

# Strategický marketing geografického vzdělávání: příklad „firmy“ Zeměpisná olympiáda

SILVIE R. KUČEROVÁ

---

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, katedra geografie, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem; e-mail: silvie.kucerova@ujep.cz

**ABSTRACT Strategic marketing of geography education: The example of the “company” Geographical Olympiad** – The article focuses on strategic marketing of the scientific discipline of geography or the school subject of geography, using an example of their field competition, Geography Olympiad, which is seen as a parallel to running a company. The aim of the article is to provoke a discussion of the geographic community on the strategic marketing plan of geography, on the shaping of its identity and on the issue of societal relevance of geography. The stress is deliberately laid on the economic aspect of geographical education, while less attention is paid to curricular aspects. First, the article briefly reflects the position of geography in society. Second, it introduces the terms from strategic marketing and presents the “firm” Geography Olympiad (GO) and its product. Subsequently, the results of the four-year management of the GO are evaluated with a utilization of empirical material in relation to the image and relevance of the trademark of geography. Finally, the article presents the geographic community with questions that still seem to be open.

**KEY WORDS** Geography Olympiad – strategic marketing – societal relevance – image – geographical education

---

KUČEROVÁ, S. R. (2016): Strategický marketing geografického vzdělávání: příklad „firmy“ Zeměpisná olympiáda. Informace ČGS, 35, 1, 26–46.

## 1. Úvod

Vědecké poznání ani vzdělání nevzniká bez materiálního zabezpečení. Proto se i do této oblasti lidské činnosti stále silněji promítají boje o omezené prostředky a časoprostor (např. hodinovou dotaci ve škole, prostor ve sdělovacích prostředcích aj.). Se zvyšujícím se vzděláním, svobodou projevu obyvatel, emancipací různých sociálních skupin a také rozšířením prostorů projevu názoru (např. blogy a sociální sítě) sílí tlak ze strany veřejnosti na rozhodování o využití zdrojů v souladu s představami o tom, co je a není „užitečné a žádoucí“ (Jakubíková 2013). Pokud chce být vědní obor nebo školní předmět úspěšný na tomto kvazitržním poli, musí získat přízeň nejen klíčových institucí (donátorů, propůjčovatelů moci apod.), ale též širší veřejnosti (potenciálních zákazníků). K tomu může mj. napomoci promyšlený a důsledně aplikovaný strategický marketing, cílený na jednotlivé aktéry.

Tento text zaměřuje pozornost na strategický marketing vědního oboru geografie, resp. školního předmětu zeměpis (dále zjednodušeně též pouze jako geografie) na příkladu jejich oborové soutěže, Zeměpisné olympiády (dále též ZO). Klade si za cíl vyvolat diskusi geografické komunity k problematice marketingu geografie, k utváření identity, image a relevance geografie. Text záměrně (místy i s cílenou nadsázkou) zdůrazňuje ekonomický pohled na geografické vzdělávání a méně pozornosti věnuje jeho kurikulárním aspektům a to ze dvou důvodů: Zaprvé ekonomický pohled staví geografické vzdělávání do odlišného a diskusi podněcujícího světla i širší (nedidaktické) geografické obci, zadruhé odráží zkušenosti autorky z řízení oborové soutěže.

Příspěvek nejprve na základě prací dalších autorů stručně reflektuje postavení geografie a zeměpisu ve společnosti. Následně zavádí pojmy z oblasti strategického marketingu a představuje „firmu“ Zeměpisná olympiáda a její produkt. S využitím koncepčních dokumentů a materiálů *firemní komunikace* (tj. běžné korespondence či záznamů výpovědí různých aktérů) se pak autorka pokouší zhodnotit výsledky čtyřletého řízení ZO ve vztahu k image a relevanci značky geografie. V závěru předkládá geografické obci otázky, které se zdají v tomto kontextu nevyřešené.

