungování, volby, volební systémy atp.).

### **Sněhová koule**

Metoda sněhové koule spočívá v tom, že se menší skupinky postupně slučují do větších, až nakonec pracuje celá třída společně (nejprve žáci ve dvojici, poté dvojice do čtveřic, čtveřice do osmic atd.). Technika může sloužit k různým cílům: spojování drobných poznatků v komplexnější celek či hledání kompromisu ve velké skupině (Sieglová 2019: 71). Aktivita má význam nejen z hlediska učiva, ale také z hlediska komunikace: „V aktivitě lze nejen hodnotit zadané úkoly (tedy učivo), ale rozebrat s dětmi i samotný proces, tedy např. to, jakým způsobem se rozhodovali, komunikovali, dělili o úkoly, kdo práci řídil, jaká byla vzájemná podpora nápadů z původních skupin jejími členy apod.“ (Čapek 2015: 409).

V *human studies* má tato metoda široké uplatnění, jako příklad lze uvést rozhodování o specifikaci tématu, kterému se bude hodina věnovat, či docházení k názorovým kompromisům v rámci hodnotových diskuzí.

## 6.2 Výstupy

Jak jsem zmiňovala již dříve, výběr výstupu je pro *human studies* kritickým bodem, neboť často dochází k jejich opakování, a to následně způsobuje monotónnost výuky.

Nejčastějším výstupem, který je zpravidla závěrem každého projektu zpracovaného v rámci *human studies*, je prezentace. Ať už je prezentace finálním výstupem, nebo žáci prezentují např. plakát či video, téměř vždy je součástí fáze, kdy se postaví před třídu a představují svůj výstup. Pozitivním výsledkem stálého opakování prezentací je, že i samotní žáci pozorují, že se v této oblasti zlepšují. Zpětnou vazbu nedostávají pouze na samotný výstup jako takový (jeho informační hodnotu atp.), ale také na své prezentační dovednosti. Méně často používanou formou prezentace je konference či panelová diskuze, kde žáci vstupují do role odborníků na určité téma a vzájemně si představují své příspěvky. Tato podoba se liší především svou atmosférou (někdo konferenci moderuje, studenti si mohou vytvořit fiktivní jména, změní se rozestavení lavic ve třídě atp. – z prezentace se stává forma simulace).

Dále žáci v rozhovoru zmínili, že velmi často je výstupem nějaká forma plakátu: „Tak většinou jako projekt na papír, se to vždycky to zpracujeme a pak máme výstup a tak. Ten učitel to hodnotí podle toho, jako ty informace, co tam máme, a to je asi všechno“ (8. 6. 2023).

Dalšími oblíbenými výstupy je nahrávání podcastu či videa nebo tvorba profilu na sociálních sítích (např. v rámci zvýšení povědomí o určité problematice nebo jako zpracování slavné osobnosti). Posledním častěji se objevujícím výstupem je zpracování tématu do podoby deskové hry.

Problematiku výstupů zmiňuje také Zdeněk: „Asi co bych potřeboval, je asi víc nějaká znalost metodiky, jako jak to uchopit, protože hodně rychle člověk se dostane k tomu, že opakuje ty stejné věci jako dokola. To znamená video, prezentace, poster a ty výstupy jsou jako omezený a vlastně mně chybí nějaká hloubka a když jsme u toho videa, tak mě

vlastně vadí to, že my děláme všichni videa a nikdo nevím, jak se to má dělat, protože ty děti to umí líp než my“ (18. 5. 2023). Krom samotné škály výstupů by tedy bylo také potřeba prohloubit znalost těch stávajících tak, aby byl vyučující schopen pomoci studujícím k jejich zkvalitnění.

### **6.3 Konkrétní projekty**

Jak zmiňují i kolegové v rozhovorech, *human studies* zatím nemá danou koncepci předávání příprav – jednotlivé tandemy se mohou rozhodnout, zda jednotlivá témata zpracují tak, jako tomu bylo v předchozím roce, nebo je zpracují novým způsobem. Aby se mohli inspirovat, jsou zadání nahraná na sdílené úložiště (v praxi však toto úložiště není kompletní a mnohé projekty chybí) a jsou k dispozici všem učitelům, takže některé projekty se v daných ročnících s většími či menšími rozdíly opakují. V této části uvádím několik konkrétních projektů tak, jak jsme je učili ve školním roce 2021/2022 a 2022/2023.

#### **6.3.1 Město**

Projekt proběhl v primě a tématem se žáci zabývali celkem pět výukových bloků.

V tomto projektu se pomocí následujících aktivit viditelně propojily jednotlivé předměty: práce s mapou (zeměpis), historie mapování a jeho milníky (dějepis), funkce města (občanská výchova). V následné tvorbě vlastní mapy museli studenti propojit všechny předchozí znalosti a zároveň zpracovat úkol vysoké kognitivní úrovně.

První částí projektu bylo seznámení se samotným fungováním map, včetně vysvětlení pojmů jako legenda, tiráž či měřítko. V této části byl zapojen také výklad o historii map a to, jaké historické milníky tvorbu map ovlivňovaly (např. zámořské objevy). Po tomto seznámení žáci pracovali s mapami okolí školy a seznamovali se s tím, co se v okolí nachází. V návaznosti na to pak bylo jejich závěrečným úkolem sestavit mapu imaginárního města, nikoli však náhodně, ale tak, aby město disponovalo potřebnou občanskou vybaveností. V této aktivitě se žáci seznamovali s městským plánováním a pracovali s tím, jaké různé oblasti života musí ve městě mít své místo (školství, administrativa, občanská vybavenost, ...). Jednotlivé mapy měst si pak žáci představili na komentované výstavě ve třídě.



V tomto projektu se krom českého jazyka zapojily všechny předměty. Český jazyk nebyl specifickou součástí jednotlivých kroků, nicméně se zapojuje vždy, když žáci něco přednášejí, neboť vyučující dbají na to, aby mluvený projev byl vždy součástí hodnocení a docházelo k jeho zlepšení.

### **6.3.2 Od hrnčíře k Microsoftu**

Téma je součástí tematického plánu tercie. Ačkoli je jeho název poměrně nejasný, věnuje se lidské výdělečné činnosti. Celkově se téma probíralo ve třech blocích.

Tento projekt jsme začali velmi zjednodušenou verzí sociologického průzkumu v okolí školy. Po nastínění tématu ve škole si studenti sami sestavili společný soubor otázek, který následně v průběhu jedné vyučovací hodiny kladli kolemjdoucím. Cílem bylo získat v praxi přehled o tom, v jakých odvětvích je možné sehnat zaměstnání. To studenti mohli zjistit i mnoha jednoduššími formami, v této podobě ale měli příležitost ptát se také na spokojenost lidí v zaměstnání, na to, zda se jedná o jejich původně zamýšlené zaměstnání (tedy zda dělají to, co chtěli) atp. Sociologický průzkum jsme následně ve škole vyhodnotili, tzn. spojili data získaná jednotlivými žáky a zpracovali je. Na základě toho pak proběhla diskuze, která se stočila ke dvěma subtématům: spokojenost v pracovním životě a různé podoby výdělečné činnosti (zaměstnání, OSVČ, ...).

Následující část na problematiku nahlížela z dějepisného hlediska, konkrétně na zaniklé profese a změny v lidské výdělečné činnosti. Následovala také predikce budoucnosti a diskuze o tom, kterým povoláním dnes hrozí zánik a proč.

V poslední části projektu jsme se zabývali tvorbou životopisu, který si žáci sestavovali pro situaci, kdy se za několik let budou hlásit na svou preferovanou pozici, popř. prezentovat svůj záměr jako podnikatelé. Tato část byla hlavním výstupem projektu.

Tento konkrétní projekt tak propojil dějepis, občanskou výchovu a český jazyk. Zároveň je také dobrou ukázkou toho, že jednotlivá témata jsou natolik komplexní, že je vždy třeba vybrat konkrétní úhel pohledu, jakým budeme na téma nahlížet, protože téma lidské výdělečné činnosti nabízí i další směry.

### **6.3.3 Doprava**

Projekt náleží do tematického plánu kvarty a žáci se mu věnovali v průběhu jednoho bloku.

Téma žáci zpracovali ve skupinách, kdy měli rozdělené jednotlivé typy dopravy (lodní, železniční, automobilová, letecká). Každá skupina dostala ke konkrétnímu typu dopravy zdroje, které zahrnovaly různé aspekty (historie, ekologická náročnost, rychlost, potenciální rozvoj, ...). Před čtením žáci ve skupině vždy zpracovávali své domněnky o tématu a po přečtení následně důležité informace přenesli do podoby plakátu.

Tématu vyučující věnovali kratší prostor, takže se žáci sice seznámili s různými aspekty a pojetí naplňuje do jisté míry ideu tematické integrace, nejedná se ale o takové zpracování, které by bylo v něčem zásadně výjimečné či odlišné od běžné výuky.

