

2. DIDAKTIKA GEOGRAFIE – kapitola v knize

Dana Řezníčková

1. Úvod

Účelem této kapitoly je podat hodnotící přehled o vývoji a stavu didaktiky geografie v Česku. Záměrem je postihnout nejen proměny operačního pole této oborové didaktiky, ale poukázat i na širší souvislosti, které daný stav podmiňovaly či podmiňují¹.

Celková úroveň oboru je dána působením vnitřních podmínek (zejména počtem odborníků a jejich profesní kvalitou) a působením vnějšího kontextu, v rámci kterého se didaktika geografie vyvíjí. Promítají se do ní přímo či zprostředkovaně vlivy charakteru oborového, institucionálního, politického, ekonomického, legislativního aj., a to na úrovni lokální tj. jednotlivých institucí, stejně jako vlivy národního, mezinárodního i celosvětového dosahu. Jde o nesčetné vzájemně podmíněné faktory na různých významových řádech s tím, že akcenty jednotlivých z nich, jak dokládá druhá a třetí kapitola, se v průběhu času mění.

Didaktika geografie se zabývá aplikací dosaženého geografického poznání ve sféře vzdělávání. Je proto logické, že i když je vývoj didaktiky geografie multifaktoriálně podmíněn, po celou dobu jejího formování má poměrně zásadní vliv její úzká vazba na geografii – mateřskou vědní disciplínu. Skutečnost, že geografie se postupně konstituovala v komplexní vědní disciplínu, vyvolává neustálou potřebu přehodnocovat pojetí a výběr vzdělávacího obsahu. Ve školní praxi se totiž komplexní pojetí snadno mění ve vše zahrnující - totální pojetí. Přitom geografie se nezabývá vším (celou realitou), ale především vztahy, které integrují a propojují společenské a přírodní jevy v rámci těchto sfér i mezi nimi, a ovlivňují tak jejich existenci i jejich vývoj².

I když klíčovou didaktickou kategorií se stává vzdělávací obsah, operační pole didaktiky má širší rozsah. Vymezuje ho jako proces zprostředkování vybraného geografického poznání (včetně způsobu poznávání a specifického oborového uvažování) od jeho tvůrců k jeho uživatelům ve vzdělávací sféře. Jde o složitý proces komunikace mezi mnoha subjekty/aktéry (např. tvůrci závazných norem, autoři učebnic, učitelé různých typů a stupňů škol, žáci a studenti) s tím, že východiskem tohoto procesu je především vědní disciplína geografie, ale i další obory jako je pedagogika, psychologie, sociologie, informatika aj. Těžištěm pozornosti se stává víceúrovňový proces koncipování, realizace a hodnocení geografického vzdělávání (včetně vyučování a učení) a jeho cílem určitá geografická gramotnost jedince i určitá míra geografického vzdělání celé společnosti. Tento předmět výzkumu v předkládané stati shrnujeme pod výraz „geografické vzdělávání“ s tím, že podrobněji bude diskutován ve třetí kapitole. Jeho bližší specifikace ve smyslu zdůraznění určitých akcentů je ovlivněna zvoleným teoretickým přístupem. Výše uvedené přiblížení vychází z komunikačního pojetí oborových didaktik (Brockmeyerová- Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000).

¹ Každé takové hodnocení bezesporu odráží i subjektivní postoje autorů. Je velmi pravděpodobné, že kapitola psaná jinými autory se stejným záměrem bude mít odlišnou podobu a ve svém celku případně i odlišné vyznění. Snahou autorky je předložit takové hodnocení, které bude mít co nejvíce „průsečíků“ se statěmi obdobného zaměření. Poděkování patří mým kolegům (H. Kühnlová, M. Marada, P. Chromý, E. Hofmann) kteří mi při psaní rukopisu poskytovali cennou zpětnou vazbu.

² Doplněno slovy Hampla (2002, s. 2) „geografie nemůže být duplicitou vědy celé, takže ... „vše“ poznává jen dílčím, tj. specifickým způsobem: geografie zkoumá vnější koexistenci všech kvalitativních typů jevů, resp. složek prostředí a nikoliv vnitřní podstaty těchto typů jevů“.

Vývoj didaktiky geografie jako vědní disciplíny, ve zkratce řečeno, probíhal od „prenatální“ fáze, přes fázi „zrodu“ do období „dospívání a emancipace“. V poslední části této kapitoly se diskutují otázky, jejichž řešení by mohlo v budoucnu didaktiku geografie posunout do fáze „zralé dospělosti“.

2. Historické ohlédnutí za vývojem didaktiky geografie v Česku

Ke stávajícímu pojetí didaktiky geografie v Česku vede dlouhá cesta, kterou pro účely této studie strukturujeme do tří etap. První období, které trvalo více než sto let, je obdobím utváření obsahových, formálních a institucionálních základů geografické edukace na našem území a následně i základů didaktiky geografie. Začátek druhé etapy datujeme do 60. let minulého století, kdy se dávají do pohybu mechanismy formálního uznání didaktiky geografie jako vědní disciplíny a postupně se formuluje i její teoreticko-metodologický základ. Přelom tisíciletí lze považovat za počátek třetího období, kdy se znovu konstituují formální podmínky fungování oboru a jeho teoreticko-metodologické otázky se začínají řešit ve vazbě na četnější výzkumná šetření vyvolaná zejména kurikulární reformou. V každém období to byla cesta nesnadná, neboť ji, obrazně řečeno, vždy vyšlapávalo jen poměrně málo odborníků a při tom se jim více či méně „pohybovala“ půda pod nohama v podobě geografie - mateřské vědní disciplíny stejně jako měnící se vnější podmínky. Je proto logické, že se soustředili na základní a při tom stále otevřené otázky. Zpočátku byla pozornost zaměřena na řešení otázek typu čemu vyučovat, jakým způsobem, koho a kdy. Odpovědi na tyto otázky byly prezentovány tou neúčinnější formou: prostřednictvím učebnic a atlasů, později pak i prostřednictvím metodických příruček a učebních osnov. S odkazem na práci Turkoty et al. (1979), která uvádí významné autory učebnic se zeměpisným obsahem od dob Jana Amose Komenského, stručný exkurz do minulosti začneme až v 19. století. Opíráme se při tom o práce, které vývoj zeměpisného vzdělávání přibližují podrobněji (Janka, 1970; Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985; Wahla, 1997; Knecht & Hofmann, 2011; Knecht, 2011).

2.1 Období utváření základů didaktiky geografie

Vývoj didaktiky geografie úzce souvisí s proměnami jejího předmětu zájmu, tj. především s vývojem zeměpisu jako školního předmětu a se zajištěním jeho odborné realizace. V průběhu 19. století, kdy v rakousko-uherské monarchii vznikaly nové typy škol, se v nich postupně zaváděl školní předmět, ve kterém zeměpis měl podřadné postavení vůči dějepisu. Jeho úkolem bylo zajistit místopisný přehled pro lokalizaci historických událostí. Tato skutečnost se stala výzvou pro mnohé „pre-didaktiky geografie“, neboť historizující pojetí se uchovalo v mysli učitelů ještě dlouho do 20. století, i když se učební plány a osnovy měnily v průměru každých osm let.

Vydáním Základního říšského školského zákona roku 1896 se vytvořil institucionální rámec rakouského a posléze i československého školského systému. Tímto legislativním krokem se navýšil význam zeměpisu, neboť byl jako samostatný předmět zaveden do všech tříd obecných a měšťanských škol a postupně i na gymnázia, reálky, lycea a do učitelských ústavů. Od té doby lze sledovat samostatnou historii školního předmětu zeměpis na všeobecně vzdělávacích a obchodních školách s tím, že jeho funkce a vzdělávací význam (měřený například počtem výukových hodin) se v čase měnily.

Zmiňovaný legislativní krok vyvolal potřebu vytvářet nové učebnice zeměpisu ale i metodické příručky. Statě metodického charakteru, obdobně jako u jiných předmětů (srovnej Čapek, 1985), zpočátku představovaly platformu výměny zkušeností mezi učiteli, později se v nich zohledňovaly i širší souvislosti a obecnější podmíněnosti. Tyto práce, datované do období konce 19. a zhruba první třetiny 20. století, svým způsobem položily základy didaktiky geografie jako oboru zabývajícího se

problematikou vyučování zeměpisu. Jejich příkladem je Methodika zeměpisu (1894) Jana Lepaře nebo první poválečná Metodika vyučování zeměpisu na školách obecných a občanských (1922) od Klementa Davida. Mnozí autoři metodických statí neřešili pouze otázku jak tento předmět vyučovat. Postupně se mezi nimi začali objevovat první kritikové výběry a obsahového pojetí výuky zeměpisu. Poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu zeměpisu, neboť učivem byly stále zejména přehledy zemí, pohoří, řek, ostrovů, měst apod. určené k mechanickému pamětnímu osvojení, bez logického systému a vnitřní spojitosti. Zmiňované obsahové pojetí, v té době již minimálně 50 let zakořeněné v mysli učitelů i laické veřejnosti, je cyklicky řešeno v průběhu dalších sto let³.

Výraznou osobností tohoto období byl také historický geograf a kartograf Jindřich Metelka, který nejenže obohatil školní geografii mnohými pracemi⁴, ale zasloužil se v roce 1895 o založení prvního českého vědeckého časopisu s názvem Sborník České geografické společnosti. Tento časopis dodnes představuje základní publikační platformu geografů a částečně i didaktiků geografie v Česku.

Od začátku 20. století se do obsahu i způsobu výuky zeměpisu čím dál více promítají geografické (zpočátku německá a později zejména francouzská antropogeografická škola) i pedagogické trendy ze zahraničí. Patrný je jejich vliv například v naší první rozsáhlé metodické třísvazkové studii Rozpravy zeměpisné (1907–1911) Josefa Harapata.

V období první republiky vývoj metodiky zeměpisu výrazně ovlivnila Kamila Spalová. Stala se autorkou řady učebnic zeměpisu a učebních pomůcek. Je také autorkou Metodiky zeměpisu na školách obecných a měšťanských (1929, 1931, 1936), která se považuje za první důkladně zpracovanou metodiku zeměpisu na vědeckém základě. Obsahuje mj. v té době jedinečný soupis odborné světové metodické literatury. Autorka vstřebává podněty ze zahraničí, rozvíjí pedagogický reformismus a do výuky zeměpisu uplatňuje principy „činné školy“ se záměrem překonat formalismus a encyklopedismus v zeměpisném vzdělávání. Mnohá její doporučení jsou platná i pro dnešní dobu. K. Spalová doporučovala například přímé a nepřímé pozorování žáků, testování jejich výkonů a promyšlené používání učebních pomůcek. Ve výuce zeměpisu spatřovala účinný prostředek rozvoje myšlení, citu, vůle, obrazotvornosti a schopnosti uvědoměle pozorovat krajinu, vyzdvihovala i praktické prvky učiva jako přípravu na život. Zdůrazňovala také význam zeměpisu pro výchovu lásky k vlasti a sociálního citění.

