SILVIE KULDOVÁ

IMAGE GEOGRAFIE V EDUKAČNÍCH DOKUMENTECH: PŘÍSPĚVEK K DISKUSI NAD TEXTEM REVIZE MEZINÁRODNÍ CHARTY GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

S. Kuldová: *The image of geography in educational documents: contribution to the debate on the revised text of the International Charter on Geographical Education.* – Geografie–Sborník ČGS, 113, 1, pp. 61–73 (2008). – The aim of the article is a brief presentation of the content of The International Charter on Geographical Education, Revised 2006 Edition, to sketch selected controversial parts of the draft and thus to stimulate a wider debate on this important geographical document in Czechia. The article focuses on the following questions: 1. Which functions and educational aims are put in geography by the revised edition of the Charter and which image of the geographical branch is offered to the society in this way? 2. Whether and how this image is different from the current dominant paradigm in the geographical discipline.
KEY WORDS: geographical education – subject didactics – International Charter on Geographical Education – environmental and development education.

Příspěvek byl zpracován v rámci řešení grantového projektu GA UK č. 150007: Územní ochrana – bariéra nebo nástroj rozvoje území?

Úvod

Cílem příspěvku je představit poměrně významný, nicméně v Česku prozatím málo diskutovaný dokument – revizi Mezinárodní charty geografického vzdělávání (The International Charter on Geographical Education) – který byl formulován Komisí pro geografické vzdělávání (Commission on Geographical Education, dále též Komise) při Mezinárodní geografické unii (IGU). Hlavním účelem tohoto sdružení je sledovat a podporovat vývoj didaktiky geografie a výuky zeměpisu ve světě (Kühnlová 1999; http://igu-cge.tamu.edu). Mezinárodní charta geografického vzdělávání (dále též charta) má pak být jakousi směrnicí, rukovětí v tomto výukovém předmětu.

První znění charty bylo sestaveno Komisí vedenou Hartwigem Haubrichem a přijato na 27. mezinárodním geografickém kongresu ve Washingtonu v srpnu roku 1992. Podrobný rozbor tohoto textu publikovala v Geografii – Sborníku ČGS Kühnlová (1997, srovnej Kühnlová 1999) a od té doby bylo o činnosti Komise pro geografické vzdělávání na stránkách Geografie pojednáno pouze v práci Hynka (2002). Ten informuje, že v průběhu helsinského sympozia IGU 6.–10.8.2001 bylo několikrát potvrzeno, že Mezinárodní charta geografického vzdělávání je stále živým dokumentem, který si neklade ani tak za cíl předepisovat světový standard geografického vzdělávání, jako spíše podporovat výměnu zkušeností v souvislosti se změnami a inovacemi v geografickém vzdělávání.

Současný předseda Komise pro geografické vzdělávání Lex Chalmers inicioval v roce 2005[1] revizi textu charty z roku 1992 a po – z pohledu české strany – nevýrazné debatě v rámci Komise a rozšíření návrhu nového znění charty mezi jednotlivce i jednotlivá národní zastoupení IGU přijalo tento návrh generální shromáždění IGU na regionální konferenci v Brisbane v červenci roku 2006. Text byl dále zveřejněn na internetových stránkách Komise pro geografické vzdělávání (http://igu-cge.tamu.edu)[2] a vznikla zde snaha podnítit širší diskusi nad jeho zněním. Čtenáři jsou žádáni o předložení reakcí na návrh revize předsedovi komise, přičemž konečný termín byl na začátku roku 2007 nově prodloužen do srpna 2007. Protože se domníváme, že institucionalizace (v nejširším smyslu slova) jakékoli činnosti je pro danou činnost vždy zásadní, neměl by tento mezinárodní dokument zůstat českými geografy nepovšimnut a měl by být podroben odborné kritice, kterou Komise žádá. Proto se v tomto článku pokusíme o stručnou analýzu návrhu revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání, o jeho srovnání s předchozím textem charty z roku 1992 a cíli geografického studia. Příspěvek bychom rádi pojali jako jeden z podnětů k diskusi nad zmíněným dokumentem.

Komunikační pojetí geografického vzdělávání

Geografické vzdělávání by mělo plnit úlohu prostředníka komunikace ve vědním oboru geografie. Řezníčková (2006, s. 4) tuto funkci geografického vzdělávání pojmenovává jako „aplikaci dosaženého geografického poznání ve sféře vzdělávání". O komunikační koncepci oborových didaktik pojednávají např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek (2000), podle nichž je předmětem výzkumu těchto samostatných vědeckých disciplín proces zprostředkování poznatků (výsledků, metod atd.) v daném oboru od jeho tvůrců k jeho uživatelům (jednotlivcům i celé společnosti). Výrazem „komunikace" ovšem rozumějme komunikaci oboustrannou, resp. obousměrnou, to znamená, že uživatelé zpětně poptávají tvůrce po určitých „produktech", a to vědomě i nevědomě, prostřednictvím svého každodenního jednání. Věda reaguje na společenskou poptávku tím, že hledá odpovědi na problémy, které většinu populace nejvíce trápí. Kumulace nezodpovězených otázek a nalézání jejich nových způsobů řešení je hnací silou paradigmatických proměn každé disciplíny, geografické vzdělávání a geografii nevyjímaje (Kuhn 1997). Příkladem může být výše zmíněný paradigmatický posun (tj. komunikační koncepce) patrný v posledních desetiletích v rámci oborových didaktik, tedy i geografického vzdělávání, který kontrastuje s předchozím pojetím didaktik (tzv. „malých věd") jako pouhých hraničních disciplín mezi příslušným vědním oborem a pedagogickými vědami (blíže Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Slavík 2003).