### **6.3.4 Problematika realizovaných projektů**

Výše uvedené projekty jsem vybrala na základě toho, že ukazují široké možnosti pojetí jednotlivých témat, ať už z hlediska metod či délky trvání. Ne všechny považuji za ideální příklady toho, jak může výuka *human studies* v praxi probíhat, nechci však uvádět pouze ty projekty, které jsou perfektní, neboť by to neodráželo realitu – ta je totiž velmi různorodá.

Z praxe pozoruji, že konkrétní projekty se setkávají s několika problémy:

1. nenaplňují ideu integrace předmětů
2. nesměřují k projektové výuce (jsou spíše frontálním výkladem doplněným o pracovní list)
3. neobsáhnou všechny aspekty daného tématu (což může být i pozitivní a je to jedna z možných cest, jak výuku vést)

Tyto problémy jsou totožné s celkovým hodnocením předmětu, jak ho uvádějí učitelé i ředitelka školy.

## 7 Formativní hodnocení

„Za formativní hodnocení lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka“ (Laufková, Starý 2016: 12). Slovo formativní pravděpodobně vychází z latinského *formo* – utvářet či dávat tvar, což dává najevo, že cílem formativního hodnocení je rozvoj člověka nejen v jeho poznání, ale i dalších oblastech (Laufková, Starý 2016: 11). „Když uvažujeme, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit, vodítkem může být zásada, že za kvalitní považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků“ (Košťálová 2012: 15). Smyslem formativního hodnocení tedy je zaměření na žáka a jeho progres.

Známky (sumativní hodnocení) žákovi poskytují kvantitativní hodnocení výkonu – dávají mu najevo, do jaké míry je vyhovující (umísťují jeho výkon na škálu jedna až pět). Klasickému systému známkování však chybí hodnocení kvalitativní části žákovské práce, tedy informace o tom, v čem se mu práce daří či nedaří. Udělováním známek učitelé automaticky rozlišují žáky na lepší a horší, protože jednička je vnímána jako odměna, zatímco pětka jako trest. Hodnocení známkami tak mezi žáky podporuje porovnávání a kompetitivnost. Tím se posiluje sociální vztahová norma fungující jak na úrovni třídy (porovnávání žáků třídy mezi sebou), školy (porovnávání v ročníku), republiky (např. státní maturity), ale i mezinárodně (PISA). Oproti tomu individuální vztahová norma, která je podporována formativním hodnocením porovnává výkon žáků a žákyň s jejich předchozími výkony (Laufková, Starý 2016: 13–15).

Ze své podstaty je formativní hodnocení založeno na srozumitelném slovním popisu. Většinou se vyjadřuje slovy, často se v něm ale zapojují také různá grafická vyjádření. Důležité je si uvědomit, že takové hodnocení se většinou skrývá i ve známce, ačkoli žákům není sdělováno – každá známka v sobě zároveň obsahuje informaci o tom, za co ji žák dostal, přičemž vysvětlení už zpravidla naplňuje podstatu formativního hodnocení (Laufková, Starý 2016: 16–17). Nelze však předpokládat, že každé slovní hodnocení, které žákům předáváme, je formativní. Zásadním rozdílem mezi formativním a sumativním hodnocením je jejich účel. Sumativní hodnocení používáme, pokud chceme „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný

soubor“ (Slavík 1999 in Laufková, Starý 2016: 19). Jedná se o hodnocení finální, které je vhodné především pro uzavření nějakého úseku, za který chceme žáka ohodnotit a vyjádřit, zda mu žák rozumí a ví dostatek informací. Takové hodnocení je vhodné např. pro rodiče či střední školu, ale neposkytuje žákovi dostatečné informace pro jeho vlastní posun.

Základními rysy formativního hodnocení jsou:

- slouží pro potřeby žáka
- identifikace vzdělávacích potřeb žáka
- průběžnost
- poskytování okamžité a konkrétní zpětné vazby
- podpora vnitřní motivace žáků (Laufková, Starý 2016: 20).

Formativní hodnocení vede u žáků nejen ke zvýšení motivace, ale také ke zlepšení výsledků. Ve třídách vytváří klima podporující učení a žáci se cítí lépe (Laufková, Starý 2016: 24). Zásadní pro jakoukoli formu hodnocení je stanovení, čeho jako učitelé chceme dosáhnout. Každá forma hodnocení se zaměřuje na jiné úrovně vzdělávacího procesu. Hodnocení by se tak mělo odvíjet od toho, na jakou úroveň se zaměřuje – hodnotíme konkrétní úkol, předmět, směřování žáka jako takového nebo se snažíme dosáhnout toho, aby byl žák schopen kvalitního sebehodnocení. Každá forma hodnocení je vhodná pro jinou úroveň a nese s sebou zároveň i nevýhody (Fletcher-Wood 2021: 116).

Kromě uvědomění si toho, na jaké úrovni danému žákovi v danou chvíli hodnocení poskytují, se také volba formy hodnocení může odvíjet od následujících otázek:

- Kam jdu/směřuji?
- Kde se právě nacházím?
- Jak se dostanu k cíli?

Součástí formativního hodnocení není pouze zpětná vazba žákům, ale také stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení či analýza učiva (Laufková, Starý 2016: 25–26).

## **7.1 Formativní hodnocení v *human studies***

Ve výuce *human studies* hraje formativní hodnocení zásadní roli hned z několika důvodů:

Prvním z nich je délka výuky (tři vyučovací hodiny vcelku). Ta poskytuje i delší souvislý prostor pro reflexi, ačkoli v poměru k délce výuky zůstává prostor stejný, jako u klasické 45minutové hodiny. Hodnocení může být podrobnější a ucelenější.

Druhým důvodem jsou způsoby práce, kterým se žáci v průběhu hodin věnují. Výuka se ve velké míře zaměřuje na měkké dovednosti (spolupráce ve skupině, komunikace, argumentace, prezentační dovednosti, ...), u nichž je formativní hodnocení zásadní pro to, aby se v nich žáci zlepšovali. K těmto dovednostem se výuka spirálovitě vrací, proto lze pozorovat jednotlivé výstupy a zaznamenávat pokroky konkrétních žáků. Zároveň je třeba brát v potaz, že žáci ve většině hodin pracují skupinově, přičemž sumativní hodnocení výstupu celé skupiny by nemuselo odrážet dynamiku, která v ní panovala, a zapojení jednotlivých členů. Formativní hodnocení umožňuje zpětnou vazbu diverzifikovat a poskytnout konkrétní informace jednotlivcům.

Dalším z důvodů je, že výuka probíhá tandemově a pro formativní hodnocení, které může být časově náročnější než hodnocení sumativní, je dostatek prostoru. Zároveň díky tomu dostávají žáci dva úhly pohledu a hodnocení je komplexnější (učitelé si např. mohou rozdělit, na které aspekty práce se budou zaměřovat, či kterým žákům budou věnovat větší pozornost, aby jim mohli poskytnout podrobnější zpětnou vazbu).

Posledním výrazným faktorem je projektové zaměření výuky. Ačkoli jsou žáci hodnoceni průběžně, když na projektech pracují, nejzásadnější je pro ně výsledné hodnocení. Vzhledem k tomu, že se jedná o hodnocení za delší časový úsek, přičemž pro zpracování finálního výstupu je nutné propojit několik dílčích kroků, je potřeba hodnotit výstup na různých úrovních, a právě to formativní hodnocení umožňuje.

### **7.1.1 Autonomní hodnocení**

K autonomnímu hodnocení řadíme vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Autonomní hodnocení je takové, které „žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit a obhajovat“ (Laufková, Starý 2016: 27). Vrstevnické hodnocení je založeno na myšlence, že se žáci mohou učit od sebe navzájem a zároveň pro ně může hodnocení od referenční vrstevnické skupiny být snadněji přijatelné než hodnocení od učitele. Při sebehodnocení žáci posuzují svůj výkon na základě předem stanovených kritérií, která by jim měla pomoci odhalit nejen oblasti, kde chybovali, ale také důvody, proč k tomu došlo. U obou

těchto metod je zásadní, aby jim byl ve výuce věnován konsistentní prostor a aby žáci při obou formách hodnocení měli oporu v cílech, kterých se snaží dosáhnout, a v jasných kritériích (Laufková, Starý 2016: 27–40).

Sebehodnocení je v hodinách *human studies* přítomné především v průběhu hodin, kdy studenti reflektují svoji průběžnou práci, popř. na závěr konkrétního úseku. Učitelé kladou důraz na to, aby se hodnocení nevěnovalo pouze výstupu a jeho kvalitě, ale také průběhu práce a zhodnocení vlastního přínosu.