Další autoři, kteří podporovali činnou výuku a vycházeli při tom ze západoevropské a americké pedagogiky, byl Petr Dejmek a Alois Till⁵. Snahou zaktivizovat vyučování zeměpisu a zbavit ho jeho chronického formalismu byli vedeni i Ladislav Hanus a Marie Drástová, kteří napsali několik pracovních knih koncipovaných v duchu reformistických tendencí a postupně k nim vytvářeli i pracovními sešity⁶. Jejich učebnice lze považovat za poměrně výrazný pokus o překonání statického pojetí výuky zeměpisu. V neposlední řadě výraznou osobností školní geografie a kartografie v období první republiky byl František Machát, první lektor metodiky zeměpisu na Karlově univerzitě v Praze. Jeho odborná činnost byla poměrně široká, mj. napsal několik učebnic a metodických statí: Úvod do metodiky zeměpisu

³ Zmiňovaný Klement David upřednostňoval výuku o vzájemných vztazích mezi jednotlivými zeměpisnými jevy a zdůrazňoval, že „cílem zeměpisu není jen si pamatovat jména, ale především porozumět krajině a probouzet lásku k vlasti“ (cit. Turkota et al., 1979, s. 28).

⁴ Spolu s Josefem Jirečkou se zasloužil o první české vydání školního zeměpisného atlasu Blasia Kozenna. Atlas byl s určitými úpravami několikrát vydán pod jménem Kozenn-Metelka.

⁵ Petr Dejmek se stal propagátorem projektové metody a Daltonského plánu. A. Till prostřednictvím praktických činností se zaměřil na poznání domova.

⁶ Ladislav Hanus a Marie Drástová jsou autory Pracovní knihy zeměpisu pro 6.–8. postupný ročník obecných škol, který měl 11 dílů (1934–1937) a Pracovní knihy zeměpisu pro 1.–4. ročník měšťanských škol (1934–1938). Tyto učebnice byly s určitými úpravami používány až do roku 1949.

(1932); Návod k vyučovacímu postupu v zeměpise ve třídě první (1932)⁷. F. Machát se také vyjadřoval k celkové koncepci výuky zeměpisu. Zdůrazňoval myšlenky platné i pro dnešní dobu. Upozorňoval mj., že dobré základy zeměpisu jsou nutné pro každého občana, aby byl schopen na základě znalostí všeobecného a regionálního zeměpisu vytvářet si za názvy a číselnými údaji v denním tisku správné představy o současném světě. Za základy zeměpisného vzdělání považoval nejen potřebnou míru odborných znalostí, ale i osvojení dovednosti chápat příčiny vzniku sledovaných jevů a jejich vývoje. Požadoval také, aby žáci byli vedeni k uvědomělému pozorování krajiny.

Úspěšně se rozvíjející reformní hnutí z třicátých let a s ním spojené zaměření odborných aktivit přispívajících k utváření základů didaktiky geografie přerušila druhá světová válka a následně změna politického režimu. V padesátých letech se teoretické základy metodiky zeměpisu stejně jako školní praxe odvíjela pod vlivem prací sovětských autorů, zvláště Erdeliho a Baranského. Tato skutečnost poškodila tradice českého školství a zavrhl modernizační snahy z období první republiky. O obsahu výuky zeměpisu se nediskutovalo, byl daný závaznými učebními osnovami a jednotnou řadou učebnic, metodické statě se proto omezovaly především na výklad metod a forem výuky.

2.2 Počátky rozvoje institucionálně založené didaktiky geografie

Postupný přechod od středoškolské k vysokoškolské přípravě učitelů zeměpisu vedl od druhé poloviny padesátých let⁸ ke zvýšeným snahám konstituovat akademický obor založený na hlubším teoreticko-metodologickém základě. Obdobně jako i v jiných oborových didaktikách probíhaly diskuse o vymezení jejího předmětu zájmu a hlavních okruzích akademických činností, o vztahu k mateřskému oboru, pedagogice a k dalším disciplínám. Základní teoretickometodologické otázky napříč obory se například diskutovaly na konferenci pořádané Vysokou školou pedagogickou v Praze roku 1956 (podrobněji Kotásek, 2011). Právě tuto konferenci lze považovat za počátek formování samostatné vědní disciplíny didaktiky geografie⁹, která byla vymezena jako „teorie vyučování zeměpisu“.

Postupně se aktivují mechanismy formálního uznání tohoto oboru. Hlavní institucionální základnou se staly katedry geografie na pedagogických a přírodovědeckých fakultách, současně se výukou zeměpisu zabýval obvykle i jeden pracovník ve Výzkumném ústavu pedagogickém (byl zodpovědný zejména za jeho normativní podobu ve formě učebních plánů a osnov). Během několika let se konstituoval obor, v němž bylo možné skládat rigorózní a kandidátské zkoušky i získat v příslušných řízeních vědecko-

⁷ F. Machát byl také významným redaktorem zeměpisných publikací a atlasů. Redigoval tři díly Ilustrovaného zeměpisu všech dílů světa, sbírku školních nástěnných map a pro potřebu středních škol nově zpracoval Brunclíkův zeměpisný atlas.

⁸ Vzhledem k legislativním zásahům přechod k vysokoškolské přípravě učitelů (nejen) zeměpisu nebyl plynulý. Mezi lety 1953–1964 byly prováděny změny v organizaci vysokých škol, v důsledku kterých došlo ke zrušení vysokých škol pedagogických, a proto příprava učitelů byla po určité době převedena na vyšší pedagogické školy, resp. pedagogické instituty.

⁹ V souvislosti s postupným ujasňováním předmětu zájmu vědní disciplíny docházelo i k upřesňování jeho názvu. Vystřídány byly slovní spojení jako metodika vyučování zeměpisu, metodika zeměpisu, teorie vyučování zeměpisu, didaktika zeměpisu, didaktika geografie.

pedagogické hodnosti docenta a profesora. Prvním profesorem teorie vyučování zeměpisu se stal koncem šedesátých let Otakar Tichý.

I v tomto období, které vymezujeme do konce 90. let 20. století, hlavní aktivity oboru vycházely z aktuálních potřeb a požadavků školní (včetně vysokoškolské) praxe. Do jejich (dis)kontinuity a obsahového zaměření se při tom značně promítaly vnější podmínky. Je to období několika výrazných politických „obratů“, které postupně¹⁰ ovlivnily i priority ve společenské a vědecké sféře a následně i status minoritních disciplín vč. didaktiky geografie. Omezovalo se nebo naopak podporovalo personální zajištění, finanční prostředky na realizaci výzkumné činnosti, napojení na mezinárodní odbornou komunitu aj. V tomto kontextu je proto nutné nahlížet i na níže uvedený stručný přehled vybraných aktivit oboru.

Za zlatý věk oborových didaktik se považují šedesátá léta (Kotásek, 2011). Zvláště mezi lety 1965–1969 nastalo období otevírání se novým myšlenkám. Diskutovala se podstata problémové výuky, principy výběru základního učiva, základy programování, diferenciací žáků podle schopností atd. Slibný vývoj byl násilně přerušen okupací Československa v roce 1968, po kterém nastala mj. i obsahová „normalizace“ školního předmětu zeměpis. Obsahem výuky se stala pro režim nekonfliktní témata, důraz byl kladen na místopis a fyzickogeografické učivo.

Význam společenskovední složky byl umenšen, nebylo žádoucí zabývat se problémy společnosti. Rozsah a podoba vzdělávacího obsahu byla dána závaznými osnovami a jednotnou řadou učebnic doplněnou normativně pojatými metodickými příručkami pro učitele. Výrazně se omezila možnost navázání odborných kontaktů se západním světem.

Publikační činnost didaktiků geografie byla i nadále svázána zejména s potřebou zajistit odbornou realizaci školní výuky, jejich pozornost se zaměřila zvláště na vysokoškolskou přípravu učitelů zeměpisu. Během let 1957–1994 vyšlo devatenáct vysokoškolských učebnic a skript, jejich přesnou citaci uvádí Wahla (1997). Základy didaktiky geografie jsou shrnuty ve dvou monografiích, na jejich tvorbě participovali i slovenští kolegové (Turkota et al., 1979; Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985). Teoreticko-metodologické otázky vědní disciplíny didaktiky geografie byly řešeny i v řadě samostatných statí Fričové, Gardavského, Machyčka, Šupky, Tichého, Wahly a další¹¹.

Mnoha autory bylo opětovně diskutováno samotné vymezení didaktiky geografie jako vědní disciplíny. Se vzrůstající potřebou zabývat se nejen procesem vyučování rozšiřovali postupně její operačního pole (viz exkurz 7.1).

Exkurs 7.1: Příklady definic didaktiky geografie mezi lety 1961–1985

Vědeckopedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti vyučovacího procesu se zřetelem k osobnosti žáků, v souladu s obecnými cíli výchovy a v souladu se specifíčností vědy (geografie) (Tichý, 1961, cit. podle Machyček et al., 1985, s. 17)

¹⁰ Vývoj oboru nelze striktně vázat na zlomové historické události, které obvykle stojí u iniciování změn. Vlastní proměny jsou většinou postupné, zdlouhavé, neboť minulý stav má značnou inerci v čase.

¹¹ 11 V problematice školní geografie se od druhé poloviny 70. let začala angažovat i odborná geografická komunita a to zejména tím, že z jejich řad postupně vzešli autoři zeměpisných učebnic. Bylo tomu tak i v roce 1976, kdy se do školní praxe zavedly nové učebnice. Zejména na gymnáziích došlo k poměrně výrazné obsahové proměně. Snahou bylo pozvednout intelektovou náročnost výuky zeměpisu cestou navýšení významu obecně pojatých sociálních a fyzickogeografických témat. Umenšil se tím význam tradiční regionální geografie monitorující zvláštnosti jednotlivých částí světa. Většina učitelů prosazovanou nomotetickou koncepcí „akademických geografů“ nepřijala, mj. i proto, že vydání nových učebnic nebylo podpořeno účinným vzděláváním učitelů ze školní praxe.

Věda o vyučování zeměpisu, která se zabývá veškerými problémy, které se týkají vyučování zeměpisu (Janka, 1965, cit. podle Machyček et al., 1985, s. 17) Pedagogická vědní disciplína, která zkoumá zákonitosti a procesy výchovy a vzdělávání na podkladě geografických věd (Fričová, 1980)

Vědní disciplína o procesech osvojování geografických poznatků a dovedností, o mechanismech a zákonitostech řízení těchto procesů. ... Studuje proces formování osobnosti žáků a studentů ve výchovně vzdělávací práci školy na základě geografického poznání. ... Zkoumá obsah, metody, organizační formy, pedagogické prostředky v procesu celoživotního geografického vzdělání ... zkoumá otázky související s přípravou, průběhem, výsledky a hodnocením výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučovacím předmětu geografie (Wahla, 1980, s. 70–71)

Samostatná vědní disciplína, která v rámci systému pedagogických věd řeší úkoly geografické složky všeobecného vzdělání na základě nejnovějších poznatků geografických věd s cílem vychovat uvědomělého občana schopného se cílevědomě orientovat ve složité problematice krajiny, životního prostředí a mezinárodních vztahů (Machyček et al., 1985, s. 22)

Výzkumné aktivity se však rozvíjely poměrně pomalu a byly zacílené především na vyučovací proces, zvláště na prostředky či způsob výuky a jeho dosažené výsledky. Wahla (1997, s. 65) v přehledovém článku zmiňuje například experimentální ověřování nového pojetí zeměpisného vyučování. Dále byl několikrát zjišťován stav výuky na základních a středních školách či úroveň geografických vědomostí absolventů středních škol. Středem pozornosti byla i kvalita zeměpisných učebnic.