## 2. Reflexe postavení geografie a zeměpisu ve společenském poznání

O postavení geografie v systému věd, jejím významu a přínosu pro lidské poznání byla v moderních dějinách vedena řada diskuzí. Ty klíčové souvisely s paradigmatickými proměnami oboru (blíže např. Johnston 1997). Polemiky vztahující se k české vědní disciplíně lze nalézt nejčastěji na stránkách hlavní komunikační geografické platformy – Sborníku České geografické společnosti a druhého spolkového periodika – Informací ČGS (např. Bičík, Hampl 2000; Bajerski, Siwek 2010; Informace ČGS 2011 a navazující čísla). Mezi nimi je třeba zdůraznit příspěvek

Matloviče, Matlovičové (2012), který kromě roviny akademické pokrývá také edukační aspekt geografie a zavádí pojem *společenské relevance a budování značky geografie* na základě inspirace podobně laděnými texty (např. Staeheli, Mitchell 2005; Unwin 2006). Autoři rozlišují čtyři aspekty společenské relevance: heuristický (jehož podstatou je přinášení nových poznatků), aplikační (využitelnost poznatků v praxi), edukační (zabezpečení přenosu poznatků a způsobu myšlení) a obligatorní (aktivní prosazování hodnotových principů spojených s daným oborem).

Diskuze postavení školního předmětu zeměpis v rámci kurikula a ve vztahu ke kompetencím oceňovaným současnou společností vyspělého světa jsou pak jedním z klíčových témat české oborové didaktiky<sup>1</sup> (Kühnlová 2000; Řezníčková 2009; Hynek 2002 aj.). Pozornost byla věnována definování specifických geografických dovedností (např. Řezníčková 2003a; 2003b; Hanus, Marada 2013; 2014) a pozici zeměpisu vůči příbuzným vzdělávacím oborům (např. Řezníčková a kol. 2013; z ne-geografů Walterová a kol. 2010). Explicitní stanovisko k image geografie zaujímají Kuldová (2008) a Řezníčková (2015). Oba texty provádějí analýzu image geografického vzdělávání, který o sobě deklaruje vnějším subjektům. První citovaná studie diskutuje znění mezinárodního dokumentu, Charty geografického vzdělávání (The International Charter on Geographical Education), který geografickému vzdělávání přisuzuje jeho předmět zájmu<sup>2</sup>. Druhý text přináší obraz, jímž se současná česká oborová didaktika prezentuje, a diskutuje, k jakým odborným problémům se vyjadřuje prostřednictvím publikovaných zpráv a zaměření výzkumu.

Je třeba zdůraznit, že profílance image geografie i vzdělávání o ní nejsou zcela jednoznačné. Ačkoli takové diskuze jsou běžné ve všech oborech, v porovnání s některými z nich je obraz geografie poměrně heterogenní (Řezníčková a kol. 2013; Kučerová, Řezníčková, Růžičková 2012). Problematické je zejména řazení geografie v rámci tradičního dělení věd na přírodní a společenské, kdy geografie se se svým zájmem o prostorové vztahy v krajině sféře či o vztahy člověka/společnosti a prostředí nachází na pomezí těchto směrů (Hampl 1998). K vnímání geografie jako komplexní vědy, která v sobě integruje jak přírodní, tak společenskou složku, však příliš nepřispívá komunikace vědního oboru směrem k uživatelům. Přibližně od 50. let 20. století se geografie gnozeologicky i metodologicky rozešla na dvě hlavní linie sledující na jedné straně dominantně přírodní (fyzická geografie) a na straně druhé spíše společenské (humánní geografie) jevy a procesy (tzv. dualismus geografie; Johnston 1997). Geografie navíc velmi intenzivně spolupracuje

<sup>1</sup> Žádoucí pro rozvoj a inventarizaci v rámci oboru by bylo souborné sestavení publikace po vzoru International Handbook on Geographical Education (Gerber ed. 2003).