Vrstevnické hodnocení a jeho rozvoj vnímá ředitelka školy jako jeden z hlavních přínosů *human studies* a uvádí, že je to dovednost, která se u žáků rozvíjí postupně. „Protože když si vzpomenu, když jsem tady současnou sextu před třemi lety učila peer to peer hodnocení, tak na mě koukali jak z jara a všichni si dali 25 %, aby jim to jako vyšlo na tu stovku“ (18. 4. 2023). U stejné třídy však postupně měla možnost sledovat rozvoj, který připisuje především tomu, že se vrstevnickému hodnocení věnovali skutečně průběžně.

### 7.1.2 Hodnocení vyučujícím

Specifikem *human studies* je, že učitelé předmět i na vysvědčení hodnotí slovně.

V letošním školním roce se k tomuto hodnocení přidaly i známky, které mají usnadnit administrativu např. v případě, že žák přestupuje na jinou školu, která známky požaduje. Tuto novou podobu vnímá velmi negativně Zdeněk: „No tak hodnocení, to je teďka podle mě hodně průšvih, protože se tam jako vytratilo... že je to hodně neukotvený, protože jsem přišel na to, že některý učitelé známkujou *human blok* jako normální předměty, a potom napíšou slovní hodnocení. Ta myšlenka měl být o tom, že je máme motivovat a že máme psát slovní hodnocení, tím pádem myslím si, že slovní hodnocení v současné době je totálně asi zbytečný a nevím, proč ho píšeme“ (18. 5. 2023). Domnívá se, že ve chvíli, kdy mají žáci na vysvědčení nejen slovní hodnocení, ale také známku, význam slovního hodnocení pro ně klesá a jako vypovídající vnímají pouze známku.

S tímto úhlem pohledu souhlasí také Klára a Lea, které zmiňují, že známka do jisté míry kazí jejich dojem ze slovního hodnocení, protože dostatečně neodráží specifický styl výuky. „A hlavně jako když pracujeme často v těch skupinkách, což si myslím, že je super, tak ono skoro nikdy nepracujeme jako rozděleně, že třeba 50 na 50, ale většinou je to třeba

30 na 70 někdy i, a potom když se to prezentuje, tak prostě ten člověk za to dostane zásluhu, i když tam třeba nic neudělal, anebo to naopak může zkazit tomu, kdo se tam snažil celou tu dobu“ (9. 6. 2023). Zdeněk zároveň vnímá, že pokud pro žáky v porovnání se známkou bude slovní hodnocení pozbývat na významu, je investice času do jeho tvorby zbytečná. „Vzhledem k tomu, že v současné době máme nastavený, že u nás chce instituce při přestupu na jinou školu, na vyšší stupeň, známky, v tom případě slovní hodnocení беру bohužel jako... jako přítěžující nám, učitelům, kterým to dělá hodně práci. Na to, kolik to stojí práce a úsilí, tak ten přínos vidím dost minimální“ (18. 5. 2023).

K tomu, aby byl vyučující schopen sestavit závěrečné slovní hodnocení, které bude skutečně reflektovat žákovskou činnost v průběhu pololetí, je třeba, aby práci důsledně hodnotil průběžně (zabrání tím např. tomu, že podlehne dojmu několika posledních hodin před hodnocením). Ředitelka jako ideální vnímá, aby měl učitel ke všem žákům na konci každé hodiny alespoň drobné hodnocení. „Tak v ideálním případě by to mělo vypadat tak, že z těch hodin prostě sbíráme podrobné informace o tom, jak kdo pracuje z těch našich žáků. Člověk si na to musí najít svůj vlastní systém, není to takový jakože bych mohla přijít s tím, že prostě já mám takovejhle systém a bude ti to fungovat, protože prostě ne každé je prostě schopné si po těch třech hodinách pamatovat prostě, jo tenhle pracoval, nepracoval, jak pracoval a tak dále a myslím si, že by tomu mohlo pomoci to, (...) že opravdu si poctivě obcházíte ty skupinky, když si dělají ty přípravy, a vlastně v průběhu toho si klidně hodit jenom slovo k tomu danému žákovi nebo něco, co vám prostě utkví v hlavě“ (18. 4. 2023).

### 7.1.3 Slovní hodnocení

Jak z výše uvedeného vyplývá, zásadní význam má pro *human studies* slovní hodnocení. Při psaní slovního hodnocení je zásadní vnímat a aplikovat rozdíl mezi posuzujícím a popisným jazykem.

Posuzující jazyk se nevztahuje k výkonu žáka, ale k žákovi jako takovému. Žák se z něj nedozvídá nic konkrétního o tom, co se naučil, hodnocení tedy nemá vliv na rozvoj poznávacích funkcí a neplní korektivně konativní funkci, tzn. žák si z něj neodnáší informace o tom, kam by se jeho výkon měl vyvíjet (Košťálová 2012: 46–47). V tomto

druhu hodnocení se dítě označuje nálepkami, které z dlouhodobého hlediska mohou mít vliv na jeho sebepojetí.

Slovní hodnocení by se proto mělo tvořit popisným jazykem, jehož základem je, že nehodnotí žáka jako osobnost, ale jeho výkon. Základem popisného hodnocení je to, že „popisujeme vnímané, tj, popisujeme to, co můžeme vnímat našimi smysly a zároveň to vztahujeme ke kritériím, která jsme pro naši práci stanovili“ (Košťálová 2012: 52). Další důležitou součástí je také popis pokroku, který se vždy vztahuje k předchozímu výkonu daného žáka (je zaměřený pouze na jednoho konkrétního žáka, nevztahuje ho ke zbytku skupiny). Poslední složkou popisného hodnocení je to, že dává prostor k odhalení chyb – žák si z něj tedy odnáší konkrétní informaci o tom, v čem by se měl zlepšit. Nikdy by však popisné hodnocení nemělo být ryze negativní, což by na žáka působilo demotivačně (Košťálová 2012: 51–52).

V *human studies* je u pololetního hodnocení, které žáci dostávají jako přílohu k vysvědčení, jasně daná struktura<sup>10</sup>.

1. oslovení: Milá Anežko/Milý Jonáši
2. ocenění – každého je možné za pololetí za něco ocenit, i kdyby to měla být maličkost
3. konkrétní závěry z práce studenta v 1. pololetí:
  - konkrétní hodnocení – žáci si neumí pod slovním spojením: „pracoval jsi pěkně, hezky, krásně, výtečně, výborně, velmi dobře, dobře, dostatečně, nedostatečně“ představit, co konkrétně tedy nesplňuje požadavky vašich předmětů
  - hodnotíte na základě stanovených kritérií, a ta by tam měla být popsána:
    - kvalita výstupů – jejich grafická úprava a obsahová správnost, mluvený projev, aktivní/pasivní účast, spolupráce při skupinových projektech, účast na výuce, kreativita apod.

---

<sup>10</sup> Struktura pochází z interních dokumentů školy.



4. doporučení do dalšího pololetí – na čem by žák/žákyně mohli zapracovat, aby byla jejich práce ještě lepší a případně jak by na tom mohli zapracovat

Na základě této osnovy vznikají následující hodnocení (uvádím příklady od různých vyučujících pro různé ročníky):

„Milý Bene<sup>11</sup>,

v první řadě bychom Tě velmi rádi, stejně jako v prvním pololetí, pochválili za tvou schopnost kooperace ve skupinových pracích, neboť dokážeš vyjít s každým a jsi pro skupinu velkým přínosem. V rámci bloků jsi vždy aktivní a dáváš pozor, což se odráží i na tvých projektech a výstupech. Myslíme si, že sis vzal naše poučení z prvního pololetí k srdci, neboť jsi méně sebekritický a prezentuješ s daleko větší sebedůvěrou. Právě tvé vystupování a verbální projev ve skupině jsou něčím, v čem vidíme největší posun. S Tvou prací v hodinách *Human Studies* jsme spokojeni.“

„Milá Věrko,

moc oceňujeme, jak spolupracuješ s ostatními při skupinové práci. Nedělá Ti problém vyjít s kýmkoliv. Díky tvému citu pro detail a uměleckému nadání máš většinou v režii grafickou úpravu a celkové zpracování výstupu. Nezapomínej však občas i na obsahovou stránku věci. Tvé portfolio a materiály jsou moc hezky zpracované a včas odevzdané. Příště mysli ale na to, že všechny pracovní listy mají být i vyplněné. Dále je škoda, že se v hodinách *Human bloku* příliš neprojevuješ. Zkus na tom v příštím pololetí zapracovat.“

„Milý Mirku,

tvoje práce v rámci *human bloku* je velmi stabilní, nemáš výkyvy v soustředění ani v samotné práci na výstupech. Vždy splníš, co je třeba a splníš to kvalitně. Tvoje silná stránka je originální styl přemýšlení nad jednotlivými výstupy a fantazie. Drobný problém ti může dělat, pokud ve skupinové práci jsi v týmu, který se těžko odhodlává k začátku práce, protože v takovém případě i tobě nějakou dobu trvá, než naleznáš své pracovní

---

<sup>11</sup> Jména žáků jsou pro potřeba práce anonymizována.

tempo. Do budoucna oceníme, pokud se začneš více zapojovat i do diskuzí probíhajících ve třídě a projevovat svoje názory.“

Jednotlivá hodnocení dodržují zadanou strukturu, přičemž z každého z nich si žák či žákyně může do dalšího pololetí či školního roku odnést i konkrétní informaci o tom, v čem by se měl či měla zlepšit. Většina hodnocení se vyjadřuje pouze k vybraným aspektům žákovské práce. Z pohledu žáků by nejspíš bylo ideální, aby se v hodnocení objevovalo co nejvíce oblastí, neboť si na základě toho mohou lépe uvědomovat, co vše je součástí hodnocení a vnímat ho ve své komplexnosti. Velmi pozitivně vnímám, že všechna hodnocení jsou psána popisným, nikoli posuzujícím jazykem.