Sametová revoluce na konci roku 1989 nastartovala hluboké proměny ve všech sférách života obyvatel Česka, školský systém včetně výuky zeměpisu nevyjímaje. Postupně se v mnohých činnostech posílila autonomie škol a díky uvolnění závaznosti pedagogických dokumentů a také díky tomu, že učebnice přestaly být de iure (ne vždy de facto) oficiální obsahovou normou, i postavení pedagogů při prosazování osobní koncepce výuky zeměpisu. Rychle se rozšířila nabídka zeměpisných učebnic a dalších učebních pomůcek pestrá způsobem zpracování i jejich kvalitou. Takto nastavené podmínky a pravidla vzdělávacího prostředí umožnily částečně zvýšit pluralitu cest i výsledků zeměpisného vzdělávání. Úroveň maturitní zkoušky z geografie se rozkolísala, neboť nebyly stanoveny národní evaluační standardy. Obdobný vývoj probíhal i v jiných výukových předmětech. Postupně sílila potřeba tento „tvůrčí liberální chaos“ (pojem převzat Hýnek, 2000a) zaštitit národní strategií vzdělávání a evaluačními standardy. Celonárodní diskuse nad základními otázkami řešícími potřeby a požadavky společnosti na všeobecné vzdělávání byla shrnuta na přelomu tisíciletí do Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy (2001). Následně se začala připravovat kurikulární reforma a reforma maturitních zkoušek.

Tyto a mnohé další nezmíněné podněty (např. relativně rychlé proměny paradigmat geografie - mateřské vědní disciplíny, ale i dalších hraničních vědních disciplín; vstřebávání zahraničních trendů v akademické sféře; obrovský nárůst nových informačních technologií; postupná proměna způsobu chování a životních hodnot společnosti a další) se výrazně promítly do hlavních priorit didaktiky geografie v 90. letech minulého století i v období následujícím. Bylo zapotřebí opět znovu přehodnotit koncepci výuky zeměpisu na všech stupních škol a zároveň využít šanci, kdy společnost byla značně otevřená změnám i ve všeobecném vzdělávání. Snahou bylo prosadit nový koncept, který mj. konečně vymýtí stále přetrvávající encyklopedický charakter výuky zeměpisu. Didaktici geografie se zaměřili na tvorbu učebnic a řady pracovních sešitů, neboť představovaly nejvýraznější prostředek požadovaných proměn. V tomto ohledu mj. pomáhala i intenzivnější spolupráce se zahraničními univerzitami. Současně byla vedena „kampaň“ v rovině aplikační i teoretické za novou koncepci zeměpisu na

stránkách časopisu Geografické rozhledy, který vznikl v roce 1991 jako nástupce časopisu Přírodní vědy ve škole.

Teoretické statě z té doby, publikované v různých periodikách, diskutovaly především cíle geografického vzdělávání, pojetí vzdělávacího obsahu, podstatu geografického myšlení a výběr a pojetí aktuálních témat (Gardavský, 1995a, b; Kühnlová & Kühnl, 1996, 1997; Řezníčková, 1999), hlavní smysl geografického vzdělávání na pozadí zahraničních trendů (Kühnlová, 1997), promítnutí geografických principů do výuky vlastivědy (Matušková, 1995); koncept vysokoškolské přípravy budoucích učitelů (Hynek, 1997), model maturitní zkoušky ze zeměpisu (Řezníčková, 1997), předchozí vývoj didaktiky geografie (Wahla, 1997) aj.

Poslední desetiletí minulého století jsou zároveň obdobím stagnace didaktiky geografie jako oboru se samostatnou vědeckou přípravou. Neexistence tohoto, pro každý vědní obor důležitého zázemí, se mj. promítla do kvality i kvantity jeho personálního složení. Početně malá komunita didaktiků geografie neměla v té době již pracovní kapacitu ani finanční prostředky pro systematické získávání zpětné vazby cestou empirických výzkumů. Ojedinelé a rozsahově omezené výzkumné „sondy“, realizované na konci 90. let, jsou přiblíženy v dalším textu.

Jak bylo zmíněno výše, přelom tisíciletí lze považovat za počátek třetího období vývoje didaktiky geografie v Česku. Toto období trvá dodnes a je mu vyčleněna následující samostatná kapitola.

3. Současná identita oboru didaktiky geografie

Posledních patnáct let jsme symbolicky označili za období „dospívání a emancipace“ didaktiky geografie. Zvoleným pojmenováním zdůrazňujeme, že stávající stav je výsledkem předchozího vývoje a působení vlivů, podporujících emancipaci didaktiky geografie jako plnoprávné vědní disciplíny.

Současné období lze také považovat za období dosud nejintenzivnějšího formování oborové identity (ve smyslu prezentace jedinečnosti, nezaměnitelnosti, vymezení sebe sama ve vztahu k jiným). Stejně jako u dalších oborů (např. Píšíšová, 2011) má tato identita mnoho podob a forem, které se vzájemně překrývají či doplňují. S určitým zjednodušením lze vymezit její formální (institucionalizace) a odbornou (výzkumné zaměření) stránku. Podle těchto hledisek je strukturována další část textu.

3.1 Formální aspekty identity oboru didaktika geografie

Podle Kuhnova pojetí k formálním parametrům plnoprávné vědní disciplíny náleží především institucionální a informační platforma, vědecká výchova doktorandů, existence oborové komunity včetně společných aktivit a národní i mezinárodní odborná komunikace. Úroveň těchto znaků se pod vlivem vzájemně propojených faktorů v čase více či méně mění. Následující text přibližuje podle těchto aspektů současnou identitu didaktiky geografie v Česku.

Ke stabilním vlivům a současně i projevům identity oboru náleží jeho institucionální zakotvení. Formální sounáležitost k určité instituci je spojena s přidělením určitého postavení a možností rozvoje v dané hierarchicky organizované struktuře. V Česku didaktici geografie byli a jsou členy kateder geografie na pedagogických nebo přírodovědeckých fakultách. V prvním případě je didaktika geografie situovaná poblíž pedagogice a obecné didaktice. Na ostatních fakultách, kde prioritou je rozvoj mateřské vědní disciplíny, se didaktika geografie přimyká spíše ke geografii. Na všech těchto pracovištích se didaktikou geografie zabývají jedinci či minoritní skupiny. Netvořili a většinou netvoří samostatnou organizační jednotku, která by byla viditelná a jasně identifikovatelná pro vnější partnery např. různých mezioborových projektů. Situace se zlepšila na Přírodovědecké fakultě univerzity Karlovy

v Praze v roce 2010, kde bylo založeno Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání (zkr. GEEN)¹².

Skutečnost, že didaktika geografie v Česku byla a je institucionálně zakotvená na různých fakultách, ovlivňuje fungování oboru v několika směrech, zmíníme pouze čtyři z nich. Zaprvé přináší větší pestrost přístupů do problematiky geografického vzdělávání, jednotlivá pracoviště mají i více méně odlišné výzkumné priority (podrobněji níže). Zadruhé její dvojkolejné institucionální zakotvení spolu s hraniční pozicí oboru a neexistencí základní publikační platformy pro oborové didaktiky komplikuje zviditelnění dosažených výsledků. Didaktici geografie po dlouhou dobu obvykle volili strategii zastupovat především domovská pracoviště, a proto prezentovali své výsledky buď na konferencích či v časopisech, které garantují pedagogické fakulty nebo fakulty přírodovědecké. V důsledku poměrně roztržité publikační platformy (nejen v rámci Česka) je tak oslovena vždy jen část možných adresátů¹³. Zatřetí jednotlivé fakulty, vzhledem ke svým prioritám, vytvářejí odlišné podmínky pro rozvoj didaktiky geografie. Tato skutečnost se promítá mj. do personálního zajištění oboru a do možnosti zapojit se do dlouhodobých výzkumných záměrů či projektů. Po většinu jsou výzkumné aktivity v problematice geografického vzdělávání odkázány na přidělení dílčích grantových projektů. Začtvrté institucionálně umocněné hraniční postavení didaktiky geografie představuje jeden z faktorů ovlivňující skutečnost, že někteří badatelé se problematikou geografického vzdělávání zabývají jen částečně. Současně se profilují v oborech (obvykle v geografii či v pedagogice), které nabízejí relativně vhodnější podmínky pro jejich odborný růst (zapojení do dlouhodobých výzkumných projektů, formální profesní gradaci aj.). Někteří z nich se proto za didaktiku geografie ani nepovažují.

Pro identitu oboru má velký význam vlastní publikační platforma. V tomto směru, jak bylo naznačeno výše, není situace ideální, i když více než dvacet let pod garancí České geografické společnosti se vydávají Geografické rozhledy. Tento časopis je koncipován tak, aby podporoval zejména odborný růst pedagogů ze školské praxe. Příspěvky jiného charakteru, díky svému hraničnímu zaměření (často na pomezí mezi geografii, pedagogikou či dalších oborů) „hostují“ v různých odborných časopisech nebo jsou publikovány v konferenčních sbornících či jako samostatné práce různého typu (monografie, kapitoly v knihách, metodické publikace, učebnice aj.).

Na základě zaměření a četnosti publikačních výstupů můžeme říci, že postupně se v Česku profilovala tři pracoviště výzkumně zaměřená zcela nebo alespoň částečně na problematiku geografického vzdělávání: Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání (tzv. GEEN) na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze, Institut výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity ve spolupráci s Katedrou geografie tamní fakulty a Katedra geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem¹⁴. Samozřejmě, že i didaktici geografie z ostatních fakultních pracovišť v Česku přispívají dle svých možností k řešení problematiky geografického vzdělávání (příklady statí jsou uvedeny níže).

Mezi mechanismy, které mají relativně omezenou časovou platnost, a přesto představují důležitý impuls pro emancipaci oboru a pro rozvoj její vědecko-výzkumné činnosti, náleží akreditace doktorských studijních programů, umožňující zaměření na problematiku geografického vzdělávání. V

¹² Organizační systém na této fakultě je však poměrně složitě čitelný. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze se člení na čtyři sekce, v rámci geografické sekce existují čtyři katedry. Centrum GEEN je součástí katedry sociální geografie a regionálního rozvoje.

¹³ Přiblíženo konkrétním příkladem, geografové obvykle nesledují příspěvky na pedagogických konferencích či v časopisech pedagogického charakteru. V případě, že didaktik geografie zveřejňuje výsledky právě v nich, pro většinu členů geografické obce z nepedagogických fakult se ztrácí ze zřetele.

¹⁴ 14 Na tomto pracovišti se řeší nejen problematika geografického vzdělávání (geographical education) ale mj. také geografie vzdělávání (geography of education, popř. geography of schooling) (blíže Kučerová, 2011, 2012).

tomto směru lze zaznamenat pozitivní změnu. V roce 2001 byl akreditován program Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a v roce 2008 program Obecné otázky geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Habilitační a profesorské řízení v oboru didaktika geografie není akreditováno na žádném univerzitním pracovišti v Česku ani na Slovensku. V důsledku toho je nyní v naší republice pouze jeden habilitovaný didaktik geografie v produktivním věku.