<sup>2</sup> V současnosti (v roce 2016) připravuje Komise geografického vzdělávání při Mezinárodní geografické unii (IGU) návrh nového znění tohoto dokumentu.

s hraničními vědními disciplínami, jejichž atributy jí někdy bývají mylně přisuzovány. Příkladem je ztotožňování s prací kartografů (případně geoinformatiků a geodetů), kdy se geografům přisuzuje tvorba map, včetně celé teorie kartografie (Harley 1989). Obdobně dochází k záměně s předmětem zájmu geologie, ekologie či sociologie. Samostatným problémem je vývoj regionální geografie (blíže např. Kučera 2011), disciplíny, v níž by se měl nejvíce projevovat monismus geografie.<sup>3</sup> Ovšem i regionální geografii poznamenalo v 2. polovině 20. století výrazné dualistické štěpení a ve výzkumu regionů bývá dle zaměření badatelského týmu upřednostňován spíše přístup přírodních nebo naopak společenských věd. Ještě komplikovanější situace panuje ve školské geografii (vzdělávacím předmětu zeměpis), jejíž hlavní problémy lze charakterizovat jako: (1) nízká užitná hodnota (heuristická relevance) a (2) netransparentnost předmětu zájmu.

(1) Jak uvádí Řezníčková (2015, s. 261), původní úlohou zeměpisu při jeho ustanovení školním předmětem v 19. století, bylo „zajistit místopisný přehled pro lokalizaci historických událostí“ jakožto pomocné vědy historické. Později se přidala úloha místopisného přehledu současných realit jednotlivých regionů. Předmětem učiva tak byly dlouhodobě přehledy částí krajinné sféry (pohoří, řek, sídel, míst produkce atd.) určené k mechanickému zapamatování bez systematických souvislostí. Zvláště v dnešní informační společnosti, se taková vzdělávací hodnota jeví jako nízká. Přesto je tato image geografie v mysli velké části učitelů i veřejnosti překvapivě zakořeněna více než sto let (srv. Kühnlová 1997).

(2) Druhým souvisejícím problémem v kurikulární rovině zeměpisu je takzvaný systematický přístup ve výuce prostorových jevů. Ten má opět historické kořeny v popisné geografii počátku 20. století (Kühnlová 1997), kdy se vycházelo z ustáleného schématu popisu regionů od fyzickogeografických složek prostředí (geologie, hydrologie atd.) po společenské (obyvatelstvo, hospodářská produkce aj.)<sup>4</sup>. Hampl (1998) uvádí, že podle principu vývojové složitosti lze přírodní systémy charakterizovat jako méně složité proti systémům spojeným se světem člověka. Také v didaktické posloupnosti řazení zeměpisného učiva se přírodní prostředí Země zpravidla řadí před témata humánní geografie. Koncepci opět přebírají i dokumenty poslední školské reformy (blíže Knecht, Hofmann 2013). Jak dále vyplývá z šetření Knechta, Hofmanna (2013), didaktické uchopení společenských jevů v prostoru je učiteli považováno za komplikované, jelikož jeho informační hodnota rychle zastarává, vyžaduje porozumění soudobé politické a hospodářské

<sup>3</sup> Monismus zjednodušeně znamená opak dualismu v geografii, tedy studium vzájemných interakcí přírodních a společenských jevů v různých regionech.

<sup>4</sup> Tato posloupnost opět spíše podporuje dualismus školského zeměpisu. Školní vzdělávání totiž zpravidla nedospěje k závěrečné syntéze všech složek, tj. ke komplexní charakteristice určitého regionu, což bylo naopak cílem geografického vědeckého paradigmatu 20. a 30. let 20. století.

situaci a nemá dostatečnou oporu v tradičních edukačních materiálech. Podle autorů tím dochází k paradoxu, kdy se nejméně výukového času věnuje učivu, o němž se učitelé domnívají, že je pro žáky nejvíce obtížné. Lze tedy předpokládat, že vzdělávaným jedincům utkví v paměti především témata fyzické geografie (případně teorie kartografie), zařazené do kurikula nižších ročníků všeobecného vzdělávání a s průměrně vyšší hodinovou dotací zeměpisu týdně. S přírodním prostředím a mapami poté veřejnost zeměpis nejčastěji spojuje.