## 8 Funkčnost propojení

Vzhledem k tomu, že součástí mé práce není kvantitativní dotazník, mohu funkčnost propojení posuzovat pouze na základě vlastní zkušenosti a odpovědí, které mi poskytlí kolegové v rozhovorech. Funkčnost posuzuji na základě dvou kategorií, a to osobních postojů a přínosu. Jsem si vědoma, že obě tyto kategorie jsou založené spíše na pocitech, ale vzhledem k tomu, že učitelé i studenti jsou hlavními aktéry této výuky, považuji jejich názory za zásadní.

### 8.1 Osobní postoje

Z hlediska osobních postojů mě zajímalo především to, jaký vztah ke konceptu *human studies* učitelé a studenti mají.

#### 8.1.1 Učitelé

Oba učitelé shodně uvádí, že v této podobě se jim předmět líbí. Bedřich oceňuje především to, že mu koncept poskytuje svobodu. „A vlastně na jednu stranu říkám, že chtěl bych jakoby nějaký jako lehce metodičtější vedení, nějaký jako tipy na nějakou jako další výuku a tak, ale na jednu stranu se mi hrozně líbí ta svoboda, s jakou v tom bloku můžu fungovat, že když se rozhodnu, že tohle je pro mě v tomhle tématu důležitý, ať je to prostě doprava a bude to prostě historie dopravy, tak mně nikdo neřekne, hele ale ty tady prostě nikam nepudeš“ (5. 5. 2023). Zároveň oceňuje, že i když na PHG tento koncept přineslo vedení a nebyl produktem samotných učitelů, poskytuje mu vedení nejen dostatečnou svobodu k tomu, aby blokovou výuku vedl tak, jak mu vyhovuje, ale zároveň také podporu v jeho rozhodnutích: „Je tam ta podpora, že jako vždycky, jo, když to vymyslíš tak, aby to sedělo to toho konceptu, bylo to jiné, rozvíjelo to jiné, než já nevím třeba, bylo to prostě, nebylo to o tom, co si zapamatují studenti, ale co si zažijou, nebo co si zkusí, tak je tam vždycky, když to neřešíš za minutu projekt, tak je tam vždycky prostě podpora“ (5. 5. 2023).

Kladný vztah ke konceptu má také Zdeněk. „Hm, v týhle podobě se mi to líbí, protože vidím to, jak vlastně...ty výsledky toho, jak jsou vlastně už děti malýho věku po tom jednom roce schopný prezentovat, mluvit a vidím tak velkej pokrok“ (18. 5. 2023), který ale také zmiňuje, že se někdy v průběhu výuky nudí, protože práce je přenesená na žáky natolik, že ve chvíli, kdy nepotřebují pomoc, není pro učitele ve výuce přílišný prostor.

Sám ale uvádí, že si uvědomuje, že ačkoli to osobně vnímá negativně, je to pozitivní výsledek, neboť to znamená, že výuka směřuje tam, kam má.

### **8.1.2 Studující**

Jan apředmět spíše baví, nicméně zmiňuje, že ho moc nebaví projekty, které v hodinách dělají, což je vzhledem k tomu, že je výuka projektová, trochu v rozporu s původním tvrzením. V tom, aby hodiny hodnotil ryze pozitivně, mu brání hlučnost během hodin – má pocit, že učitel třídu příliš nenapomíná a Janovi se ve vzniklém prostředí obtížně pracuje. Zároveň však oceňuje, že v hodině má prostor pro vlastní aktivitu a nemusí pouze pasivně přijímat to, co říká učitel.

Klára a Lea vnímají předmět jako něco, na co se těší. Klára oceňuje uvolněnou atmosféru, kterou tyto hodiny mají, Lea je vnímá jako odpočinkovější hodiny oproti běžným předmětům.

## **8.2 Přínos**

Hledisko přínosu má pro vyučující a pro studující jiný význam. Pro studující by předmět měl být přínosný z hlediska toho, jaké znalosti si z něj odnášejí a jaké dovednosti získávají, zatímco na straně vyučujících jde především o pedagogický rozvoj. Vzhledem k tomu, že zavádění předmětu jako je *human studies* je náročnější než pokračovat ve výuce běžných předmětů, bylo by ideálním výsledkem to, že bude předmět pro studující i vyučujících přínosnější než běžná výuka.

### **8.2.1 Učitelé**

U učitelů je tato premisa splněna jen zčásti. Zdeněk uvádí, že v letošním školním roce nepocituje, že by ho výuka tohoto předmětu v něčem rozvíjela či obohacovala. Větší potenciál pro vlastní rozvoj pocítoval v loňské koncepci, kde se setkával s různými kolegy a měl možnost se od nich inspirovat, ale vzhledem k tomu, že učil v mnoha blocích, stala se z výuky naopak snaha „více méně to spíš to přežít“ (18. 5. 2023). Letos vnímá přínos *human studies* především v tom, že pracuje s mladším ročníkem, u kterého sice panuje velké nadšení, nicméně mají problém s udržení koncentrace, a proto se jedná o výzvu z didaktického hlediska. Tento přínos by nicméně pravděpodobně byl stejný, i kdyby se nejednalo o blokovou (projektovou), ale klasickou výuku. Obecně ho výuka *human studies*

rozvíjí v tom, že mu přináší náhled na nové metody a způsoby práce, které poté může aplikovat i ve své běžné výuce.

Zdeněk vnímá velký přínos právě v tandemové výuce, a to nejen z hlediska možné inspirace, ale také praktického fungování. „Takže ano, v mém seberozvoji mi to pomáhá tím, že vidím kolegy při práci, i při tom plánování mi to pomáhá v tom, že jako vždycky na to jsme dva, jo, to znamená, že každéj má týden, kdy je vyflusnutej (...), takže se dá někdy vykrýt právě tím druhým kolegou“ (5. 5. 2023). Tandemovou výuku oceňuje také proto, že mu díky ní dostává přirozené zpětné vazby od dalšího učitele a zároveň také může jiného učitele pozorovat při výuce, aniž by se jednalo o hospitaci. Jako velký přínos pro sebe také vnímá, že díky blokové výuce zvládá odučit tři smysluplné hodiny v kuse, což je příležitost, kterou by během běžné výuky nedostal.

### 8.2.2 Studující

Mezi studujícími je v pohledu na přínosnost *human studies* velký rozdíl. Klára a Lea výuku vnímají jako přínosnou, Jan nikoli.

Jan má dojem, že si z předmětu nic neodnáší, a když se po týdnu snaží rozpomenout, co v hodině dělali, už to neví. Na základě toho se domnívá, že si z výuky *human studies* odnáší menší množství poznatků než z výuky běžné. Jediné, u čeho má pocit, že ho výuka posouvá, jsou prezentační dovednosti. Zdeněk, který Jana učí ale zmiňuje svou domněnku, že žáci v tomto ohledu nejsou tolik schopni si uvědomit, co jim *human studies* přináší, protože se jejich hodnocení zaměřuje primárně na to, jaké faktické znalosti si z výuku pamatují. Zdeněk ale přínos pro studující vidí v jiných oblastech. „Víceméně v prezentačních dovednostech i skupinový práce, v mluveném projevu obecně, a ještě v tom, jak oni jsou schopni potom se hodnotit navzájem, což je hodně důležitý, že oni jsou potom schopní vidět ty chyby, že vědí, na co se zaměřit“ (18. 5. 2023).

Klára i Lea vnímají hodiny jako přínosné. Nicméně, jak Lea uvádí, vše je závislé na zvoleném tématu a jeho zpracování: „Já si to spíš tak jako zapamatuju, když máme s tím nějaký takový silnější projekt, kde máme možnost si to víc zkusit, nebo z těch diskuzí si taky často něco odnesu a myslím si, že to jakoby, jak jsme zmiňovala, je to dost přínosné pro nás a i ... ale asi si z toho někdy odnesu víc než z normálních hodin, ale záleží přesně,

jak říkala Klára, na tom tématu“ (9. 6. 2023). Aby pro ně hodiny byly ještě přínosnější, zařadily by více diskuzních forem, kde se navzájem názorově obohacují se spolužáky.