Formální stránku identity oboru posilují i četné možnosti spolupráce na domácí i zahraniční scéně. V rámci Česka se základní platformou oborového sdílení a koordinace koncepčních aktivit celonárodního významu stala Sekce geografického a environmentálního vzdělávání České geografické společnosti. Na celosvětové úrovni nejdůležitějším svorníkem odborných aktivit je Commission on Geographical Education v rámci International Geographical Union (IGU-CGE). Zástupci Česka se do aktivit této organizace poměrně úspěšně zapojují, o čemž svědčí nejen jejich příspěvky v posledních desetiletích na konferencích IGU ale také příspěvky (např. Řezníčková, 2003b; Petříková, 2003) v odborném periodiku *International Research in Geographical and Environmental Education*, který garantuje zmiňovaná komise. Výzkumy v oblasti geografického vzdělávání v Česku jsou samozřejmě prezentovány i v jiných prestižních médiích. Příkladem jsou studie Kubiátko, Janko a Mrázková (2012), Rousová a Matušková (2014) v časopisu *Journal of Geography* nebo kapitola Řezníčkové, Marady a Hanuse (2014) v monografii editované uznávanými kapacitami IGU. Zapojení do mezinárodní sítě se realizuje i prostřednictvím účasti v zahraničních projektech typu HERODOT či E-PLIPS. Dokladem této spolupráce jsou studie Marada a Řezníčková (2005), Herber (2005), Hynek a Hynek (2005), Vávra (2008), Schmeinck et al. (2010) aj. Výše jsou zmíněny pouze ukázky pronikání na mezinárodní platformu, protože každé z univerzitních pracovišť v Česku má navázanou dlouholetou spolupráci s řadou zahraničních partnerů. Pravděpodobně nejčetnější a nejdéle trvající odborná spolupráce mezi didaktiky oboru probíhá se slovenskými a polskými kolegy. V neposlední řadě projevem mezinárodní odborné spolupráce je také participace didaktiků geografie na pořádání mezinárodních konferencí různých organizací (Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), Česká geografická společnost (ČGS), European Association of Geographers (EUROGEO); Association of Geographical Societies in Europe (EUGEO), International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) aj.).

Nutno podotknout, že budování „značky“ didaktiky geografie na mezinárodní úrovni naráží na několik překážek, zmíníme pouze dvě z nich. Zaprvé oborové didaktiky jsou konstituovány jen v některých zemích světa. Jak upozorňuje Kansanen¹⁵ (2004), se samotným pojmem didaktika (didactics) se operuje v německém jazykovém prostoru, ve skandinávských zemích, v některých zemích jižní Evropy a v mnoha východoevropských zemích¹⁶ včetně Ruska. V anglo-americké literatuře se užívá jen výjimečně, obvykle v textech přeložených z jiných jazyků. Otevřenou otázkou zůstává, zda i po deseti letech platí Kansanenovo konstatování (2004, s. 50), že: „Kolegové z USA jej (rozuměj pojem didactics) nepoužívají vůbec, a pokud jej užijí, pak s určitým opovrhujícím zabarvením (např. Joyce, et al., 1992, s. xiii; Jackson, 1992, s. 66; Shuell, 1996, s. 735).“ Podle našeho názoru, stejně jako i v jiných oborových didaktikách (např. Žák, 2014), v problematice geografického vzdělávání lze zaznamenat v posledních letech určité sblížování evropské a angloamerické tradice. Impulzem této tendence je řešení obdobných vzdělávacích problémů v kulturně vyspělých zemích globalizovaného světa ale i ryze pragmatické

¹⁵ Uvedený příspěvek finského odborníka byl poprvé publikován v roce 2002 v časopisu *International Review of Education*. Jeho zkrácenou verzi do českého jazyka přeložil J. Průcha.

¹⁶ Předpokládáme, že autor textu mezi tzv. východoevropské země zařazuje i Česko a jeho sousedy, tzn. země stredo-evropské.

důvody. Autor z jakékoli země, chce-li uspět se svým článkem v prestižním zahraničním časopisu, musí svůj koncept (někdy i téma) do určité míry přizpůsobit požadavkům a tradicím dané redakční rady. Druhou překážkou, která komplikuje zapojení didaktiků geografie do mezinárodních mezioborových struktur (tj. grantových projektů, odborných periodik, konferencí) je hraniční postavení vědního oboru geografie. V důsledku toho problematika geografické edukace, klade-li důraz na vzdělávací obsah, v některých zemích spadá mezi přírodovědné a v jiných zemích mezi společenskovědní obory¹⁷.

3.2 Věcná stránka identity didaktiky geografie

Věcnou stránku identity oboru prezentuje především její operační pole, které se v posledním dvacetiletí postupně kvalitativně i kvantitativně proměnilo. Impulzem rozvoje se staly zejména kurikulární podněty a proměny paradigmat v geografii i dalších vědních oborech, jejichž přístupy jsou potřebné při řešení mezioborových problémů. Patří mezi ně pedagogika, obecná didaktika i další oborové didaktiky, psychologie (zvláště pak formující se psychodidaktika), sociologie, informatika a další.

Didaktika geografie se stala aplikovanou vědou o geografické edukaci, která respektuje zvláštnosti s tím spojené. Jejím snahou je přinášet podklady pro zodpovědná rozhodnutí při plánování, projektování, organizování, realizování a hodnocení geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i učícího se jedince. Znamená to, že zaměření současné didaktiky geografie je širší, nikoli pouze na úzce pojatý proces vyučování a učení se prostřednictvím geografie.

Operační pole didaktiky geografie blíže vymezíme dvojím způsobem. Nejprve zamyšlením nad předmětem výzkumu didaktiky geografie a poté stručným přehledem publikovaných statí z posledního období.

3.2.1 Diskuse nad předmětem výzkumu didaktiky geografie

Výraz geografická edukace zaštituje poměrně širokou, mezioborovou a mnohvrstevnou problematiku, která může být objektem zájmu nejen didaktiky geografie. Její předmět zájmu čili specifický úhel pohledu přiblížíme na základě kombinace dvou přístupů.

První přístup, který umožňuje strukturovat myšlení o geografické edukaci a zároveň zdůraznit určité její znaky, jež didaktika geografie považuje za podstatné, vychází z modelu víceúrovňové tvorby vzdělávacího obsahu, resp. kurikula¹⁸ (Průcha, 1983, 2002, 2006; Maňák, Janík, & Švec, 2008 a další). Na oborové vzdělávání nahlíží jako na vzájemně propojený systém, proměnlivý ve svém fungování, obsahu i struktuře, který nabývá určitých stavů a přitom plní určité funkce. Do popředí zájmu staví zejména vzdělávací obsah, který nepředstavuje „statický jev, existující v jediné podobě. Je to jev velmi dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem či rovin existence, do nichž se postupně transformuje“ (Průcha, 2002, s. 245). Ve shodě s konceptem Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků – IAE (cit. podle Straková, Tomášek, & Palečková, 1996), rozlišujeme jeho zamýšlenou, realizovanou a dosaženou formu. Tyto úrovně představují i důležité okruhy zájmu didaktiky geografie. Zamýšlené geografické kurikulum reprezentuje okruh problémů spojených s plánováním a

¹⁷ Články s geografickou problematikou například odmítá redakční rada časopisu *Journal of Research in Science Teaching*. Jako důvod uvádí, že geografie nepatří mezi přírodovědné obory.

¹⁸ Výraz kurikulum používáme obdobně jako Walterová (1994, s. 13) v širším slova smyslu. Zahrnuje „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“.

projektování geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i konkrétních jedinců. Jejich řešení vyvolává mj. potřebu zabývat se škálou teoreticko-metodologických otázek (jejich přehled uvádí Řezníčková, 2006b) a je spojeno s ontodidaktickou transformací čili s převedením oborových obsahů do obsahů zamýšleného kurikula. Vzniklá „norma“ může mít podobu určitého dokumentu, učebnice, pracovního listu, tematických námětů do výuky a týká se výukového předmětu jako celek nebo určitého tematického celku či konkrétní vyučovací hodiny.

Realizační rovina vzdělávacího obsahu koresponduje s problematikou vyučování a učení se prostřednictvím geografie. Středem pozornosti výzkumu jsou tyto dva vzájemně propojené procesy ale i podmínky a faktory, které jejich kvalitu podmiňují (například prekoncepty žáků). V neposlední řadě je žádoucí sledovat další fáze transformace vzdělávacího obsahu, psychodidaktickou transformaci, kdy kurikulární obsahy se převádí do obsahu výuky a transformaci kognitivní, během které se obsah výuky promítá do obsahů mysli žáků (podrobněji Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

Rovinu dosaženého kurikula reprezentuje obsah vzdělání osvojený žáky. Spojujeme ji zejména s problematikou evaluace výkonů žáků, s posuzováním celkové gramotnosti jedince, s hodnocením kvality evaluačních nástrojů, s hodnocením uplatnění geografů v praxi aj.

Pohled na geografickou edukaci prostřednictvím zmiňovaného víceúrovňového modelu akcentuje potřebu sledovat vztahy a vazby nejen v horizontálním ale také ve vertikálním směru. Neopomínají se tím skutečnost, že vzdělávací proces a jeho výsledky jsou svým způsobem závislé na určitém kurikulárním kontextu. Vycházejí z jistých hodnot, kurikulem je do určité míry určený obsah vzdělávání ale zejména cíle, se kterými se poměřuje úroveň dosažených výsledků. Tuto kontextovou závislost považujeme za jeden z podstatných znaků didaktické optiky. Kansanen při vymezování rozdílů mezi didaktikou a psychodidaktikou k tomu dodává, že (2004, s. 52) „čím více je výuka chápána jako kontextově závislá¹⁹, tím více jsou její problémy pokrývány didaktikou“.

Sledování vzdělávacího procesu napříč všemi úrovněmi umožňuje kombinovat přístupy normotvorné s objasňujícími a získávat tak mj. zpětnou vazbu pro případnou revizi stávajících národních norem nebo pro navrhování a ověřování alternativních vzdělávacích cílů a obsahů.

V úvodní části této kapitoly jsme předmět zájmu didaktiky geografie vymezili na základě komunikačního pojetí oborových didaktik (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Tento přístup, na rozdíl od výše popisovaného modelu, na prvním místě zdůrazňuje sociální nikoli obsahovou dimenzi vzdělávacího procesu a zvláště pak komunikaci mezi četnými aktéry vzdělávacího procesu – od tvorby vzdělávacího obsahu až po jeho realizaci v podobě vyučování a učení. Obdobně jako u didaktiky fyziky (Fenclová, 1982) předmět didaktiky geografie představuje celý kontinuální proces předávání a zprostředkování oborového poznání do vědomí jednotlivců, kteří se na vzniku poznání nepodíleli, a tím i do společenského vědomí. Během tohoto procesu, nazývaného didaktickou komunikací oboru, dochází nejen k přenosu informace ale i k učení. Tak se odlišuje didaktická komunikace od komunikace předávající odborné poznání do společnosti jiným způsobem. Do popředí zájmu se tak dostávají skutečnosti, které v předchozím modelu byly upozaděny (například role lidského

¹⁹ Kontextová závislost dle Kansanena znamená, že „proces vyučování/učení je intencionální, činnosti jsou založeny na hodnotách a záměrech a tento proces probíhá v nějaké společenské instituci. Kontextová závislost zahrnuje jak učitele, tak instituce pro přípravu učitelů a předpokládá, že výsledky studia – jehož nejdůležitější částí je učení – jsou dosahovány v rámci systematického kurikula“ (Kansanen, 2004, s. 52).

faktoru, odborného jazyka²⁰, dorozumění²¹, různé formy sdělení, vnější podmínky a další možné komunikační bariéry). Následující odstavec je pokusem o zkombinování obou přístupů tak, aby vyzněly parametry vzdělávacího procesu, podstatné pro didaktiku geografie.