Nicméně proto, aby geografické vzdělávání výše zmiňovanou komunikační funkci vědního oboru skutečně plnilo, je nezbytné, aby byly cíle a násled-

[1] Zásadní impuls k revizi Mezinárodní charty geografického vzdělávání přinesl příspěvek Ley Houtsonenové přednesený na sympoziu v Glasgow v roce 2004, v němž autorka publikovala výsledky rozsáhlého šetření z 22 zemí světa zaměřeného na stanovisko odborníků k textu charty z roku 1992 (The International Charter on Geographical Education. First Draft, 2006).

[2] Dokument ke stažení (formát pdf) obsahuje kromě návrhu revize také důvody pro revizi a požadavky na změnu jednotlivých kapitol.

ně obsah vyučovacích předmětů geografie/zeměpis na všech stupních škol v souladu s nynějším převládajícím paradigmatem v geografii v Česku i ve světě (zejména v edukačně vyspělých zemích). Tato podmínka by měla být dodržena ve všech fázích tvorby vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, tedy na úrovni 1. koncepční/teoretické, 2. projektové/přípravné, 3. realizační a 4. evaluační (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000; Kalhous, Obst a kol. 2002; Řezníčková 2003b). Úrovní koncepční nebo též teoretickou (1) se rozumí stanovení funkcí a obecných vzdělávacích cílů předmětu geografie/zeměpis tak, jak je určuje společenská poptávka po vzdělání (Kuldová 2007), a zároveň jak jsou tyto zohledněny ve stanovisku významných institucí sdružujících geografy (např. Mezinárodní geografická unie, v českém prostředí Česká geografická společnost). Na úrovni projektové/přípravné (2) je třeba cíle a obsah geografie/zeměpisu jasně specifikovat v kurikulárních dokumentech (od státní úrovně přes úroveň jednotlivých vzdělávacích institucí až do úrovně vlastní přípravy učitele na výuku) a dále tyto cíle promítnout do koncepce učebních pomůcek (učebnic a dalších textů). Fáze realizační (3) zahrnuje výuku a učení. Zde je především nutné vhodně zvolit teorie, formy a metody výuky vedoucí k dosažení vytýčených cílů (ve 2. fázi). Vyučující by měl jasně formulovat otázky, úkoly a nejlépe také sdělit vybrané cíle, ke kterým výuka směřuje. Úkolem evaluační fáze/hodnocení (4), jež bývá velmi často podceňována (blíže např. Řezníčková 2002), je ověřit efektivitu edukačního procesu, přičemž hodnocení je zároveň také stimulem rozvoje osobnosti učícího se (Dvořáková 2007). Tato poslední fáze, evaluační, má značný vliv na myšlení žáků a společnosti obecně, neboť to, co se zkoušením ověřuje, je pochopitelně vnímáno jako zásadní a důležité. Na to se jedinec ve svém samostatném učení poznatkům daného vyučovacího předmětu zaměřuje a v této podobě zpravidla vnímá i příslušný vědní obor.

Image daného předmětu (zde zeměpisu/geografie), a tedy zprostředkovaně i mateřské vědní disciplíny (zde geografie), se ovšem vytváří v průběhu celého popsaného procesu tvorby vzdělávacího obsahu předmětu. Žáci, jejich rodiče, učitelé připravující se na vysokých školách na své povolání, společnost obecně (tedy například i ti, kteří přímo či nepřímo rozhodují o podpoře jednotlivých vědních oborů: politici, významní zaměstnavatelé apod.) si vytvářejí představu o jednotlivých vědeckých disciplínách nejen podle toho, jak je prezentují vědecké instituce a vědečtí pracovníci, ale neméně též z jejich vlastní zkušenosti z nižších stupňů škol. Podle toho jsou potom dané disciplíny vnímány jako popisné, zdůrazňující jednotlivosti a fakta či naopak provázanost celku, jako vysoce kreativní, flexibilní činnosti apod. Tedy laicky řečeno jak jsou příslušné vědní obory „(ne)užitečné" či „(ne)potřebné" „pro život"/pro praxi. Navíc je třeba dodat, že podle toho, jakou žák získá zkušenost a jaké znalosti, dovednosti a postoje si osvojí (v rodině, v komunitě, ve škole, mimo školu), tak bude jednat ve společnosti, která bude zase na příště produkovat další poznatky a dovednosti, a tím určovat směr a obsah edukace (tj. i v geografii). Čímž se zpětně dostáváme k vlastnímu problému komunikace v rámci jednotlivých vědních oborů.

V našem příspěvku se zaměříme na otázky, jakým způsobem může být zeměpis/geografie nahlížen(a) v rovině koncepční/teoretické. A to jednak ve smyslu, jaké funkce a vzdělávací cíle jí připisuje nově zveřejněné stanovisko mezinárodní obce pro geografické vzdělávání (Mezinárodní charta geografického vzdělávání) a jaký obraz geografických oborů tímto společnosti nabízí.

A za druhé, zda a jak se tento obraz, můžeme říci též identita (image) oboru[3], liší od předmětu a cílů vědní disciplíny geografie. Pokusíme se zároveň nastínit posun v cílech a pojetí geografie mezi původní chartou geografického vzdělávání (1992) a její revizí (2006). Považujeme za důležité zmínit, že v některých případech užíváme pro komparaci revizí charty kromě anglického originálu z roku 1992 i český překlad tohoto dokumentu, který v plném znění publikovala H. Kühnlová (1999), ačkoli se v tomto překladu vyskytují určité nepřesnosti. Jedná se však o text v Česku rozšířenější a užívanější než anglický originál.