## 9 Benefity a rizika

### 9.1 Benefity a rizika z pohledu ředitelky školy

Náhled ředitelky školy uvádím v samostatné kapitole především proto, že jako autorka konceptu má na celkové fungování jiný úhel pohledu než učitelé. Má přehled o tom, co bylo jeho záměrem, čemu se chtěla vyhnout a zároveň v letošním školním roce, o jehož konceptu je tato práce především, už předmět nevyučuje, tudíž do jeho praxe má náhled především jako supervizor.

V rozhovoru jsem se ptala na silné a slabé stránky tohoto konceptu. Jako hlavní silnou stránku uvádí, že se „věnujeme tématům, které jsou globální, a které rezonují vůbec společností, tak si myslím, že klidně i to, že se z těch žáků děláme nějaké aktivní bytosti té naší společnosti“ (28. 4. 2023). Dále znovu zmiňuje to, že předmět propojuje témata z různých předmětů a že se učitelé v rámci výuky nebojí se studujícími zkoumat reálná témata, která rezonují ve světě. Průběh výuky zároveň studující motivuje k tomu, aby se naučili pracovat v různých skupinách, které by si za normálních okolností nejspíše nevybrali. V těchto skupinách si mohou vyzkoušet širokou škálu rolí, třeba i takových, které jim nevyhovují a zjišťovat díky tomu další informace o sobě samých. Zmiňuje také, že z toho, co mohla zatím ve výuce pozorovat, usuzuje, že jim tento koncept přináší také zábavu.

Původním záměrem bylo, aby výuka *human studies* byla zcela projektová, což se zatím v praxi neprojevuje. „Hodně si myslím, že se snažíme dotknout se té projektovky, ale ještě pořád ne tak, jak bych si to představovala, a tak jaká je vlastně všude v západních zemích projektovka brána, ale chce to prostě čas a myslím si, že to dáme“ (28. 4. 2023). Nicméně i to, že výuka směřuje k projektové, vnímá jako silnou stránku, která s sebou přináší „určitě i to, že se ty děti naučí spolupracovat a naučí se spolupracovat i ve skupinách vlastně, které by si za normálních okolností nevybraly, protože prostě když jsme v práci, tak taky kolikrát nemusíme spolupracovat s lidma, který my jsme vybrali a musíme to nějakým způsobem zvládnout, takže rozhodně jim to dává tenhle kompetenční rámec“ (18. 4. 2023). Vzhledem k tomu, že mají prostor pro častou skupinovou práci, navíc v různých složeních skupin, mohou si také ověřit, jaká role ve skupině jim vyhovuje, popř. jaká ne a proč.

Množství skupinové práce souvisí ale i s jednou z uváděných slabých stránek, a tou je hlučnost, kterou s sebou výuka v tomto stylu přináší – „nebude to nikdy jako hodina, kdy tam bude ticho a klid a člověk tam uslyší spadnout špendlík, což za mě není ideální ani v normální hodině, ale že je to jako enormně náročný prostě jakoby na tu hlučnost. Občas ukočírovat ty studenty, nebo respektive žáky, může být náročné“ (28. 4. 2023).

Kromě nároků na pedagogy při usměrňování hodiny zmiňuje také potenciální slabou stránku konceptu spočívající v jejich přípravě na výuku, kdy může být rizikovým faktorem, pokud učitel neodhadne schopnost třídy si autonomně rozhodovat o tématech a aktivitách, hodinu si připraví nedostatečně a výuka je pak nekvalitní. Dalším možným úskalím je případný nesoulad v tandemové dvojici vyučujících, „protože ve chvíli, kdy si prostě tandemová dvojice nesedne, tak si myslím, že to jako může způsobit dost velké problémy vůbec jako celkově, ať už k naplnění toho učiva, které jsme si tam nastavili, nebo i k tomu, že to může spoustu dětí odradit vůbec celkově od té projektovky“ (28. 4. 2023).

Produktivitu výuky také ovlivňuje, pokud jeden z dvojice nespolupracuje. „Záleží prostě na zodpovědnosti těch pedagogů, protože když je to tandem, pak se stane že tam prostě v rámci toho tandemu ten vyučující jako kolikrát nepřijde, i když v té škole je, tak prostě to je za mě problém“ (18. 4. 2023).

Další slabou stránkou, kterou při zavádění pocítila, je jeho délka. „Tak slabé stránky asi možná delší doba zavádění, i když si myslím, že prostě jako po těch třech letech si to relativně sedlo, ale vím, že jako ty porodní bolesti byly ukrutný teda, že prostě původní vize a myšlenka úplně nebyla realizovatelná, za což jsem jako hrozně ráda, že se nám to vlastně podařilo v rámci toho učitelského sboru poskládat tak nějak, aby to bylo vyhovující většině, která ty bloky učí a chce je učit“ (18. 4. 2023). To se projevilo i v postojích vyučujících, kteří v prvních dvou letech zavádění pocítovali jistou frustraci.

Jako potenciální riziko vnímá to, že tento styl výuky není pro každého, ať už z hlediska vyučujících nebo studujících. „No ne každému dítěti prostě projektovka vyhovuje, to je určitě druhá stránka věci. Nebo nejenom druhá stránka věci, ale je to tak, a prostě najít nějakou tu vyváženost toho, jak moc tam s nimi komunikovat k těm tématům, jak moc ... aby to byla nějaká jejich práce, vyhledávání zdrojů a tak dále“ (18. 4. 2023).



## 9.2 Benefity a rizika z pohledu vyučujících a studentů

### **Bloková výuka**

Bedřich jako hlavní výhodu tohoto konceptu zmiňuje to, že je výuka organizována do bloků. „Fajn je, že na vlastně tu náplň té hodiny máš tři vyučovací, jako na náplň toho bloku máš opravdu ten blok, což zní hloupě, ale jde o to, že se můžeš v těch tématech pustit víc do hloubky, různými metodami, zároveň ti to umožňuje prostě třeba využít i nějaké aktivity mimo školu a zároveň vlastně nemusíš rozbít celý rozvrh, protože na to máš tři vyučovací hodiny týdně a máš tam vždycky dva učitele, kteří se nějakým způsobem doplňují, plánují to“ (5. 5. 2023). Nejde tedy jen o možnost vést výuku více do hloubky, ale také formou exkurzí, které jsou nedílnou součástí této koncepce výuky. Vedení školy exkurze nijak neomezuje, takže jejich zapojení je čistě na rozhodnutí vyučujících, kteří je pouze nahlásí.

Studenti pojmenovali také potenciální riziko blokové výuky: „Některé ty bloky, kdy ... třeba nemáme vyloženě nějakou práci, ale spíš nám něco popisují, tak to je potom dost dlouhý jako čas na soustředění, protože tři hodiny se soustředit na něco třeba z dějepisu je třeba fakt ... a jenom si to třeba zapisovat a potom na dvacet minut z toho něco udělat, tak to už jsou podle mě všichni takoví unavení“ (9. 6. 2023). Jak jsem zmiňovala již výše, pokud výuka není naplněna podnětnými aktivitami, zůstane potenciál její délky nevyužitý a pro studenty se stává velmi náročnou.

### **Tandemová výuka**

Jako výhodu a zároveň i potenciální riziko učitelé vnímají tandemovou výuku. Bedřich ji vnímá jako silnou stránku z hlediska osobního rozvoje, protože mu umožňuje se inspirovat metodami od dalších vyučujících, ale také z hlediska samotného fungování v hodinách, kde „člověk osvěží síly, když se věnuje chvíli jako pasivněji nebo naopak, že ten jeden zadává a druhý může vysvětlovat někde, nebo se věnují více skupinám najednou, v tom je ... jo, bylo by to násobně těžší“ (5. 5. 2023). V tom, že učitelé dokážou být studentům v hodině více k dispozici, vnímají jako výhodu i samotní studenti, kteří oceňují, že nemusí tak dlouho čekat na pomoc a ztrácet tím čas v hodině. Zároveň jim také přítomnost vyučujících nabízí více úhlů pohledu na danou problematiku. „Mně se taky líbí, že jste tam

dva učitele vždycky, že tam není jenom jeden, ale že každý učitel má určitě jako jiný názor a vždycky se nějak jako doplní a tak“ (9. 6. 2023).

Potenciální riziko tandemové výuky však odhaluje Zdeněk. „No, já, nic proti mé kolegyni, ale vlastně v tom *human bloku* nemám takovou tu oporu toho druhého člověka, kterej by mě někam posouval. Ale to je zrovna asi takhle, že to takhle vyšlo“ (18. 5. 2023). Spolupráci v tandemové dvojici nepovažuje za přínosnou a přisuzuje to tomu, že jeho kolegyně nemá vystudované učitelství a nemá s touto prací zkušenosti, proto si Zdeněk z této spolupráce nedokáže odnést tolik, jako kdyby pracoval s někým ze zkušených kolegů.