Předmět výzkumu oboru vymezujeme jako víceúrovňový a multifaktoriálně podmíněný proces geografického vzdělávání, během kterého dochází ke zprostředkování vybraného geografického poznání (včetně specifického způsobu poznávání a oborového uvažování) od jeho tvůrců k jeho uživatelům ve vzdělávací sféře. Jde o složitý provázaný proces komunikace mezi mnoha subjekty²², který má obsahovou a procesuální stránku. Obsahová stránka je především sycena geografii - mateřskou vědní disciplínou. Tato stránka čili určitý geografický obsah komunikace má různou podobu²³, ovlivněnou účelem sdělení i způsobem transformace vzdělávacího obsahu. Pro zpřehlednění složité problematiky rozlišujeme tři roviny existence vzdělávacího obsahu a to zamýšlenou, realizovanou a dosaženou. Procesuální stránku lze přiblížit jako sled vzájemně podmíněných a propojených činností²⁴ řady subjektů na různých pozicích, které mezi sebou zároveň komunikují. Tato víceúrovňová komunikace je (ne)vědomě vedena snahou naplnit kurikulární cíle, dosáhnout určité geografické gramotnosti jedince a celé společnosti, resp. určité kvality²⁵. Proces geografického vzdělávání představuje otevřený systém, který se modifikuje na všech svých úrovních vzájemným působením vnitřních a vnějších faktorů. Znamená to, že i hlavní kurikulární cíle geografického vzdělávání nejsou neměnné, ba naopak jsou neustále přehodnocovány v kontextu proměn vědní disciplíny geografie i dynamicky se měnících podmínek a vzdělávacích potřeb společnosti. Proces geografického vzdělávání sledujeme zejména po institucionální linii státních škol (od mateřské po vysokou školu), neformální způsoby geografického vzdělávání považujeme za jedny z faktorů, které školní edukaci ovlivňují.

Na rozdíl od tradičních vědních disciplín, tento přístup didaktiky geografie k operačnímu poli má dvě specifika. Zaprvé v duchu evropské tradice oborových didaktik její ambicí je deskripce, explanace a predikce stávajícího stavu geografické edukace ale také navrhování alternativních cest, které zohledňují stávající stav a podmínky ale i neustále se vyvíjející výukový potenciál vědního oboru v kontextu aktuálních a předpokládaných vzdělávacích potřeb a požadavků společnosti (blíže Brezinka, 2001; Řezníčková, 2006b). Zadruhé naplnění zmiňované ambice znamená, že didaktici geografie zkoumají proces, který svým způsobem do určité míry i sami vytvářejí a korigují.

Uvedené přiblížení objektu a předmětu didaktiky geografie je jedno z mnoha možných. Didaktika geografie nemá jednotné vymezení předmětu, přístup k objektu zájmu se zejména odvíjí od

²⁰ Odborný jazyk představuje nepostradatelný prostředek geografického myšlení (podrobněji Jackson, 2006; Lambert, 2011 aj.) a komunikace ve vzdělávacím procesu. Kdyby se z jazyka vyloučila všechna slova, která se používají v určitém oboru, tak by tento obor přestal existovat (Vybíral, 2009) stejně jako školní předmět jemu odpovídající.

²¹ Touto problematikou se hlouběji zabývají např. Slavík a Janík (2007) při vymezení pojmů „fakt“ a „fenomén“ z pohledu oborových didaktik.

²² Například tvůrci závazných norem, autory učebnic, učiteli různých typů a stupňů škol, žáky a studenty, řediteli škol, laickou veřejností aj.)

²³ Míjíme tím formu písemnou, ústní i mentální. Písemná forma může mít podobu závazného dokumentu, učebnice a dalších učebních prostředků, námětů do výuky formou článků aj.

²⁴ Tyto činnosti se týkají především plánování, projektování, realizování a hodnocení cílů, obsahu, prostředků, podmínek a výsledků vzdělávacího procesu, a to na státní (makro)úrovni, tak i na úrovni jednotlivých škol (mezoúroveň) a tříd, resp. v mysli či v písemných přípravách jednotlivých učitelů (mikroúroveň). V neposlední řadě procesuální stránku reprezentuje i vlastní proces vyučování a učení.

²⁵ Klademe-li důraz na kvalitu geografického vzdělávání, sledovanou problematiku je možné strukturovat i podle určitých modelů vzdělávání, např. podle Fenda či autorů Schmidt a Cogan (podrobněji Janík et al., 2013).

filozofických východisek badatelů, preferovaných metodologických přístupů a určitých oborových tradic a odlišných kulturních rámců. Při vymezování optiky didaktiky geografie roli hraje i mnohačetná specifikace vědních oborů, o které se didaktika geografie jako hraniční disciplína „opírá“. V dnešním postmoderním světě nemáme jednu ale více geografii, ve smyslu geografických škol. Totéž platí i pro didaktiku. Kron (1993, cit. podle Kansanena, 2004, s. 50) uvádí třicet různých koncepcí didaktiky.

Široká mnohvrstevná problematika geografické edukace, sledovaná optikou didaktiky geografie, překračuje možnosti každé jednotlivé teorie i obecných metodologických přístupů. Obdobně jako i jiné oborové didaktiky vychází z metod výzkumu mateřské vědní disciplíny, pedagogiky i dalších oborů v závislosti na jejich aktuálním pojetí a na zvolené výzkumné otázce.

Vnitřní identita didaktiky geografie se formuje i pod vlivem trendů probíhajících ve výzkumu geografického vzdělávání v zahraničí. Jde o poměrně nepřehledné a obtížně analyzovatelné teoretické i výzkumné pole. Je nad rámec poslání této kapitoly představit ho komplexně. Stručný exkurz do zahraniční literatury je proveden na závěr následující části textu.

3.2.2 Příklady prací současné didaktiky geografie

Vnitřní stránku identity oboru spoluutváří samotná kvalita publikací. Tímto způsobem autoři podávají obraz o skutečném zaměření oboru, o jeho metodologii, o preferovaných tématech a stereotypech, které zde panují a také o odborné a společenské relevanci dosažených výsledků. Níže uvedený přehled publikovaných prací včetně exkurzů, prezentující realizované projekty, je strukturován podle jednotlivých rovin/forem vzdělávacího obsahu. Nutno poznamenat, že nejde o „obraz“ úplný, nýbrž o ukázkou publikací, jejichž výběr je zatížen autorčiným poznáním i jejím subjektivním vnímáním relevantnosti vybraných prací.

Obsahové směřování didaktiky geografie od počátku nového tisíciletí výrazně ovlivnila příprava a realizace kurikulární reformy a reformy maturitní zkoušky. Lze proto evidovat poměrně početný okruh prací v rovině plánování a projektování vzdělávacího geografického obsahu. Didaktici geografie se angažovali v roli tvůrců či oponentů rámcových vzdělávacích programů (Řezníčková, 2006a), připravili první verzi Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky (Bičík et. al., 2001) a pro MŠMT ČR návrh geografických standardů pro základní školy (Hofmann et al., 2013, nepublikováno). Teoreticko-metodologické statě opětovně diskutují hlavní vzdělávací cíle, pojetí a obsah školní geografie (Hofmann, 2000; Knecht & Hofmann, 2011, Kühnlová, 2000; Řezníčková, 2006b; Vávra, 2008), propojení oborových a obecných kompetencí (Marada, 2006). Středem pozornosti je také způsob specifikace základů geografického učiva (Řezníčková, 2002), řazení učiva ve školních vzdělávacích programech (Knecht & Hofmann, 2013), rozdílné kategorizace geografických dovedností (Řezníčková, 2003a), podstata geografického myšlení (Řezníčková, 2003c; Hynek & Hynek, 2004), různé způsoby poznávání, styly a strategie ve výuce zeměpisu (Vávra, 2013a, b), badatelské přístupy ve výuce zeměpisu (Řezníčková, 2013; Karvánková, Popjaková, & Blažek, 2013), zahraniční trendy v geografickém vzdělávání (Hynek, 2002; Kuldová, 2008), aj. Mnohé studie řeší obsahové pojetí regionální geografie (např. Hynek, 2000a; Hynek & Hynek, 2006) či diskutují pojetí určitých aktuálních tematických celků jako např. místo a jeho kvalitu (Řezníčková & Matějček, 2008; Vávra, 2004), biodiverzitu (Matějček, 2008), místní oblast (Kühnlová, 2005), terénní výuku (Hofmann, 2003; Marada & Fenklová, 2013; Řezníčková et al., 2008), trvale udržitelný rozvoj (Hynek & Hynek, 2005), globální rozvojové vzdělávání (Karvánková, Popjaková & Kovaříková, 2013), úlohu atlasu ve výuce zeměpisu (Hátle & Kučerová, 2013), využití GIS ve výuce zeměpisu (Trojan, Trávníček, & Herber, 2010; Kupková & Král, 2013), interdisciplinární geografické vzdělávání formou projektů (Svozil, Trávníček, Trojan, &

Hynek, 2010) aj. Každé číslo časopisu Geografické rozhledy (nyní již 24. ročník) obsahuje další nezmiňované příspěvky teoreticko-metodického charakteru.

Středem pozornosti didaktiků geografie v rovině realizační jsou jednotliví činitelé a prostředky ovlivňující kvalitu vzdělávacího procesu, zejména procesu vyučování a učení. Publikované práce jsou zaměřeny na učení žáků základům geografie na 1. stupni základních škol (Matušková, 1998, 13 2003), vztah žáků k výuce geografie (Kubiatko, Janko, & Mrázková, 2012), vztah žáků k přírodě (Vacínová & Matějček, 2013), vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení v rámci výuky zeměpisu (Foltýnová, 2009), způsob rozvíjení kompetence učení na konkrétním tématu (Lokajíčková, 2013), odborná stanoviska a hodnotové postoje učitelů geografie a jejich územní diferenciacie (Chromý & Řezníčková, 2004), environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství (Matějček & Bartoš, 2012), názory učitelů na nadané žáky ve výuce geografie (Kučerová, Řezníčková, & Růžičková, 2012), kvalita učebnic geografie (Knecht, 2006, 2007, 2008; Weinhöfer & Novák, 2008; Wahla et al., 2000), hodnocení učebnic zeměpisu z hlediska environmentální etiky (Matějček & Seidlová, 2012), posuzování úloh v učebnicích zeměpisu ve vztahu k očekávaným výstupům RVP (Knecht & Lokajíčková, 2013), hodnocení edukačního potenciálu nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu (Janko, 2012), hodnocení školních atlasů z pohledu žáků (Knecht, Kubiatko, & Svatoňová, 2010), způsoby vyučování geografie na 2. stupni základní školy (Hübelová, Janík, & Najvar, 2008), vztah školní geografie k informačním technologiím (Foltýnová & Svatoňová, 2007; Herber, 2005; Wahla & Kovář, 2002), způsob hodnocení mentálních map (Kynčlová – Tihonová & Bláha, 2013), model maturitní zkoušky (Řezníčková, 2003c, 2007), podmínky vysokoškolské přípravy budoucích učitelů geografie (Hynek, 2000b; Vávra, 2005). Do tohoto okruhu prací můžeme zařadit i poměrně rozsáhlý výzkum, který posuzoval na základě kvalitativní i kvantitativní analýzy přijímací testy, použité při výběrovém řízení k vysokoškolskému studiu geografie na osmi vysokých školách v Česku (Řezníčková, 1999). Didaktika geografie ve svém výzkumu reflektuje i rychlý nástup informačních technologií, zejména implementaci geografických informačních systémů (GIS) do výuky geografie. Zjišťuje například, na základě tzv. implementačních profilů, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou GIS zakomponovány do výuky na gymnáziích v Česku a které faktory tento stav podmiňují (Král & Řezníčková, 2013). V neposlední řadě středem zájmu je i proces implementace kurikulární reformy do výuky zeměpisu a její dopady (Knecht, 2011a, b; Řezníčková & Marada, 2011).