Cíle a předmět studia geografie podle Mezinárodní charty geografického vzdělávání: revize 2006

Abychom mohli posoudit, jak se vzdělávací cíle geografie prezentované Mezinárodní chartou geografického vzdělávání liší od cílů studia samotné vědní disciplíny, musíme nejprve definovat, co rozumíme předmětem, resp. cílem studia geografie. Již tento prvotní krok je značně obtížný, ne-li téměř nemožný, jelikož geografické myšlení prodělalo v moderním období (přibližně od konce 19. stol.) mnoho paradigmatických proměn, vyznačujících se často zcela protichůdnými tendencemi. Mylná by navíc byla představa, že jedno paradigma beze zbytku nahrazovalo paradigma předchozí. Současný výzkum v geografii lze označit jako multiparadigmatický, kdy mnoho předchozích koncepcí stále silně ovlivňuje současné přístupy k poznávání reality (Hampl 1998b, 2006). O této velice složité problematice pojednává řada prací (přehledově např. Hampl 1998a, 1998b; Sýkora ed. 1993; Cloke, Philo, Sadler 1991; Holt-Jensen 1999; Johnston 1997), ovšem obecně uznávaný názor na to, co je cílem studia geografie, bychom hledali marně. Podrobnější diskuse uvedených skutečností však není cílem našeho příspěvku, ačkoli neuspokojivé zodpovězení těchto i jiných otázek vede k nemožnosti zajištění základní podmínky, tedy aby „cíle a obsah vyučovacích předmětů geografie/zeměpis na všech stupních škol byly v souladu s nynějším převládajícím paradigmatem v geografii v Česku i ve světě".

Za určující tedy vezmeme definici geografie, z níž vycházejí autoři charty a kterou uvádějí na s. 7: „Geografie je disciplína, která se snaží vysvětlit charakter míst a rozmístění jevů a událostí, jak se vyskytují na zemském povrchu a jak jej proměňují. Geografie studuje vzájemné působení (interakce) člověka a prostředí v podmínkách specifických (jedinečných) míst a poloh. Kromě jejího ústředního zájmu o prostor a místo je charakteristická svojí předmětovou šíří, metodickou šíří, ochotou propojovat poznatky ostatních vědních disciplín a zájmem na budoucím utváření vztahů mezi lidmi a prostředím."[4]

[3] Pojem „identita oboru" nebo „image oboru" je parafrází na „identitu regionu" podle konceptu Paasiho (1986), který definuje identitu regionu (jednu ze dvou dimenzí regionální identity) jako image regionu, tedy jak je daný region vnímán z vnějšku (blíže Chromý 2003; Kuldová 2005).

[4] V anglickém originále: „Geography is the discipline which seeks to explain the character of places and the distribution of features and events as they occur and change the surface of the Earth. Geography is concerned with human – environment interactions in the context of specific places and locations. In addition to its central concern with space and-place, it is characterised by a breadth of study, a range of methodologies, a willingness to synthesize workfrom other disciplines and an interest in the future of people - environment relationships."

Tato definice, přes některé změny, zůstává ve svém jádře stejná jako v textu z roku 1992. Jeden z rozdílů najdeme v části „snaží se vysvětlit rozmístění jevů a událostí", kdy původní dokument navíc uváděl „rozmístění lidí" („people"), což znělo v daném obecném kontextu příliš konkrétně (vhodnější by již původně bylo například „rozmístění lidských aktivit", kdy sledování prostorových charakteristik obyvatelstva je více prostředek, zástupný ukazatel pro hodnocení změn sociálněgeografické organizace prostoru – viz např. Hampl, Gardavský, Kühnl 1987). Otázkou zůstává, zda by nebylo vhodnější termín „features" přeložit namísto „jev" například jako „charakteristika", přičemž ale překlad prvotního textu z roku 1992 ve znění „geografie (...) se snaží charakterizovat různá území včetně rozmístění (lidí), jevů a událostí" (Kühnlová 1999, s. 121) nepovažujeme za výstižný, neboť existuje jistý rozdíl mezi „charakterizováním" a „vysvětlením rozmístění". Zatímco český překlad navozuje více dojem idiografického popisu jedinečností, anglickou formulaci lze chápat jako úsilí o nalezení společných rysů různých území, určité opakovatelnosti, pravidelnosti. K tomu například vhodně poznamenává Kučera (2007, s. 15): Pravidelnosti nám také pomáhají orientovat se v okolním světě. „Každé místo je sice specifické, ale všechna nejsou tak jedinečná, aby neměla nic společného."

Dále lze konstatovat, že shoda mezi původním dokumentem a jeho revizí panuje také v obecných cílech (úkolech) charty. Těmi jsou: 1. uvést hlavní výzvy, kterým globální společnost čelí, a objasnit, jak na ně nahlíží geografie; 2. nastínit klíčové geografické koncepty a ukázat, jak souvisejí s edukačními potřebami jednotlivců; 3. charta popisuje důležitost geografického vzdělávání, které si nárokuje být součástí vzdělávání k zodpovědnému občanství; 4. charta poskytuje směrnice v geografickém vzdělávání a jejich realizaci ve všech etapách života (v celoživotním vzdělávání); 5. charta prosazuje důležitost pokračování výzkumu na poli geografického vzdělávání a zdůrazňuje důležitost mezinárodního přijetí a spolupráce nad revidovaným dokumentem (The International Charter on Geographical Education. Revised 2006 Edition, s. 6)

V pořadí následující kapitola charty „Výzvy a odpovědi" (Challenges and Responses) rozvádí výše uvedený první hlavní úkol, tj. představuje (podle tvůrců) hlavní problémy současného světa, kterým lidstvo čelí a které by měli geografové vhodně uchopit, jelikož témata mají „silnou geografickou dimenzi na mnoha různých měřítkových úrovních" (s. 6). Daný soupis témat tedy chápeme jako zásadní obsah geografického vzdělávání i geografického studia obecně. Ačkoli tento oddíl prošel oproti původní verzi z roku 1992 významnými změnami, je nutné k němu zmínit několik důležitých výhrad.