### **Reflexe výuky**

„Měli bychom to takzvaně dotahovat, to si myslím, že je úskalí upřímně jako nás, že my máme jako tendenci to hodně rozjet, ale to dotahování, jo, vyhodnocení, průběžné hodnocení, tam máme velké mezery, že ten blok nekončí teda tím, že zavřeme dveře učebny, ale že bychom teda vlastně měli mít poradu ne jenom před, ale i poradu po, pojd'me si to zhodnotit, pojd'me si to opravit, pojd'me dětem dát nějakou zpětnou vazbu, tady nám někdo prostě stagnuje, tady je někdo strašně super, pojd'me ho podnitit dál, že vlastně mít poradu po, nebo ne poradu po, ale dělit tu, pokud bychom měli mít v rozvrhu tu poradu, tak vlastně si to rozdělit na prvních 15 minut řešíme co bylo, dalších 30 minut řešíme, co bude“ (5. 5. 2023). V tomto bodě se oba učitelé shodují v tom, že reflexi výuky, ať už přímo v hodině, nebo posléze mezi sebou, zanedbávají. Ani jeden z nich nezmiňuje příčiny tohoto jevu, nicméně z jejich výpovědí vyplývá, že v samotné výuce věnují reflexi zhruba pět až deset minut, což v poměru k tomu, že výuka je tříhodinová, je opravdu málo. I Zdeněk přiznává, že si je vědom toho, že by reflexi měli do zpětné vazby zapojovat více.

### **Diverzifikace výuky pro různé studijní typy**

Oba učitelé totožně s ředitelkou zmiňují, že problematickou se tato výuka stává, pokud ji absolvují studenti, kterým nevyhovuje. Vzhledem k tomu, že škola tento typ výuky považuje za stěžejní, a stejně tak ho propaguje i na svých stránkách a dnech otevřených dveří, lze předpokládat, že zde budou studovat především ti, kdo tento typ výuky vyhledávají (i s ohledem na to, že je škola soukromá, tedy do velké míry výběrová).

„Jsou studenti, kterým to nemusí nutně vyhovovat zcela a potom ta přínosnost klesá, protože ten blok předpokládá nějakou míru práce, kterou do toho ten student vloží, a ve chvíli, kdy bude chtít projít s minimálním vynaložením práce, tak s ohledem na to, jak často dáváme skupinovku, tak mu to často projde“ (5. 5. 2023). Zároveň dodává, že to vnímá jako mezeru, kterou by bylo vhodné napravit a zajistit, aby do výuky byli zapojeni i studující, kteří se do výuky zatím nezapojují. Je přesvědčený, že to jde, pouze zatím nenašel ten správný způsob. Bedřich tento nedostatek dokonce vnímá jako natolik silný, že by kvůli němu zčásti ustoupil od snahy vést výuku ryze projektově.

### 9.3 Cesty potenciálního vývoje

Od doby svého zavedení před třemi lety prošel předmět mnohými změnami, tudíž lze předpokládat, že vývoj bude pokračovat i do příštích let, ačkoli ředitelka uvádí, že je ráda, že po několika turbulentních letech došel do podoby, ve které je realizovatelný. „Původní vize a myšlenka úplně nebyla realizovatelná, za což jsem jako hrozně ráda, že se nám to vlastně podařilo v rámci toho učitelského sboru poskládat tak nějak, aby to bylo vyhovující většině, která ty bloky učí a chce je učit“ (18. 4. 2023). I proto by podle ní měl příští školní rok zůstat beze změny: „Zatím pro třeba příští školní rok není v plánu upravovat určitě nic, tam potřebujeme, aby se zajeli noví kolegové, kteří budou zapojeni do projektovky, takže spíš bych to teďka na rok, dva, tři viděla na to, že si naučíme nové kolegy, kteří by chtěli vyzkoušet blokovku“ (18. 4. 2023). Do budoucna bych však ráda blokovou, resp. projektovou výuku rozšířila také na vyšší gymnázium, neboť ze zpětných vazeb od žáků vyplývá, že by o to měli zájem<sup>12</sup>.

Oblastí, která by potřebovala revizi, je ŠVP. To v rozhovoru uvádí Bedřich a vzhledem k analýze, kterou jsem udělala pro účely této práce, s ním souhlasím. Osobně vnímám jako problematickou nelogickou návaznost některých témat a nevyváženost zapojení jednotlivých oblastí do ročníků. Nelogická je také provázanost, či spíše neprovázanost ŠVP a tematických plánů, které by z něj měly vycházet. Bedřich by upravil nejen návaznost jednotlivých témat, ale koncepci ŠVP jako takovou. „Pár zásahů by to chtělo do ŠVP. Jo, nebál bych se vůbec toho označit jakoby takové to klíčové učivo, které

---

<sup>12</sup> V současné době vyšší gymnázium nemá žádné hodiny, které by byly cíleně projektové, ale zhruba dvakrát za pololetí probíhají na škole různé projektové dny, jako např. kulturní den, či literární den.

nemůžeme vynechat, prostě označit, třeba udělat jakoby dvě, udělat to, o co se teď snaží Národní pedagogický institut, označit to jádrové učivo a takové to doplňkové. Takže bych se nebál v tom udělat, hele jako tady to je klíčové a bez toho ten blok nemůže proběhnout a potom tady máte pět doplňkových a z toho si vyberte dvě, které tam nějak uděláte, jo, protože ten čas není takový, aby se všechno udělalo dost kvalitně“ (5. 5. 2023).

Zdeněk jako prvek, který by potřeboval změnu, uvádí nekoncepční rozdělování učitelů mezi ročníky. V tuto chvíli do rozdělování zasahuje především to, jak vychází hodiny do jednotlivých úvazků, popř. snaha o to, aby učitelé pokračovali dál se stejnými třídami jako v předešlém školním roce. V tom Zdeněk vnímá negativum již dříve zmíněného nerovnoměrného zapojení jednotlivých předmětů, protože předpokládá, že pokud by jednu třídu celé čtyři roky učila stejná dvojice učitelů zaměřených např. na dějepis a občanskou výchovu, chyběl by této třídě přesah do zeměpisu a českého jazyka. V ideálním případě by tuto nerovnováhu řešil rotováním učitelů v rámci pololetí, tedy že by v jednom pololetí ve třídě působili vyučující s jiným zaměřením než v pololetí následujícím. Sám si ale uvědomuje, že toto řešení by z organizačního hlediska nejspíš nebylo možné, a proto by alespoň zavedl důsledné rotování učitelů mezi ročníky, tedy aby jeden ročník neprošel celým *human studies* se stejnou sestavou učitelů. Jako možné řešení se nabízí, aby stejná dvojice učitelů zůstávala v jednom ročníku, nad čímž uvažoval i Bedřich. „Otázka potom je, jestli třeba by to mělo být tak, že to je vlastně jak u těch odborných předmětů, že třeba plácnu, tihle dva lidi mají vždycky primy, tihle vždycky sekundy, tihle vždycky tercií, no protože si mazlí ty svoje přípravy, žejo“ (5. 5. 2023), který ale tuto myšlenku zavrhl proto, „že by lidi stagnovali, že potom by se recyklovaly přípravy vlastně až moc“ (5. 5. 2023). S tím naopak nesouhlasí Zdeněk, který by do jednotlivých ročníků zavedl stále učitelské dvojice. „Když člověk to učí několikrát rok, tak je to jako lepší. Což by možná mohlo vést k tomu, jako by bylo jednodušší, kdyby prostě ten učitel učil několik let třeba tercii, že by potom vopravdu moh to mít výborně vymyšlený a tak dále“ (18. 5. 2023). Z odpovědí obou učitelů však jasně vyplývá, že rotace učitelů je něco, co by do budoucna mělo být v rozvoji *human studies* tématem.

Jako alternativu změny systému rotace učitelů Bedřich uvádí důslednější předávání příprav. V tuto chvíli existuje sdílená platforma, kam by učitelé měli nahrávat své přípravy

k jednotlivým tématům, aby se jimi mohli inspirovat kolegové v následujícím roce a nevymýšlet tak celé pojetí znovu, což je náročné i s ohledem na to, že si učitelé vytváří celý koncept a nemohou se držet např. učebnic atp. „To je asi nedostatek, který by se dal napravit, nějaké jako předávání, tranzice. Tak my jsme měli letos *human* kvarty, vy ho budete mít příští rok, tak pojd'te si s náma sednout a pobavme se, co se povedlo, co nepovedlo (5. 5. 2023).

Tuto inspiraci by rád rozšířil nejen v rámci Pražského humanitního gymnázia, ale také v rámci spolupráce s dalšími školami, které mají tematicky integrovanou výuku, přičemž jako velkou výhodu vnímá to, že v Praze jsou tyto možnosti sdílení zkušeností široké, vzhledem k tomu, že je tu větší množství škol, které zavádějí alternativní způsoby výuky.