Další okruh studií představují práce zabývající se výzkumem dosaženého geografického vzdělání. Příkladem je výzkum asociací 15 letých žáků k jednotlivým zemím Evropy (Řezníčková & Marada, 2008) či mentální mapy Česka v podání českých žáků (Bláha & Pastuchová – Nováková, 2013) nebo míry osvojení kartografických dovedností (Mrázková, 2011). Pravidelné zjišťování celkového stavu geografické gramotnosti žáků různého věku či laické veřejnosti není v Česku prováděno. Dílčí informace podává například rozbor zeměpisných úloh v testech Kalibro (Míčová, 2007) nebo analýzy výkonů žáků posledních ročníků gymnázií, které jsou obsahem Závěrečných zpráv projektu Maturita nanečisto (2003, 2004, 2005). K dispozici nemáme ani „jednorázové“ porovnání geografické gramotnosti našich žáků se zahraničím. Dosažené geografické poznání je jen částečně ověřováno v komplexních úlohách přírodovědné gramotnosti mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS (Mandíková et al., 2012; Tomášek, et al., 2012).

Příkladem výzkumu, který sleduje změny v čase, je výzkum zaměřený na uplatnění absolventů vysokoškolského studia geografie Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pomocí obdobného dotazníku se realizovalo šetření v roce 1998, 2004 (Marada & Řezníčková, 2005; Chromý & Řezníčková, 2006) a v roce 2014 (výsledky se připravují k publikování).

Příkladem výzkumu, který kombinuje výsledky analýz na projektové a dosažené rovině vzdělávacího obsahu, je výzkum zaměřený na specifikaci jednotlivých úrovní mapových dovedností dle věku žáků (Hanus & Marada, 2013; Hanus & Marada, 2014).

Na závěr této části uvádíme v exkurzu 7.2 stručnou anotaci mezioborového výzkumu realizovaného na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity. Design výzkumu vycházel z principu vzájemně provázaného výzkumu a tvorby víceúrovňového oborového kurikula. Celková koncepce čtyřletého výzkumného projektu a jeho výsledky jsou shrnuty a mezioborově porovnány v monografii Řezníčkové et al. (2013), dílčí výsledky geografických analýz jsou prezentovány formou kapitoly Řezníčkové, Marady, Hanuse (2014) v prestižní monografii komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie.

Exkurs 7.2: Víceúrovňová analýza dovedností žáků ve výuce biologie, geografie a chemie

Hlavním cílem projektu GA ČR (P407/10/0514) bylo na základě víceúrovňové analýzy dovedností v rovině zamýšleného, realizovaného a dosaženého kurikula navrhnout provázaný systém dovedností žáků, které by si měli osvojit v biologii, geografii a chemii na konci 5. a 9. ročníku základní školy a 4. ročníku gymnázií. Snahou bylo naplňovat dílčí výzkumné cíle na základě shodných přístupů a metod, abychom mohli provést i mezioborovou komparaci dosažených výsledků. V první fázi byla navržena zvlášť za jednotlivé obory zcela nová struktura dovedností, která graduje dle věku žáků od 1. a 2. stupně základní školy po gymnaziální úroveň. Byl zvolen stejný princip výběru a třídění požadovaných dovedností, a to obecný cyklus řešení problémů, který odpovídá principům badatelské výuky (Inquiry Based Science Education/Learning). U všech tří oborů u jednotlivých věkových kategorií jsou tak požadované dovednosti strukturovány do čtyř až pěti hlavních okruhů dovedností: klást otázky související s přírodovědnými tématy, získávat informace z různých zdrojů (text, mapy, tabulky, grafy, schémata, obrázky aj.), organizovat informace, vyhodnocovat výsledky a formulovat závěry. Navržené přehledy dovedností se v další fázi výzkumu staly obsahem tří dotazníků (za každý obor zvlášť), adresovaných pedagogům základních škol, víceletých a čtyřletých gymnázií a pedagogům z vysokých škol. Analýza jejich výpovědí představuje jeden z podkladů pro korekci první verze návrhů dovedností a zároveň umožňuje sledovat názorové disproporce mezi pedagogy různých stupňů škol. Ve třetí fázi výzkumu jsme provedli testování vybraných dílčích dovedností dle výše zmiňovaných hlavních okruhů dovedností u žáků ve věku 10–11 let a za jednotlivé obory ve věku 14–15 a 17–18 let na 2. stupni základních škol a gymnázií. Zároveň jsme žáky a jejich učitele oslovili dotazníkem, abychom výkony žáků v testu mohli zasadit do širších souvislostí. V neposlední řadě podklady pro zpětné přehodnocení původně navržené struktury dovedností poskytují i výsledky řízených rozhovorů s 27 náhodně vybranými učiteli různé aprobace a délky profesní praxe.

Z uvedeného přehledu publikovaných prací vyplývá, že operační pole didaktiky geografie není rovnoměrně pokryto. Důvodem je zejména dlouhodobé personální a finanční poddimenzování tohoto oboru. V důsledku institucionální i geografické roztržitosti výzkum na tomto poli není v Česku dostatečně koordinován, většina uvedených prací vznikala jako „ad hoc“ reakce na řešení nejaktuálnějších problémů období transformace školského systému. Směr výzkumu v posledních letech určují i (ne)přidělené finanční prostředky grantových agentur.

Výzkum geografického vzdělávání v anglo-americké jazykové oblasti byl také poměrně dlouhou dobu podhodnocen (Downs, 1994a). Základní přehled o jeho vývoji a výsledcích podává obsáhlý strategický dokument, jehož editoři jsou Bednarz, Heffron a Huynh (2013). Z této studie vyplývá (s. 34–35), že teprve od poloviny 90. let se začaly častěji publikovat články, týkající se procesu vyučování, učení a

myšlení v geografii, které se opírají o pedagogické teorie vyučování a učení a využívají empirické přístupy při řešení výzkumných otázek (Bednarz, 2000). Podle Williams (1996) články, které hodnotily opodstatněnost a limity zvolené metodiky výzkumu, se nacházely v literatuře jen zřídka. Výsledky výzkumů byly a jsou publikovány zejména v časopisech *International Research in Geographical and Environmental Education*, *Journal of Geography*, *Journal of Geography in Higher Education*, and *Research in Geographic Education*. Podle Gregg a Leinhardt (1994), Segall a Helfenbein (2008) v těchto časopisech převažovaly příspěvky zaměřené na vyučování více než na učení a myšlení. Tito autoři poukazují také na neschopnost vybudovat koherentní teorie a spojit teorii s praxí. Další autoři (Downs, 1994b; Gerber, 1996; Lambert, 2010) upozorňují na to, že chybou některých studií je generalizace ojedinělých zkušeností.

Bednarz et al. (2013, s. 33) shrnují výzkum v geografickém vzdělávání mezi lety 1990–2010 na základě rozboru jedenácti publikovaných prací. Konstatují, že výzkum byl (s. 32):

„omezený, zahleděný do sebe, dostatečně nenapojený na výzkum v jiných oborech, málo reprezentativní (zohledňuje poměrně malý počet respondentů), chybí více longitudinálních studií, publikované práce jsou popisné, těžko ověřitelné a limitované v kvantitě (ale ne v kvalitě)“.

Tento výsledný soud, opírající se zejména o rozbor příspěvků publikovaných ve čtyřech výše zmíněných časopisech, je poměrně kritický. Podává svým způsobem obraz o předchozích výzkumných aktivitách na poli geografického vzdělávání v mnoha zemích světa včetně Česka, neboť v těchto časopisech publikují i jejich zástupci.

Výzkum v geografickém vzdělávání má přitom potenciál vyřešit mnoho problémů spojených s plánováním, realizováním a hodnocením tohoto procesu. Určitá doporučení v tomto směru předkládá poslední část této kapitoly.

4. Závěrečná shrnutí a výhled do budoucna

Didaktika geografie má za sebou kolísavý vývoj způsobený vzájemně podmíněnými faktory, jež ovlivňují formální podmínky nutné pro úspěšné fungování oboru a současně i jeho odbornou (věcnou stránku). Při posuzování její celkové stávající úrovně je zapotřebí mít v patrnosti předchozí vzájemně provázaný sled příčin a následků, který vede k tzv. sestupné spirále (Kotásek, 2004): určití činitelé zhoršují status didaktiky geografie a následně její oslabená pozice zase podněcuje vliv oněch zhoršujících činitelů („dá jim za pravdu“).

Abychom mohli hovořit o tom, že didaktika geografie se dostala do fáze „zralé dospělosti“ (ve smyslu plnoprávné vědní disciplíny), nezbývá než, obrazně řečeno, přerušit zmiňovanou sestupnou spirálu. Výše uvedený text spolu se SWOT analýzou širších podmínek geografického vzdělávání v Česku (Řezníčková, 2009) dokládají, že mnohé kroky byly již učiněny. U všech formálních i věcných znaků identity didaktiky geografie je však potřebné směřovat ke kvalitativně vyšší úrovni.

K tomu mohou napomoci mj. tyto formální úkony:

- ♣ Personální, popř. také institucionální posílení didaktiky geografie v Česku
- ♣ Akreditace habilitačního a profesorského řízení minimálně na jednom pracovišti v Česku, které umožní profesní gradaci v didaktice geografie
- ♣ Rozšíření evaluačních kritérií oboru, tj. při hodnocení aktivit oboru vycházet nejen z kritérií vědecké excelence, ale i společenské a ekonomické relevance
- ♣ Podpora systematického, pravidelného

výzkumu celonárodního rozsahu alespoň v základních otázkách geografického vzdělávání (např. úroveň geografické gramotnosti žáků různého věku i dospělé populace; územní, personální a další rozdíly ve výukových podmínkách) aj.

♣ Podpora hlubší spolupráce mezi jednotlivými oborovými didaktikami na poli výzkumném i publikačním (např. mezioborové výzkumy, ustanovení společné publikační platformy pro oborové didaktiky).

Některé skutečnosti, které ovlivňují status oboru, se ovšem nedají změnit snadno. Patří mezi ně tradiční a stále přetrvávající vnímání oborových didaktik jako metodik, jejímž posláním je pouze podávat praktické návody a recepty na úspěšnou výuku (Janík & Stuchlíková, 2010; Píšová, 2011).

Je-li společenskou objednávkou realizovat účinné geografické vzdělávání, které reflektuje proměny dosaženého geografického poznání, podmínky a vzdělávací tradice, aktuální a předpokládané vzdělávací požadavky a potřeby společnosti první poloviny 21. století, je pozice didaktiky geografie nezpochybnitelná a nenahraditelná. Jejím posláním je participovat při řešení široké škály vzájemně provázaných výzkumných problémů, kterou lze strukturovat více způsoby. V této kapitole autorkou specifikovaný předmět výzkumu má proto „pracovní“ podobu a jako takový je předložen k odborné diskusi.