Soupis témat byl v revizi charty nově systematicky[5] uspořádán od fyzickogeografických k sociálněgeografickým (humánním) problémům, k čemuž předseda Komise pro geografické vzdělávání poznamenává: „Ačkoli jsme tímto uspořádáním seznamu ztratili integrující charakter geografického studia, pracujeme s přílišnou šíří témat, a proto se nám uvedená posloupnost zdá vhodnější" (Reading notes for the 2006 Charter, s. 3). Nutno dodat, že proti výčtu v předchozím dokumentu usilují některá témata o větší provázanost a šíři a ve své podstatě propojují jak složky fyzické, tak humánní geografie. Například pojmy „chudoba", „negramotnost" či „land use" uváděné v chartě z roku 1992 nyní nahradily podle terminologie J. S. Brunera (viz Pasch a kol.

[5] Systematický přístup je inspirován německou školou regionální geografie (20., 30. léta 20. stol.), konkrétně Hettnerovým přístupem ke krajině (důraz na tzv. chorologické/prostorové uspořádání krajiny), kterou popisoval ve vrstvách od orografie až ke struktuře hospodářských vazeb v určitém prostoru (Holt-Jensen 1999).

1998; Skalková 2007) spíše principy: „globální a lokální procesy a struktury vedoucí k chudobě", resp. „přístup ke vzdělání" a „konflikty ve využívání území". Přesto zůstává otázkou, zda je vhodné vzdát se integrujícího charakteru geografického studia a zda tento vůbec vyplýval z předchozího výčtu témat z roku 1992. V obou případech lze ke zmíněným tématům namítnout, že jsou podána antropocentricky, tedy spíše z pohledu lidstvo versus životní prostředí (tedy dualisticky), nežli lidstvo ve svém životním prostředí (více monistické). Takové pojetí však odpovídá v chartě uvedené definici geografie (viz výše), kde se hovoří o vzájemné interakci člověka a prostředí, tedy ne „jeho" prostředí, jehož je člověk součástí, ale něčeho, vůči čemu se vymezuje (k tomu např. Tress, Tress 2001). Dále toto uspořádání logicky vyplývá z uvození daného výčtu témat (s. 6), tedy „řešení hlavních problémů současného světa vyžaduje plnou angažovanost lidí všech generací", v anglickém originále: „The resolution of major issues facing our world requires the full commitment of people of all generations."

Konečně je nutné zmínit, že obsah geografického studia, resp. kurikula je zde formulován z hlediska problémově orientovaného přístupu k tematickému studiu (viz Kasíková 2007b), tj. přístupu kdy původní obsah systematicky uspořádaných tematických bloků věnovaných základům fyzické, sociální/humánní geografie a kartografie je rozčleněn do tematických celků zaměřených na významné problémy, jež společnost řeší, a do regionálně geografických celků, na jejichž úrovni společnost problémy řeší (blíže viz Kühnlová 1997). Samotná problémově orientovaná koncepce kurikula se pro české geografické vzdělávání jeví jako velmi inspirativní, mimo jiné z pohledu, jak obsáhnout ve výuce geografie/zeměpisu při omezeném čase velmi široké penzum osvojovaných znalostí a dovedností. Navíc nutno poznamenat, že termín „problém" nemusí nutně vyjadřovat cosi krizového, negativního (globální klimatické změny, chudoba ve světě apod.). „Problémem"/problematikou můžeme rozumět i otázku „jak žijí lidé na pobřeží – na příkladě Islandu" (Kühnlová 1997), využití symbolu místa/regionu v reklamě (viz Massey, Jess eds. 1995) atd. Častěji používané „úzké" vymezení obsahu pojmu „problém" se pak stává příčinou mnohdy příliš jednostranného zájmu geografie a zeměpisu o jevy katastrofické či konfliktní povahy proti „běžným" probíhajícím procesům (např. téma půdní eroze versus utváření zemského povrchu). Problémově orientovaný přístup ve výuce geografie/zeměpisu také předpokládá zasvěcenost vyučujícího v tom, že kromě představení „problému" musí daný jev nebo proces zarámovat do širších souvislostí (etnické konflikty – diferenciace regionů z hlediska etnické struktury populace; následky zemětřesení – zemětřesení jako běžný endogenní proces utváření zemského povrchu) a vysvětlit, jak se např. extrém odlišuje od normálu (desertifikace urychlená nadměrnou pastvou), což nemusí být v edukačně méně vyspělých zemích samozřejmostí.

Obecně revize charty proti původní verzi dokumentu více zdůrazňuje potřeby řešení celosvětových společenských a environmentálních problémů (nicméně kapitola „Environmentální a rozvojové vzdělávání"[6] měla své zastoupe-

[6] Koncept tzv. rozvojového vzdělávání, tedy vzdělávání o společensko-ekonomických globálních problémech, v Česku vhodně rozpracovává např. v podobě globálního rozvojového vzdělávání vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni (www.clovekvtisni.cz) a definuje jej jako: „Globální rozvojové vzdělávání (GRV) informuje o problémech dlouhodobé chudoby a životech lidí v ‚rozvinutých' a v ‚rozvojových' zemích, rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které umožňují lidem aktivně se podílet na řešení problémů na místní, regionální, národní a mezinárodní úrovni. GRV také směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ."

ní již v první verzi z roku 1992). Výše zmiňované „proměny prostoru" a „interakce mezi člověkem a jeho životním prostředím" se stávají klíčovými pojmy revize charty[7]. Tento trend odpovídá stále vzrůstající potřebě řešení environmentálních problémů a výzkumu jejich příčin a důsledků (viz například vznik vědního oboru environmentální dějiny – blíže Chromý 2004; Jeleček 2007; Winiwarter a kol. 2004).