Poslední změnou, kterou by uvítali oba učitelé, by bylo metodické ukotvení celého předmětu. Oba pociťují nejistotu, především z hlediska zavádění projektové výuky. To si uvědomuje i ředitelka, která zmiňuje, že se studenti učitelství s tímto typem výuky během studia na pedagogických fakultách nesečkají, tudíž se s ním setkávají až v praxi. Bedřich jako jedno z možných řešení vidí opět zavedení systematického sdílení nejen mezi kolegy, ale také učiteli z jiných škol: „Protože my potom taky jako vyčpíme, shodneme se, že nechceme poster, ale zjistíme, že jsme loni prostě natáčeli podcast, video bylo taky, a že vlastně třeba i ty metody, jaké používat metody, jo, že ten rok je dlouhej, a těch týdnů je kolem 30, těch bloků je kolem 30, 30krát tři, že prostě rozšířit tu databanku metod“ (5. 5. 2023).

Z pohledu ředitelky je tedy žádoucím budoucím pokrokem zavedení projektové výuky na vyšším gymnáziu. Vyučující, kteří *human studies* učí na nižším gymnáziu, by jako prospěšné vnímali ukotvení stávajícího konceptu, především z hlediska ujasnění rotování učitelů mezi ročníky a třídami a z hlediska poskytnuté metodické podpory pro výuku.

## Závěr

Cílem mé práce bylo podat komplexní analýzu integrace humanitních předmětů v konkrétní školní praxi, přesněji řečeno předmětu *human studies* na Pražském humanitním gymnáziu. Pražské humanitní gymnázium je soukromé víceleté gymnázium, které se zaměřuje na projektovou výuku, ať už v předmětech nebo v rámci projektových dnů. Předmět *human studies* v sobě slučuje občanskou výchovu, která je obsažena pouze v tomto předmětu a ve výuce se samostatně neobjevuje, český jazyk, dějepis a zeměpis. Český jazyk, zeměpis i dějepis se ve výuce vyskytují i samostatně, ale jejich dotace je zkrácena a část očekávaných výstupů z RVP náleží právě do *human studies*.

Jako základní zjištění z mé analýzy vyplývá, že v podstatě vše, na čem koncept stojí, je zároveň silnou i slabou stránkou. Základními pilíři jsou bloková výuka, tandemová výuka a tematické integrace přenesené do praxe pomocí projektové výuky, resp. výuky směřující k tomu, aby byla projektová. Bloková praxe výuky je výhodná, protože díky ní může výuka v jednotlivých tématech jít více do hloubky a učitelé používají širokou škálu metod, kterými žáky aktivizují. Pokud se však stane, že náplní bloku je dlouhý frontální výklad, stává se hodina obtížnou jak pro vyučující, tak pro žáky. Tandemová výuka je funkční jak z pohledu žáků, tak učitelů. Z pohledu učitelů nicméně její funkčnost závisí na tom, jak je daný tandem schopný fungovat a vzájemně se obohacovat, ať už v průběhu příprav či ve výuce samotné. Pokud zde tento prvek inspirace není, tkví výhoda tandemové výuky pouze v tom, že je samotná práce v hodinách méně náročná a plynulejší. Z rozhovorů vyplývá, že projektová výuka je zatím spíše tendencí, ke které výuka směřuje, než plnohodnotným konceptem výuky. K jejímu zavedení chybí učitelům dostatečná metodická podpora.

Tematická integrace, která je hlavní odlišností předmětu od běžné výuky, je do praxe převedena skrze ŠVP a tematický plán, což jsou dokumenty, které by však, jak vyplývá z výpovědí učitelů i vlastní analýzy, do budoucna měly projít revizí. Jejich hlavní nedostatek spočívá jednak v nevyrovnaném zapojení integrace do jednotlivých ročníků, jednak v tom, jak jsou dokumenty provázány mezi sebou. V některých ročnících se předměty, které by měly do *human studies* být zapojené, neobjevují v ŠVP ani tematickém plánu vůbec, jinde se sice objevují v ŠVP, ale tematický plán následně s ŠVP nesouvisí.

Výstupy z českého jazyka se ani v jednom z dokumentů neobjevují vůbec a jeho zapojení je tedy zcela závislé na tom, jak ho do výuky implementují jednotliví učitelé.

Důležitou součástí *human studies* je také způsob, jakým se tento předmět hodnotí. Dříve hodnocení probíhalo pouze slovně, kvůli zjednodušení administrativy vedení školy zavedlo kombinaci známky a slovního hodnocení. Tuto změnu označil jako negativní dotazovaný učitel i žáci, neboť podle nich vede k devalvaci slovního hodnocení. Slovní hodnocení jako takové vnímají všichni zúčastnění jako důležitou součást konceptu, protože přináší vypovídající informace o tom, jak se žákům daří – pozitivně ho proto vnímají i samotní žáci, protože díky němu dostávají informace, které potřebují a které je mohou v učení posunout dál.

Na základě analýzy se domnívám, že hlavní nedostatek, kterým předmět trpí, je jeho nedostatečné ukotvení vyplývající z toho, že se jedná o nový koncept. O tom vypovídají také výrazné změny, které v průběhu zavádění konceptu proběhly. Některé prvky (např. střídání učitelů či předávání zkušeností) zatím nejsou koncepčně uchopeny, nicméně nelze předpokládat, že by koncept po třech letech od svého zavedení mohl být ideální.

Stejně jako Bedřich, jehož v práci cituji, věřím, že by pro předmět bylo prospěšné, kdyby mezi jednotlivými školami, které integrovanou výuku zavádějí, byla otevřená komunikace vedoucí ke sdílení zkušeností. Věřím, že i tato práce může být inspirací pro ty, kdo chtějí jít alternativními cestami výuky.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BELL, STEPHANIE. "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future." *The Clearing House*, vol. 83, no. 2, 2010, pp. 39–43. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/20697896> [cit. 2023-08-06].
- BLUMENFELD, Phyllis & Soloway, Elliot & Marx, Ronald & Krajcik, Joseph. (2011). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*. *Educational Psychologist*. 26. 369-398.
- BOSS Suzie a LARMER John. *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*. ASCD, 2018. ISBN 9781416626756
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Debatní metodika. *Debatovani.cz* [online]. 2018 [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: [https://debatovani.cz/wp-content/uploads/2018/09/190919\\_debatni-metodika.pdf](https://debatovani.cz/wp-content/uploads/2018/09/190919_debatni-metodika.pdf)
- DRAKE Susan M. a BURNS Rebecca C. *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD, 2004. ISBN 9780871208408.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. *Universum (Euromedia Group)*. ISBN 978-80-242-7152-1.
- GROSSMAN, Pam & Dean, Christopher & Kavanagh, Sarah & Herrmann, Zachary. (2019). *Preparing teachers for project-based teaching*. *Phi Delta Kappan*. 100. 43-48.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. *Vzdělávání pro 21. století*. ISBN 80-901873-1-5.



- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- Pražské humanitní gymnázium, školská právnická osoba. ČŠI: *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/School/600006549>
- Proč a jak učit s filmem?. *Jsns.cz* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/pro-vyucujici/proc-a-jak-ucit-s-filmem>
- Pražské humanitní gymnázium. *Pražské humanitní gymnázium* [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://phgymnazium.cz/>
- Rámcové vzdělávací programy. *NPI: Národní pedagogický institut České republiky* [online]. [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
- ROSENAU, Milton D. *Řízení projektů*. Brno: Computer Press, 2000. ISBN 978-80-251-1506-0.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 9788027122547.
- Simulované soudy. *Streetlaw.cz* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://streetlaw.eu/simulovane-soudy/>
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, Klára ŠEĐOVÁ, Martin SELDÁČEK a Roman ŠVAŘÍČEK. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*. 2017 (3), 247–278. ISSN 2336-2189.
- Školní vzdělávací program: Vzdělání pro 3. tisíciletí* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: [https://phgymnazium.cz/media/filer\\_public/61/96/6196f386-6750-4614-ab72-d71f8fd76d46/phg\\_svp\\_001.pdf](https://phgymnazium.cz/media/filer_public/61/96/6196f386-6750-4614-ab72-d71f8fd76d46/phg_svp_001.pdf)

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAYLOR, James. *Začínáme řídit projekty*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 9788025117590.

*T-Kit - Řízení projektů*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže, 2007. T-Kit. ISBN 9788086784533.