Reálná podoba předmětu výzkumu didaktiky geografie se formuje na pozadí kvalitně prováděných výzkumných šetření. Je zřejmé, že realizovaný výzkum v této vnitřně bohaté problematice má značné mezery (viz hodnocení výše). Se záměrem zkvalitnit, propojit a „kumulovat“ výsledky dílčích výzkumů v Česku se nabízí vytvořit na základě konsensu zainteresovaných odborníků určitou strategii výzkumu. Inspirací se může stát strategie 16 výzkumu geografického vzdělávání v USA (Bednarz et al., 2013), která v duchu angloamerických tradic klade důraz na učení se žáků. Hlavním cílem výzkumu je hlouběji porozumět tomu, jak žáci všech věkových kategorií a v různém výukovém prostředí se učí prostřednictvím geografie.

Operační pole strukturují podle čtyř klíčových výzkumných otázek (tamtéž, s. 10). První otázka zní, jak se vyvíjejí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů²⁶ u různých jedinců a v různém prostředí a čase. Doporučuje se tím sledovat proces učení z hlediska individuálních rozdílů jedinců, různého výukového kontextu (nejen v rámci povinné školní výuky) a času (rozdíly za krátké a delší časové období i v různých „zlomových“ životních situacích, např. při přechodu ze školy do práce).

Obsahem výuky geografie jsou témata jak přírodovědného tak i společenskovedního charakteru. Některá vycházejí z kartografie, jiná z fyzické, sociální či regionální geografie. Lze předpokládat, že studium rozdílných témat vyvolává kombinaci odlišných kognitivních procesů. Druhá otázka je proto zaměřena na to, jak se geografické znalosti, dovednosti a způsoby řešení problémů vyvíjejí napříč různými geografickými tématy.

Třetí otázka zjišťuje, co podporuje a rozvíjí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů. Středem pozornosti jsou externí podpory procesu učení a vyučování jako učební plány, studijní a výukové materiály, výukové a učební strategie aj.

Poslední otázka vychází z předpokladu, že účinné zavedení nové koncepce geografického vzdělávání vyžaduje součinnost s přípravou budoucích učitelů a dalším vzděláváním učitelů z praxe. Autoři se ptají,

²⁶ Způsob geografického poznávání a řešení problémů koresponduje s obecným cyklem řešení problémů, který je aplikovatelný do všech situací, kdy se překonávají překážky se záměrem najít sofistikovanou odpověď na položenou otázku. Výčet a pořadí jednotlivých fází se přizpůsobují konkrétní situaci. V práci Bednarz et al. (2013) se například vymezují jen tři okruhy činností: formulování geografických otázek; získávání, uspořádání (např. formou mapového výstupu) a analýza geografických informací; vysvětlování geografických vzorců a procesů a sdělování dosaženého poznání. 27

co je nezbytné pro podporu efektivní a široké implementace. Výzkum by měl být zaměřen nejen na odborné znalosti učitelů (geografické, didaktické, pedagogické povahy), jejich osobní pojetí výuky či profesní přesvědčení ale také například na organizační systém dalšího vzdělávání učitelů. V neposlední řadě je zapotřebí zabývat se i institucionálními, politickými, legislativními a jinými vlivy, které formují a ovlivňují postavení geografie v rámci vzdělávacího systému.

Uvedené čtyři otázky jsou relevantní i pro výzkum geografického vzdělávání v Česku. Nepovažujeme je však za jediné. Na pozadí evropských tradic (duchovědné pedagogiky) v operačním poli didaktiky geografie se nachází i okruh problémů spojený s přehodnocováním, navrhováním alternativních variant, plánováním a projektováním geografického kurikula. Didaktika geografie se proto zabývá kombinací odpovědí na otázky jak to je a proč (poznávání existujícího například cestou řešení zmiňovaných čtyř otázek) a jak by to mohlo být (formování idejí i určité normy)²⁷. Výše zmiňované čtyři otázky je vhodné řešit tehdy, když je zřejmé, které geografické znalosti a dovednosti se považují za signifikantní pro určitý věk žáků apod. V USA ale i v mnoha jiných kulturně vyspělých zemích světa důkladná revize národního geografického kurikula již proběhla.

V Česku je starý koncept geografického vzdělávání oprávněně kritizován za to, že je v mnohém nefunkční. Dílčí studie dokládají, že ve školní praxi kurikulární reforma na většině škol se realizovala jen formálně (Knecht, 2011; Knecht & Hofmann, 2013; Knecht & Lokajíčková, 2013; Řezníčková, & Marada, 2011 a další). Více než 100 let se volá po menší míře popisnosti, ústupu od encyklopedismu, formalismu, paměťového osvojování izolovaných faktů. Nebyla však navržena alternativní národní koncepce geografického vzdělávání, propojující všechny stupně škol, která by dostatečně návodným způsobem vyjadřovala požadované proměny, jež zdůrazňují porozumění vybraným aktuálním geografickým tématům, osvojení geografického způsobu poznávání a řešení problémů (včetně aplikace GIS do výuky) a osvojení podstaty geografického myšlení²⁸. Návrh požadavků k výuce zeměpisu/geografie na dvou stránkách Rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání tuto funkci neplní (podrobněji Řezníčková, 2006a). Nevyřešenou otázkou zůstává, jak případnou alternativní koncepci implementovat do školní praxe za situace, kdy závazné dokumenty mají rámcový charakter, výuku zeměpisu/geografie formálně zařazují mezi přírodovědné předměty, učebnice nejsou závazné, „geografie“ je zdánlivě dostupná na internetu, na základních školách došlo ke snížení počtu hodin výuky zeměpisu a ve značné míře tento předmět vyučují učitelé neaprobovaní v geografii, další vzdělávání pedagogických pracovníků je nesystémové, aj.

Co říci zcela na závěr? Chceme-li prosadit určité kvalitativní proměny v didaktice geografie (obdobně i v geografickém vzdělávání), záleží mj. na čase a na „energii“, kterou jsme schopni do procesu změny vložit. Energií přitom rozumíme nejen úsilí vynaložené zainteresovanými jedinci a úroveň jejich

²⁷ Tento přístup v obecné rovině obhájí Brezinka (2001, s. 38) slovy: „Žádná sociální skupina se nemůže obejít bez norem a bez jejich ideologického či světonázorového zabezpečení, proto má normativní část výzkumných aktivit, i když se do ní nepřímo promítají hodnotová stanoviska a dosažené poznání jejich reprezentantů, ve společnosti svůj účel, který nemůže splnit pouze empirický výzkum vzdělávání“. Obdobný názor zastávají i další obecní pedagogové a didaktici (např. Kalhoust, Obst et al., 2002; Skalková, 1999).

²⁸ Existují různé definice geografického myšlení, ve vztahu ke školnímu vzdělávání se touto kategorií například zabývají Jackson (2006) či Lambert (2011). V dokumentu *Thinking Geographically* (2012) je způsob osvojování geografického myšlení přirovnán k výuce jazyka. Nutná je slovní zásoba a gramatika. Slovní zásobu představují základní znalosti oboru a gramatiku tvoří hlavní organizační koncepty, které umožňují skládat dílčí informace dohromady. Výčet hlavních konceptů není jednotný. Někteří autoři za ně považují pouze místo, prostor a prostředí, jiní lokalizaci, interakce, měřítko a změnu a další.

odborné erudice ale i alokované finanční prostředky. Perspektivy rozvoje didaktiky geografie jako plnoprávné vědní disciplíny se tak odvíjejí od „síly“ této energie.

Literatura

- Bednarz, S. W., Heffron, S. & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). A road map for 21st century geography education: Geography education research (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: Association of American Geographers.
- Bednarz, S. W. (2000). Geography education research in the Journal of Geography 1988–1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(2), 128–140.
- Bičík, I. et al. (2001). Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004. Praha: MŠMT ČR, CERMAT.
- Bláha, J., D., & Pastuchová – Nováková, T. (2013). Mentální mapa Česka v podání českých žáků základních a středních škol. *Geografie*, 118(1), 59–76.
- Brezinka, W. (2001). Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice. Brno: Nakladatelství L. Marek.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), s. 23–37.
- Čapek, V. et al. (1985). Didaktika dějepisu. Praha: SPN.
- Downs, R. M. (1994a). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. In R. G. Boehm & J. Petersen (Eds.), *A decade of reform in geographic education: Inventory and prospect* (p 127–133). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Downs, R. M. (1994b). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. *Journal of Geography*, 93(1), 57–60.
- Foltýnová, D. & Svatoňová, H. (2007). Geoinformatika v přípravě učitelů, geoinformatika a kartografie ve škole. In *Súčasný trendy v kartografii* (s. 71–77). Bratislava: Kartografická spoločnosť Slovenskej republiky.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Fričová, H. (1980). Didaktická transformace – hlavní metoda didaktiky geografie. *Sborník ČSGS*, (4), 307–314.
- Gardavský, V. (1995a). O geografickém myšlení. *Otázky geografie* 2, s. 6–9. Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gardavský, V. (1995b). Oč (nám) jde v zeměpise. *Otázky geografie* 3, s. 62–68. Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gerber, R. (1996). Interpretive approaches to geographical and environmental education research. In M. Williams (Ed.), *Understanding geographical and environmental education* (p. 12–25). New York: Cassell.
- Gregg, M., & Leinhardt, G. (1994). Mapping out geography: An example of epistemology and education. *Review of Educational Research*, 64(2), 311–361.
- Hápl, M. (2002). Regionální organizace společnosti: principy a problémy studia. *Geografie*, 107(4), 333 – 348.
- Hanus, M., & Marada, M. (2013). Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech: srovnávací studie. *Geografie*, 118(2), 158–178.
- Hanus, M., Marada, M. (2014). Mapové dovednosti: vymezení a výzkum. *Geografie*, 119(4). X–X (v tisku).
- Hátle, J., Kučerová, S., R. (2013). Úloha atlasu ve výuce zeměpisu/geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 18–19.

- Hofmann, E. (2000). Základní vzdělávání a geografické a kartografické vzdělávání. In *Geografické štúdie 7. Stredoeurópsky priestor v kontexte nového regionálneho rozvoja* (s. 345–354.). Nitra.
- Hofmann, E., et al. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Herber, V. (2005). Multimedia learning of geographical subjects. In *Changing Horizons in Geography Education*. In K. Donert & P. Charzyński, P. (Eds.). *Changing horizons in geography education* (s. 39–42). Torun: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53–72.
- Hynek, A. (1997). Profesionální příprava geografů – pedagogů: SWOT analýza. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), s 181–188.
- Hynek, A. (2000a). Regionální geografie – sociální konstrukce. In M., Novotná, D. Peckert (Eds.), *Jak dál v regionální geografii*. *Miscellanea Geographica Universitatis Bohemiae Occidentalis*, 7 (s. 46–53), Plzeň: PedF Západočeské univerzity.
- Hynek, A. (2000b). Training Geography Educators, *Geografie*, 105(2), 177–189.
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107(4), 396–406.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2004). Geografické myšlení: jádro současných geografíí. In *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 68–77). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2005). Sustainability, development and security in landscape field practice. In K. Donert & P. Charzyński, P. (Eds.). *Changing horizons in geography education* (s. 308–313). Toruń: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2006). Interdisciplinární výzvy pro studium regionů aneb 21 podob regionální geografie. *Acta geographica Universitatis Comenianae*, 47(1), 67–76.
- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2004). Územní diferenciacie regionální identity gymnaziálních učitelů v Česku před vstupem ČR do EU – Výzva „nové“ regionální geografie geografickému vzdělávání? In A. Wahla, A. (Ed.), *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 578–585). Ostrava: Ostravská univerzita. [CD-ROM]
- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2006). Placement of graduates in geographical disciplines of the Faculty of Science, Charles University in Prague at labour market. *Acta Geographica Universitatis Comenianae*, 49, 27–35.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91(3), 199–204.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32. Dostupné z <http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=122&ClanekID=333>
- Janka, J. (1970). Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 75(1), 32–39. 19
- Janko, T. (2012). Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace. Brno: Masarykova univerzita.
- Kalhoust, Z., & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kansanen, P. (2004). Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 54(1), 48–57.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Blažek, M. (2013). From the traditional teaching towards inquiry-based education of geography. *The new educational review* (v redakci/v tisku).