Závěrem je třeba upozornit na skutečnost, že výběr zmiňovaných témat, kterými by se geografie měla zabývat, není v textu dostatečně odůvodněn. Za uspokojivé vysvětlení rozhodně nemůžeme považovat Chalmersův výrok: Ozývaly se hlasy pro zařazení témat jako terorismus, výzkum uprchlictví a zneužívání lidských práv. Ačkoli se těmito problémy geografové zabývají, jsou to obecná témata pro vzdělávání. Uznáváme jejich důležitost, ale nenárokujeme si je jako klíčová geografická témata. Odkážeme na ně v oddíle Geografie v širším kontextu vzdělávání (Reading notes for the 2006 Charter). Kdybychom toto tvrzení vzali jako vysvětlující, jaký je potom důvod zahrnovat mezi problémy, jež má řešit výhradně geografie, „kriminalita" nebo „otázky nerovnoprávnosti"?

Cíle geografického vzdělávání podle Mezinárodní charty geografického vzdělávání: revize 2006

V předchozí kapitole jsme se zabývali cíli a předmětem geografického studia, který podává Mezinárodní charta geografického vzdělávání. Nyní se zaměříme na vzdělávací cíle geografie/zeměpisu prezentované v chartě.

Námi sledovaný dokument obsahuje kapitolu, jež se nazývá „Přínos geografie pro vzdělávání jedince" („The Contribution of Geography to the education of the individual"; původní název z roku 1992: „The Contribution of Geography to Education"; přeložený Kühnlovou 1997 jako „Vzdělávací význam geografie"). V této části bychom měli najít odpověď na otázku: Proč je geografie a vzdělávání v geografii důležité pro každého jedince? Přeneseně pak (upraveno podle Řezníčková 2002, 2007): Co by mělo být posláním geografického vzdělávání na počátku 21. století? Co potřebuje dnešní (nejen) mladý člověk vědět a umět? A proto z hlediska evaluace: Co očekáváme, že si jedinec během určité etapy vzdělávání osvojil?

V chartě z roku 1992 i 2006 se sleduje zvlášť vzdělávací význam geografie v oblasti 1. vědomostí a porozumění („knowledge and understanding"), 2. dovedností („skills") a 3. postojů a hodnot („attitudes and values"); tj. tradiční dělení složek učiva – blíže např. Kalhous, Obst a kol. (2002). Soupis specifických geografických/zeměpisných kompetencí (blíže Řezníčková 2002, 2003a, 2005), které by si měli žáci podle autorů charty z roku 1992 studiem geografie/zeměpisu osvojit, uvádí podrobně Kühnlová (1997). V doméně znalostní jimi i v revizi charty zůstávají především porozumění různým geografickým systémům včetně odlišných kulturních aspektů prostředí, tedy porozumění rozdílným způsobům utváření životních podmínek podle rozdílnosti kulturních hodnot, víry, technických, hospodářských a politických systémů apod. Proti roku 1992 je v nynějším dokumentu dále posílena již zmiňovaná problémová koncepce vyučování a to kromě jiného apelem na dovednost aplikace po-

[7] Revize charty mimo jiné uvádí na s. 7–8 definice „hlavních geografických pojmů/konceptů", kterými jsou podle tvůrců dokumentu: poloha a rozšíření; místo; vztahy mezi člověkem a prostředím; prostorové interakce; regiony.

znatků v praxi a interpretaci dat. Z hlediska osvojování postojů a hodnot se nově připomíná potřeba ochrany (nikoli konzervace) místních kultur v souvislosti s globalizací (té se revize charty dotýká častěji než starší verze dokumentu, kde se více objevovalo slovo „internacionalizace"), resp. ocenění diverzity zemského povrchu. Zde původní verze charty uváděla „rozmanitost přírodních a antropogenních/humánních charakteristik" (v anglickém originálu „variety of natural and human characteristics"), zatímco revize používá souhrnný výraz „rozmanitost prostředí" („variety of environments"), což lze chápat jako snahu o vyrovnání se s dualismem v geografii a její pozicí na rozhraní přírodních a společenských věd.

Aktualizace textu se projevila také v doméně dovedností, kde se objevuje požadavek na zvládnutí minimálně uživatelské úrovně v práci s geografickými informačními systémy (GIS). Jejich užívání ještě nebylo v roce 1992 všeobecně rozšířené, jako je tomu v současné době v edukačně vyspělých zemích (pozn.: zároveň by mělo být zohledněno, že v mnohých zemích světa není k podobným technologiím přístup vždy samozřejmostí). Obdobně se do výčtu základních metod sběru dat v terénu dostávají původně sociologické metody – dotazování a interview. Vzrůstající podíl práce s kvalitativními daty je v souladu s post-pozitivistickými přístupy v geografii, přibližně od 70. let 20. stol. (viz např. Hampl 1998a; Holt-Jensen 1999 aj.).

Starší i novější verze charty geografického vzdělávání upřednostňuje tzv. produktivní metody (Vališová 2007), při nichž je žák v edukačním procesu aktivním účastníkem, nikoli pouze pasivním příjemcem. Tyto aktivní způsoby poznávání reality (Kühnlová 1999) by měly žáky podněcovat k následujícím činnostem a myšlenkovým operacím (The International Charter on Geographical Education. Revised 2006 Edition, s. 9):

„1. klást si geografické otázky, rozpoznávat geografické problémy

2. sbírat a uspořádávat (strukturovat) kvalitativní a kvantitativní informace (data)

3. zpracovávat, vyhodnocovat a interpretovat informace (data)

4. generalizovat (provádět generalizace)

5. hodnotit/posuzovat alternativní řešení s uvažováním širších podmíněností, (pozn. zejména ve smyslu tzv. kulturního relativismu, resp. hermeneutiky – blíže Blažek, Uhlíř 2002; www.clovekvtisni.cz)

6. provádět rozhodnutí na základě podkladů/důkazů

7. spolupracovat v týmu (pozn. ve smyslu kooperativního vyučování – blíže Kasíková 2007a)

8. jednat v souladu s postoji, které student (žák) zastává/deklaruje." [8]

Jedná se o obecné kompetence, tedy takové, jež si mohou žáci osvojit i jinak než prostřednictvím geografického vzdělávání. Bod 1 (potažmo 5) však do jisté míry zastupuje také specifické geografické/zeměpisné kompetence.