Úplný výpis z obchodního rejstříku: PHG servis s.r.o. *Veřejný rejstřík a sbírka listin* [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik-firma.vysledky?subjektId=928381&typ=UPLNY>

*Výroční zpráva za školní rok 2021/2022* [online]. 2022 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: [https://phgymnazium.cz/media/filer\\_public/35/5a/355a0581-cf4b-494e-8e27-cb0395aa6ffe/vz\\_phg\\_2021\\_2022.pdf](https://phgymnazium.cz/media/filer_public/35/5a/355a0581-cf4b-494e-8e27-cb0395aa6ffe/vz_phg_2021_2022.pdf)

*Výroční zpráva za školní rok 2021/2022. Pražské humanitní gymnázium* [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: [https://phgymnazium.cz/media/filer\\_public/35/5a/355a0581-cf4b-494e-8e27-cb0395aa6ffe/vz\\_phg\\_2021\\_2022.pdf](https://phgymnazium.cz/media/filer_public/35/5a/355a0581-cf4b-494e-8e27-cb0395aa6ffe/vz_phg_2021_2022.pdf)

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími

Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor se studujícími

Příloha 4 – Kompletní tematický plán

## **Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou**

### **Koncept výuky**

1. Jak bys vlastními slovy popsala koncepci *human bloku*?
2. Jaké jsou základní prvky, na kterých výuka stojí?
3. Jaké jsou podle tebe silné stránky této koncepce?
4. Jaké jsou naopak slabé stránky konceptu?
5. V čem vnímáš největší přínos tohoto stylu propojení humanitních předmětů?

### **Původ konceptu**

6. Jak celá koncepce *human bloku* vznikala?
7. Z jakých zdrojů jsi při tvorbě vycházela? Odkud pochází inspirace?
8. Jakým vývojem koncepce procházela? Jaké byly „slepé uličky“?
9. Jaká je tvoje vize pro blokovou výuku do budoucna? Kam by se mohla vyvíjet?

### **Reflexe blokové výuky**

10. Jak bys ze své pozice zhodnotila současnou podobu *human bloku*?
11. Jakou máš ohledně předmětu zpětnou vazbu od studentů, rodičů a vyučujících?
12. Jak bys na základě zpětné vazby zhodnotila přínosnost tohoto stylu výuky pro studující? Co jsou silné a co slabé stránky tohoto způsobu výuky?
13. Jaký je přínos pro vyučující, kteří v bloku učí?
14. Máš od nich zpětnou vazbu? Ode všech? Jak často? Vedly jejich připomínky někdy k nějaké drobné či větší úpravě v této koncepci?

### **Hodnocení ve výuce**

15. Jakými způsoby by mělo v *human bloku* probíhat hodnocení?
16. Proč je pro koncepci tento způsob hodnocení klíčový a čím konkrétně nejvíc posouvá studenty a studentky?

## **Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími**

### **Koncept výuky**

1. Jak bys vlastními slovy popsal/a koncepci *human bloku*?
2. Jaké jsou podle tebe silné stránky této koncepce?
3. Jaké jsou naopak slabé stránky konceptu?
4. Jaký byl během tvého působení vývoj této koncepce?
5. Jaké metody výuky v bloku typicky používáš? Jak vypadá běžný blok?
6. Měnil/a jsi nebo upravil/a v průběhu času své metody, které používáš?
7. Máš nějakou vizi, která by vedla ke zlepšení blokové výuky? Jaké konkrétní kroky by mohly konceptu ještě pomoci?

### **Hodnocení**

8. Jakými způsoby v *human bloku* hodnotíš?
9. Jak moc napomáhají podle tvých zkušeností tyto způsoby hodnocení rozvoji studujících?

### **Osobní postoje**

10. Jaký je tvůj osobní vztah k tomuto konceptu?
11. Považuješ výuku v *human bloku* za lepší než běžnou výuku jednotlivých humanitních předmětů?

### **Práce učitele**

12. Jaká je náročnost příprav na tuto výuku oproti běžným hodinám?
13. Jak probíhá běžná příprava na blok?
14. Pomáhá ti výuka v bloku k vlastnímu seberozvoji?
15. Jak bys popsal/a tandemovou výuku? Vyhovuje ti?

### **Přínosnost**

16. Jak bys na základě vlastní zkušenosti zhodnotil/a přínosnost tohoto stylu výuky pro studující?
17. A pro vyučující?
18. Pozoruješ u studentů díky tomuto stylu výuky u studentů rozvoj?
19. Dokázal/a bys uvést nějaké konkrétní příklady, na kterých přínosnost pro studenty pozoruješ?
20. Máš ohledně přínosnosti předmětu nějakou zpětnou vazbu od studentů?
21. A od svých kolegů?

## **Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor se studujícími**

### **Práce v bloku**

1. Jak bys popsal/a průběh typického bloku?
2. Jakými metodami v *human bloku* běžně pracujete?
3. Dokázal/a bys popsat nějaký výstup/projekt/blok, který považuješ za vhodný příklad toho, jak výuka v bloku vypadá (konkrétní projekt, o kterém bys mluvil/a, kdybys měl/a někomu přiblížit, jak se v bloku pracuje)?

### **Styl a koncept výuky**

4. V čem vidíš silné stránky tohoto stylu výuky?
5. V čem jsou naopak slabé stránky a rád/a bys to vylepšil/a?
6. Vnímáš tento styl výuky jako něco, čemu se ve škole věnuješ rád/a?
7. Vnímáš v něčem jako přínosné, že předmět vyučují dva učitelé?

### **Přínos pro studenty**

8. V čem je pro tebe výuka *human studies* přínosná? Odnášíš si z tohoto stylu výuky více či méně než v běžných předmětech?
9. Jaké dovednosti, schopnosti či vědomosti ti práce v bloku přináší? Považuješ je za důležité?
10. Co bys do bloku zařadil/a nebo jako bys ho změnil/a, aby pro tebe byl přínosnější?

### **Hodnocení**

11. Jak probíhá hodnocení v tomto předmětu?
12. Je pro tebe slovné hodnocení vypovídající a odnášíš si z něj potřebné informace?

## **Příloha 4 – Tematické plány *human studies***

### **PRIMA**

1. Rodina
  - původ od pravěku
  - osídlování vesnic (porovnání tehdy a dnes)
  - typy rodin v historii (porovnání starověk, středověk, novověk, současnost)
  - rodiny ve světě (zvyky a tradice ve světě)
  - možnost tvorby rodokmenu
2. Moje město, můj region, můj stát
  - demografie
  - znaky české státnosti atd.
3. Škola a vzdělání
  - hodnota vzdělání a vzdělanosti (postupný vývoj, vývoj písma)
  - škola (první univerzity, povinná školní docházka atd.)
  - systémy školství (porovnání u nás a jinde)
4. Naše škola
  - mapování okolí
  - geografické zásady kartografie
5. Náboženství
  - hlavní světová náboženství
  - vliv na evropskou kulturu
6. Dějiny umění
  - architektura
  - hudba
  - výtvarné umění
  - literatura
  - vliv na smýšlení společnosti a naopak

### **SEKUNDA**

1. Média
  - šíření informací v historii, v současné době
  - druhy médií (soukromé x veřejnoprávní médium)
  - mediální gramotnost
  - rétorika, prezentační dovednosti
  - fake news, hoax, argumentační fauly
  - propaganda
2. Bezpečnost ve virtuálním prostředí
  - kritické myšlení
  - bezpečí na internetu,
  - rozpoznávání dezinformací
3. Právní základ státu
  - občanství
  - státnost
  - druhy státních zřízení
  - demokracie

4. OSV (osobnostní a sociální výchova)
  - vrozené x získané
  - vlastnosti, dovednosti, schopnosti
  - charakter
  - emoce a prožívání (V hlavě)
  - motivace
  - hodnoty (systém osobních hodnot)

## **TERCIE**

1. Od Boha k atomu probrat (osvícenství trochu jinak)
2. Od hrnčíře k Microsoftu
  - vývoj lidské výdělečné činnosti
  - sektory
  - porovnání států
  - dopad na jedince, na společnost
  - korporát, OSVČ
  - dopad na životní prostředí
3. Válečnictví
4. Rasismus a emancipace
5. Pocit národní sounáležitosti
  - všechny varianty
  - příklady v historii dobré, špatné (obrození, nacistické Německo)
  - ne každý vlastenec je nacionalistou, ne každý nacionalista je nacistou
6. Právní řád ČR
  - právo a povinnosti jednotlivce v každodenním životě

## **KVARTA**

1. Cíle udržitelného rozvoje
2. Od kolonizace ke globalizaci
  - zámořské objevy
  - industrializace
3. Lidská práva – šikana, diskriminace
4. Migrace
  - chudoba
5. Doprava
6. Evropská integrace
  - EU, NATO, OSN
7. Finanční fungování státu
  - nabídka, poptávka
  - daně
  - rozpočty
  - investice
  - sociální příspěvky (podpora)



- finanční úřad, banky
- 8. Finanční gramotnost jedince
  - slevy v obchodě
  - platební karty
  - bezpečná hesla
  - vlastnictví
  - mikrotransakce (aplikace, hry)