- Karvanková, P., Popjaková, D., Kovaříková, V. (2013). Proposals for an implementation of global development education for children of primary school age. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica* (v redakci/v tisku).
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In J. Maňák, D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85–96). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2007). Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák, P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 121–133). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2008). Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 18(2), 22–36.
- Knecht, P. (2011a) Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň.* (s. 103-136). Praha: Karolinum.
- Knecht, P. (2011b). Případová studie Zeměpis: Člověk a příroda anebo člověk a společnost? In M., Pišová, K. Kostková, & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (s. 145– 174). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2011). Zeměpis v české škole: Vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 516–520). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32(2), 13-25.
- Knecht, P., Kubiátko, M., & Svatoňová, H. (2010). Jak uživatelé hodnotí školní zeměpisné atlasy? Podněty pro rozvoj školské kartografie. *Geodetický a kartografický obzor*, 56(7), 142-147.
- Knecht, P., Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl* (s. 441–484). Brno: Paido.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Král, L., & Řezníčková, D. (2013). Rozšíření a implementace GIS ve výuce na gymnáziích v Česku. *Geografie*, 118(3), 265–283.
- Kubiátko, M., Janko, T., & Mrázková, K. (2012). Czech student attitudes towards geography. *Journal of Geography*, 111(2), 67–75.
- Kučerová, S. (2011). Education towards obtaining various forms of capital. *AUC – Geographica*, 46(1), 23– 33.
- Kučerová, S. (2012). Proměny územní struktury základního školství v Česku. Praha: Česká geografická společnost.
- Kučerová, S., Řezníčková, D., Růžičková, Z. (2012). Jak se pozná nadaný žák (v geografii)? *Geografické rozhledy*, 22(2), 17–19.
- Kuldová, S. (2008). Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113(1), 61–73.
- Kupková, L. & Král, L. (2013). *Země očima satelitů*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Kühnlová, H. (1997). Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2000). New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *AUC – Geographica*, 35(1), 77–87.

- Kühnlová, H. (2005). Zeměpis místní oblasti v netradičním pojetí. In Rádce učitele, díl 4 (s. 1–43). Praha: RAABE.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1996). Environmental Education as Part of Geographical Courses in the Czech Republic – Problems, Suggestions and Challenges. *Geografie – Sborník ČGS*, 101(2), 158–168.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1997). Globálně myslet a lokálně jednat – hlavní cíl budoucí výuky zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 6(3), 95–97.
- Kynčlová – Tihonová, M. & Bláha, J. D. (2013). Hodnocení mentálních map v GIS. *Informace České geografické společnosti*, 32(1), 1–15.
- Lambert, D. (2010). Geography education research and why it matters. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(2), 83–86.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography and the ‘knowledge turn’ in the English national curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(3), 243–264.
- Lokajíčková, V. (2013). Zeměpis: Teplá a studená fronta aneb jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise. In T. Janík et al. (Eds.), *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 303–310). Brno: Masarykova univerzita.
- Machyček, J., Kühnlová, H., & Papík, M. (1985). *Základy didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Mandíková, D. et al. (2012). Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu PISA 2009. Praha: ČŠI.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Marada, M. (2006). Jak provést propojení vědomostního obsahu výukových předmětů s oborovými a obecnými kompetencemi? Příklad zeměpisu (geografie). In H., Košťálová et al. (Eds.), *Školní vzdělávací program krok za krokem* (s. 4/5.8.1–4/5.8.4). Praha: Verlag-Dashöfer.
- Marada, M. & Fenklová, E. (2013). Výuka v krajině jako účinná forma učení. *Geografické rozhledy*, 22(3), s. 12–14.
- Marada, M., & Řezníčková, D. (2005). Charles University geography graduates in practice: the relationship between the concept of education and professional success. In K. Donert & P. Charzyński, P. (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 156–160). Toruń: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Matějček, T. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Biodiverzita a její ohrožení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Matějček, T., Bartoš, J. (2012). Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*, VII(2).
- Matějček, T., Seidlová, M. (2012). Hodnocení učebnic zeměpisu z hlediska environmentální etiky. *Geografické rozhledy*, 21(4), 14–16.
- Matušková, A. (1995). Vlastivěda a její didaktika na našich školách. *Geografie – Sborník ČGS*, 100(2), 107–114.
- Matušková, A. (1998). Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 48(1), 41–53.
- Matušková, A. (2003). Spatial orientation for children at younger schoolage on the basis of psychodidactics. In *Geographical space at the turn of the century* (s. 309–313). Warsaw: Warsaw University. Faculty of Geography and Regional Studies.
- Míčová, M. (2007): Nová verze Bloomovy taxonomie a její využití při hodnocení zeměpisných otázek projektu Kalibro. *Geografické rozhledy*, 16(3), 14–16.
- Mrázková, K. (2011). Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko et al. (Eds.), *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 193–206). Brno: Masarykova univerzita.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha (2001). Praha: MŠMT ČR.

- Petříková, G. (2003). A Drainage Basin in Environmental and Geographical Education: A Case Study of the Kretinka Drainage Basin. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 91–105.
- Pišová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Průcha, J. (1983). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 33(2), 229–237. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 21
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 113–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Rousová, M., Matušková, A. (2014). Czech-German Relations in the Context of Shadows of the Past and Geographical Education. *Journal of Geography*, 113(1), 10–19.
- Řezníčková, D. (1997). Reforma maturitních zkoušek ze zeměpisu jako součást nové strategie geografického vzdělávání. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 189–200.
- Řezníčková, D. (1999): O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy*, 9(2), 1–3.
- Řezníčková, D. (1999). Geography entrance exams in the Czech Republic in 1997. *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica Supplementum*, 2(1), 287–297.
- Řezníčková, D. (2002). Tvorba evaluačních geografických standardů. In M. Balej, & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 30–38). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Řezníčková, D. (2003a). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146–163.
- Řezníčková, D. (2003b): Geographical Education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12(2), 148–154.
- Řezníčková, D. (2003c). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2003d). The New „Maturita“ Examination in Geography in Czechia. In A. Kowalczyk (Ed.), *Theoretical and Methodological Aspects of Geographical Space at the Turn of Century* (s. 321–332). Warsaw: Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies.
- Řezníčková, D. (2006a). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16(2), 19–20.
- Řezníčková, D. (2006b). Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2007). Model maturitní zkoušky z pohledu geografů. *Geografické rozhledy*, 16(3), s. 19–20.
- Řezníčková, D. et al. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2009). The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114(4), 316–331.
- Řezníčková, D. (2013). Badatelsky orientovaná výuka geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), s. 12–15.
- Řezníčková, D. et al. (2013): *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D., & Marada, M. (2008). Notions and opinions of 15-year-old Czech students related to Europe and its countries. In H. Svatoňová et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 468–471). Brno: Masaryk University.
- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2008). Quality of Place as a Topic of Geographical and Environmental Education. In H. Svatoňová et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 463–467). Brno: Masaryk University.

- Řezníčková, D., & Marada, M. (2011). Accent on active learning of geography: wish of curricular reform authors versus school reality in Czechia. In Regionální konference International Geographical Union, Santiago. Dostupné z .
- Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.). *Standards and Research in Geography Education – Current Trends and International Issues* (s. 35–47). Berlin: Mensch & Buch Verlag.
- Schmeinck, D., Knecht, P., Kosack, W., Lambrinos, N., Musumeci, M., & Gatt, S. (2010). *Through the Eyes of Children. The Implementation of a European Dimension by Peer Learning in Primary School*. Berlin: MBV Berlin.
- Segall, A., & Helfenbein, R. J. (2008). Research on K-12 geography education. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (p. 259–283). New York: Routledge.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263 – 274. 22
- Straková, J., Tomášek, V., & Palečková, J. (1996). Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníků. Praha: VÚP.
- Svozil, B., Trávníček, J., Trojan, J., Hynek, A. (2010). Interdisciplinární geografické vzdělávání v praxi: aplikace projektového a komunitního přístupu na Deblínsku prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. In V. Herber (Ed.), *Fyzickogeografický sborník 8: Fyzická geografie a kulturní krajina* (s. 113-118). Brno: Masarykova univerzita.
- Thinking Geographically (2012). In The Geographical Association. Dostupné z Tomášek, V. et al. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.
- Trojan, J., Trávníček, J., Herber, V. (2010). Practicing GIS for secondary school pupils - dynamization of current methods or new innovative approaches? In *Geografie pro život ve 21. století: Sborník příspěvků z XXII. sjezdu České geografické společnosti* (s. 418–424). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Turkota, J., & Fričová, H., et al. (1979). *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Vacínová, M., & Matějček, T. (2013). Intergenerational differences in personal relationship to nature. *Envigogika*, VIII(2).
- Vávra, J. (2004). Vnímané místo. In M., Balej, M., Jeřábek (Eds.): *Geografický pohled na současné Česko* (s. 102–117). *Acta Universitatis Purkynianae*, 100, Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Vávra, J. (2005). Příprava učitelů na nové pojetí zeměpisu. In J., Novotná (Ed.), *Evropská dimenze v přípravě učitelů na Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci* (s. 139–154), Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vávra, J. (2008). Czech geographical education: from behaviourist to constructivist learning? In K. Donert, G., Wal (Eds.) *Future Prospects in Geography* (p. 135–147). Liverpool: Herodot Network and Liverpool Hope University.
- Vávra, J (2013a). *Geografická výuka: styly a strategie*. In Metodický portál RVP. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17203/POZNAVANI-A-POZNANI-VE-VYUCECKESKEHO-GYMNAZIALNIHO-ZEMEPISU-II-STYLY-A-STRATEGIE.html/>
- Vávra, J. (2013b). *Poznávání a poznání ve výuce českého (gymnaziálního) zeměpisu I: historie a současnost*. In Metodický portál RVP. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17195/POZNAVANI-A-POZNANI-VE-VYUCECKESKEHOGYMNAZIALNIHO-ZEMEPISU-I-HISTORIE-A-SOUCASNOST.html/>
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

- Weinhöfer, M. & Novák, S. (2008). The evaluation of text difficulty calculations and methodological endowment of selected textbooks. In H. Svatoňová et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 463–467). Brno: Masaryk University.
- Wahla, A. (1980). *Didaktika geografie v období VTR*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě.
- Wahla, A. (1997). Česká didaktika geografie 1956–1996. In V. Gardavský (Ed.), *Otázky geografie 4* (s. 63–72). Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Wahla, A. et al. (2000). *Rozvoj teorie a praxe učebnic vlastivědy a geografie v České republice*. Sborník z mezinárodní konference geografů ČR, SR a Polska. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wahla, A. & Kovář, M. (2002). Geografie a geografické vzdělávání a ICT. In M. Balej, & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 51–54). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Williams, M. (Ed.). (1996). *Understanding geographical and environmental education*. London: Cassell.
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.