Podle českého překladu původní verze dokumentu (viz Kühnlová 1999, s. 123) by měl výčet činností a myšlenkových operací zahrnovat navíc položku „dopracovat se k určitým pravidelnostem", která pak v revizi charty chybí. Toto slovní spojení však vzniklo nedopatřením nepřesným překladem. Nicméně právě výslovné upozornění na potřebu hledání společných charakteristik regionů, opakovatelnosti jevů a určitých pravidelností v geografii ve sledovaném

[8] V anglickém originále: „1. identify geographic questions and issues; 2. collect and structure qualitative and quantitative information; 3. process, evaluate and interpret information; 4. develop generalisations; 5. assess alternatives with respect to their own position; 6. make decisions on the basis of evidence; 7. work co-operatively in team situations; 8. behave consistently with declared attitudes."

dokumentu do jisté míry skutečně chybí. Ačkoli je mnohdy nacházení pravidelností v post-pozitivistickém období geografie opomíjeno, případně na něj představitelé některých paradigmatických směrů zcela rezignují (blíže např. Hampl 1998a, 2006), sklouzávání jakékoli vědy k pouhé popisnosti a zkoumání jedinečných, neopakovatelných jevů vyvolává pochybnost o nezastupitelnosti dané vědy a především o jejím smyslu. Chceme-li vysvětlit existenci určitých jevů a procesů, potřebujeme nejprve odhalit jejich zákonitosti (pravidelnosti). Přitom objasnění pravidelností v nepravidelnosti (diferenciaci), charakteristických pro geografii, by podle Hampla (2006, s. 391) mohlo „změnit zjednodušené definování geografie z ‚vědy o rozmístění' na ‚vědu o diferenciaci'." Obdobně v očích mnohých aktérů edukace (tvůrců kurikulárních dokumentů i učebních textů, pedagogů) v Česku, a tudíž následně i žáků a široké veřejnosti dosud přetrvává představa, že zeměpis podává pouze přehled o rozložení přírodních systémů a rozmístění lidských aktivit v měřítkově různých regionech (Kühnlová 1997)[9].

Nemáme v úmyslu tvrdit, že Mezinárodní charta geografického vzdělávání je svým zaměřením idiografická, z výše zmíněných důvodů však za takovou může být považována v prostředí odlišném tomu, v němž vznikala.

Závěr

Náš příspěvek si neklade za cíl přinést vyčerpávající rozbor revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání, nýbrž poukázat na existenci diskutabilních bodů v rámci zkoumaného dokumentu. Otázek a problémů se v souvislosti s geografickým vzděláváním nabízí nespočet a jen nepatrný zlomek z nich přináší náš text. Byli bychom rádi, kdyby naše pojednání dalo českým geografům a učitelům geografie podnět k širší diskusi tohoto, pro geografy jistě nezanedbatelného, mezinárodního dokumentu.

Důležitého proto, že skýtá učitelům na celém světě rukověť pro výuku zeměpisu/geografie, vyjadřuje stanovisko geografů ohledně toho, co je posláním geografického vzdělávání, co rozumíme zásadami tzv. geografické gramotnosti, a zároveň také – podle komunikační koncepce oborových didaktik – co je předmětem a cílem vědní disciplíny geografie. Proto by měl obraz geografie podávaný ve sledovaném dokumentu odpovídat dominantnímu paradigmatu v současné geografii.

Z tohoto hlediska se zdá být revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání moderním dokumentem, ačkoli při řešení daného problému zároveň vyvstává otázka, jaké paradigma dnes v geografické vědě převládá a co přesně je předmětem geografického studia. Charta nabízí obraz geografie a geografického vzdělávání jako oblasti lidského poznání, prostřednictvím níž se člověk snaží porozumět diferenciaci světa, jednotlivých regionů a různých druhů prostředí. Pomáhá mu orientovat se a rozhodovat se v prostředí a vnímat složitost světa, souvislosti jevů a procesů na všech měřítkových úrovních od lokální po globální. Výuka geografie/zeměpisu může zároveň přispět například k osvojení dovednosti kritického posouzení různých informací a pochopitelně i dovednosti práce s mapou, případně s geografickými informačními systémy.

[9] Nepochopení předmětu geografie se mimo jiné projevilo i v zařazení výukového předmětu zeměpis mezi přírodní vědy v rámci nových českých kurikulárních dokumentů (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005 a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2006).

Takový image oboru je plně v souladu s definicí geografie uvedené v chartě. Podle našeho názoru však zmíněná definice vystihuje opět více obsah geografického studia a méně jasně již hovoří o předmětu vědní disciplíny. Jako inspirativní se v tomto ohledu jeví například výrok Hampla (1998a). Podle něho by předmětem geografie, jakožto komplexní vědy, mělo být zkoumání celkové organizace komplexů a vnějších interakcí elementů (tj. neživých elementů, organismů atd.), přičemž by se mělo odhlížet od vnitřních podmíněností těchto elementů. Vnitřními podmíněnostmi elementů se totiž zabývají vědy tzv. elementární (např. biologie), které by naopak neměly blíže zkoumat vnější prostředí (podmíněnosti), v němž se elementy vyskytují. Uvedená definice lépe vystihuje předmět studia geografie a objasňuje nezastupitelnost této vědní disciplíny v systému věd.

Určité nejasnosti panují v revizi (i původní verzi) charty například také při vymezování pro geografii klíčových témat v rámci předmětu studia. Mimo jiné by bylo vhodné uvážit, zda by neměl daný výčet zahrnovat také jiné problémy obecnější povahy či méně „konfliktní", než je tomu u takto podaného soupisu aktuálních hrozeb, jimž lidstvo čelí, ačkoli potřeba jejich řešení je nezpochybnitelná.

Přes zmíněné připomínky je i pro české školství revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání (byť v současné rozpracované podobě) dokumentem hodným následování. Musíme bohužel konstatovat, že mnohé podněty k tvorbě koncepce geografického vzdělávání, které Kühnlová (1997) zmiňuje při rozboru předcházející verze charty z roku 1992, zůstávají dodnes v prostředí českého školství nenaplněny. Prohloubení environmentální přípravy žáků, příležitost k poznávání místního regionu a formování vztahu k němu, výchovný vliv výuky zeměpisu na přijímání životních hodnot, pojmy jako multikulturní výchova, rozvojové vzdělávání jsou sice do určité míry projektově zakotveny v nových kurikulárních dokumentech státní úrovně (rámcových vzdělávacích programech). Nyní ovšem nejvíce záleží na tom, v jaké podobě se promítnou do vzdělávacích dokumentů školní (nestátní) úrovně (školních vzdělávacích programů jednotlivých vzdělávacích zařízení), a především v jaké kvalitě a v jakém pojetí bude koncepčně a projektově proklamovaná výuka nakonec realizována v praxi.

Závěrem ještě uveďme, že mnohé z cílů geografického vzdělávání, které si klade revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání, jsou požadovány i jiným mezinárodním dokumentem, konkrétně Článkem 29 Úmluvy o právech dítěte 1989 (cit. v Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 89) v následující podobě:

„Cílem vzdělávání je:

- plný rozvoj osobnosti každého dítěte, jeho nadání, psychických a fyzických schopností
- rozvinout u dítěte úctu k základním lidským právům a svobodám a zásadám Charty Spojených národů
- úcta ke svým vlastním kořenům – rodičům, vlastní kulturní identitě, jazyku, národním hodnotám, ale rovněž k civilizacím odlišných od vlastní
- příprava pro zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi národy a různými skupinami
- úcta k přírodnímu prostředí."

Pokud má na takto pojaté vzdělávání právo každé dítě na Zemi, měli bychom tato práva ctít a dodržovat.

Literatura:

BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2002): Teorie regionálního rozvoje. Karolinum, Praha, 211 s.

BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, V., KOTÁSEK, J. (2000): Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. Pedagogika, XLX, č. 1, s. 23–37.

CLOKE, P., PHILO, C., SADLER, D. (1991): Introduciton: Changing Approaches to Human Geography. In: Cloke, P., Philo, C., Sadler, D.: Approaching Human Geography. Chapman, London, s. 1–27.

Člověk v tísni – společnost při České televizi, o. p. s – internetové stránky obecně prospěšné společnosti, http://www.clovekvtisni.cz (9.6.2007).

DVOŘÁKOVÁ, M. (2007): Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha, s. 243–259.

HAMPL, M. (1998a): Realita, společnost a geografická organizace: hledání integrálního řádu. Karolinum, Praha, 110 s.

HAMPL, M. (1998b): Výzkumné trendy v sociální geografii. Geografie–Sborník ČGS, 103, č. 4, s. 437–444.

HAMPL, M. (2006): Sociální geografie: proměny tematické orientace i přetrvávání výchozích problémů studia. Geografie–Sborník ČGS, 111, č. 4, s. 382–400.

HAMPL, M., GARDAVSKÝ, V., KÜHNL, K. (1987): Regionální struktura a vývoj systému osídlení ČSR. UK, Praha, 255 s.

HOLT-JENSEN, A. (1999): Geography: history and concepts. A student´s guide. London, Sage, 228 s.

HYNEK, A. (2002): Výzvy helsinského sympozia IGU pro České geografické vzdělávání. Geografie–Sborník ČGS, 107, č. 4, s. 396–406.

CHROMÝ, P. (2003): Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, s. 163–178.

CHROMÝ, P. (2004): Historická a kulturní geografie a nové přístupy v regionálním studiu. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 60 s.+ příl.

JELEČEK, L. (2007): Environmentalizace vědy, geografie a historické geografie: environmentální dějiny a výzkum změn land use Česka v 19. a 20. století. Klaudyán, 4, č. 1, s. 20–28.

JOHNSTON, R. J. (1997): Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography Since 1945. Arnold, London, 475 s.

KASÍKOVÁ, H. (2007a): Kooperativní učení. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha, s. 183–188.

KASÍKOVÁ, H. (2007b): Vyučování a jeho podoby. In: Vališová, A. Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha, s. 121–124.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002): Školní didaktika. Portál, Praha, 447 s.

Komise pro geografické vzdělávání IGU – internetové stránky, http://igu-cge.tamu.edu (15.6.2007).

KUČERA, Z. (2007): Historická geografie mezi geografií a historiografií. Historická geografie, 34, s. 9–19.

KUHN, T. S. (1997): Struktura vědeckých revolucí. OIKOYMENH, Praha, 206 s.

KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. Geografie–Sborník ČGS, 102, č. 3, s. 161–174.

KÜHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 145 s.

KULDOVÁ, S. (2005): Příspěvek ke kulturněgeografickému výzkumu: možnosti hodnocení kulturních aspektů pomocí statistických metod. Geografie–Sborník ČGS, 110, č. 4, s. 300–314.

KULDOVÁ, S. (2007): Geographical Education in the Context of Changing Society´s Role in the Education Process. Sborník z 15. mezinárodní geografické konference Geografické aspekty středoevropského prostoru, Brno, 13. 9. 2007 (v tisku)

MASSEY, D., JESS, P., eds. (1995): A Place in the World? Oxford University Press, Oxford, 247 s.

PAASI, A. (1986): The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. Fennia, 164, č. 1, s. 105–146.

PASCH, M. a kol. (1998): Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál, Praha, 416 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2005, 126 s. (staženo z www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367).
Reading notes for the 2006 CGE Charter on Geographical Education. 2 s. (staženo z igu-cge.tamu.edu).
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2002): Tvorba evaluačních geografických standardů. In: Balej, M., Pěstová, J. (eds.): Vzdělávání zeměpisem. ČGS, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústní nad Labem, s. 30–38.
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003a): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. Geografie–Sborník ČGS, 108, č. 2, s. 146–163.
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003b): Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, s. 16–29.
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2005): Úvaha nad prací Roberta Stradlinga: Jak učit evropské dějiny 20. století? aneb společné otázky výuky dějepisu a zeměpisu. Wiadomości Historyczne (v tisku; staženo z www.msmt.cz/Files/HTM/NHZapiszeseminarex.htm).
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání. Disertační práce. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, 63 s. + přílohy.
ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2007): Jak koncipovat výukový předmět zeměpis ve školních vzdělávacích programech? Geografické rozhledy, 16, č. 4, s. 20–21.
SKALKOVÁ, J. (2007): Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Grada, Praha, 322 s.
SLAVÍK, J. (2003): Lesk a bída oborových didaktik. Pedagogika, LIII, č. 2, s. 137–140.
SÝKORA, L., ed. (1993): Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii. Univerzita Karlova, Praha.
The International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education, International Geographical Union, 1992. (staženo z igu-cge.tamu.edu).
The International Charter on Geographical Education. First Draft, Revised 2006 Edition. Commision on Geographical Education, International Geographical Union, 2006, 14 s. (staženo z igu-cge.tamu.edu).
TRESS, B., TRESS, G. (2001): Capitalising on multiplicity: a transdisciplinary systems approach to landscape research. Landscape and Urban Planning, 57, s. 143–157.
VALIŠOVÁ, A. (2007): Metody vyučování a jejich modernizace. In: Vališová, A. Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha, s. 189–210.
WINIWARTER, V. a kol. (2004): Environmental History in Europe from 1994 to 2004: Enthusiasm and Consolidation. Environment and History, 10, s. 501–530.
Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2006, 98 s. (staženo z www.rvp.cz/soubor/rvpg_9_10_2006.pdf).

Summary:

THE IMAGE OF GEOGRAPHY IN EDUCATIONAL DOCUMENTS: CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON THE REVISED TEXT OF THE INTERNATIONAL CHARTER ON GEOGRAPHICAL EDUCATION

The aim of this article is to introduce The International Charter (the Charter) on Geographical Education, Revised 2006 Edition to the Czech geographical community. The revised version of the Charter was introduced in 2006 by the Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. Basic analysis of the Charter's main theses was done in the article and its content was compared with the text of the previous version of the Charter (1992) as well as with the general goals of geographical education. There is no intention to provide a full analysis of the revision; we want to point out some disputable statements in the document and this way to stimulate a wider discussion about the Charter in Czechia.

In our opinion, geographical education should act as a negotiator between geographical research and practice. According to this conception, the object of research of didactics in certain scientific branches (e.g. geographical education) is the process of mediation of knowledge (results and methods of research) in a certain scientific branch from its creators (scientific specialists) to its users (individuals as well as the whole society) and vice versa. During the process of creation of the educational content of a given subject a particular image of this subject is being developed. According to this image, students, their parents or

other people consider the original scientific branch (e.g. geography) in general. Therefore it is also necessary to discuss the knowledge, skills and attitudes that students acquire during the process of education, because they use it subsequently in their everyday communication and practice where the content and aims of education are being specified as well.

The article tries to answer the following questions: 1. Which functions and educational goals are being ascribed to geography by the revision of the Charter and what is the picture of geographical science offered to the society like? 2. If and how this picture differs from the contemporary dominating geographical paradigm? However, particularly the answer on the second question could not be fully given, because of the absence of an unambiguous definition of the scope of geographical research, which should be discussed elsewhere.

The above-mentioned uncertainty in definition of the goals of geographical research in general also complicated its comparison with the content and aims of geographical education as defined by the Charter. Therefore we have focused particularly on the discussion of the image and position of geography as well as geographical education introduced in the revision of the Charter. From this point of view, the Charter seems to be a very modern document. Geography and geographical education are presented as branches of human knowledge significantly contributing to our understanding of world differentiation, of its particular regions and different aspects of environment. Thus geography helps to orientation and decision making on all levels, from the local to the global one. Geographical education may also help to develop skills in critical assessment of acquired information as well as its using in practice.

However, there still remain in the revised Charter the same considerable ambiguities in definition of the scope of geography as were in its previous version. It should be discussed whether it would be more appropriate to include also other more general problems, instead of the list of recently widely popularized threats and possible disasters. Finding a solution of these contemporary problems seems thus very important.

Nevertheless even in the Czech education the revised version of the Charter is a document worth of following. However, we have to state that many suggestions on creation of a conception of Czech geographical education proposed by Kühnlová (1992), based on the analysis of the previous version of the Charter (introduced in 1992), were not discussed and applied up to the present day.

Pracoviště autorky: katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty UK, Albertov 6, 128 43 Praha 2; e-mail: kuldova@natur.cuni.cz.

Do redakce došlo 22. 6. 2007