Důsledky dualismu geografie jsou zvláště patrné v její rozporuplné pozici v politikách, koncepcích, dokumentech decizní sféry a edukačních institucí. Viz např. reforma maturitní zkoušky (Řezníčková 2003c), formulace vzdělávacích standardů, implementace vzdělávacích programů (Knecht, Hofmann 2013) aj. Některé klíčové dokumenty zahrnují geografii mezi vědy přírodní (např. Rámcové vzdělávací programy), jiné mezi společenské (např. program MŠMT Excellence: Hodnocení žáků a škol), což vzhledem k transparentnosti oboru a předmětu jeho kurikula působí velmi nepříznivě.

Shrňme-li obraz české geografie, lze konstatovat, že vědní obor sice opakovaně inventarizuje svůj stav poznání, čímž připravuje východisko své komunikace ve směru k uživatelům (viz komunikační pojetí oborových didaktik Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000). Ovšem nepanuje již společná cílená strategie, jak toto poznání od tvůrců k uživatelům předávat. Z tohoto důvodu postrádáme v diskurzu marketingovou a strategickou rovinu identity (značky) geografie, která by zacílení k uživatelům usnadnila. Toto poznání nás vedlo k potřebě aplikovat v teorii i praxi firemní řízení na organizaci oborové soutěže, Zeměpisné olympiády.

### 3. Marketing vzdělávání: koncepty image a firemní identity

Marketingem rozumíme „aktivitu, soubor institucí a procesů pro vytváření, komunikaci, dodání a směnu nabídek, které mají hodnotu pro zákazníky, klienty, partnery a celou širokou veřejnost“ (Jakubíková 2013, s. 14). Ačkoli ve státěm garantovaném školství nebývá marketing nejvíce diskutovaným tématem, lze edukační prostředí v mnoha aspektech za tržní (nebo minimálně kvazitržní) považovat (srv. Dvořák, Starý, Urbánek 2015). Problematika marketingu ve vzdělávání je v Česku – i když spíše implicitně – zastoupena studiem školského managementu (Vomáčková, Cihlár 2012) nebo řízení škol (např. Sedláček 2008; Nekorjak, Souřalová, Vomastková 2011). Marketing dílčích vzdělávacích disciplín významněji studován není (viz Stuchlíková, Janík a kol. 2015).

Přítom každý obor, resp. vyučovací předmět má určitou image, kterou se prezentuje a která je mu přisuzována. V teorii marketingu a firemní identity bývá rozlišováno mezi obrazem/image firmy a její identitou. Vysekalová, Mikeš (2009, s. 16) tyto pojmy vysvětlují slovy: „Firemní identita je to, jaká firma je nebo chce

být, zatímco image je veřejným obrazem této identity.“ Taková definice částečně odpovídá i jiným konceptům identity (např. identity regionální – Paasi 1986, srv. Chromý 2003). Proto budeme rozlišovat původ utvářeného dojmu (*identitu*), která vychází ze sledovaného subjektu, je cílená a bývá součástí strategického marketingu, a *image*, který je jejím důsledkem a vychází od strany, která zažívá zkušenost s produkty daného subjektu.

Soubor poznatků příslušného vědního oboru nebo vzdělávacího předmětu je *komodifikován* na edukačním trhu (tj. nabízen a poptáván) a sestává z toho: co je mu přisuzováno v podobě předmětu zájmu a uznávaných výsledků, co zprostředkovává společnosti i jedincům, co se uplatňuje v každodenním jednání. Geografie/zeměpis se tímto stává určitou *značkou* produktu, tj. znalosti, o níž hovoří Matlovič, Matlovičová (2012) nebo Řezníčková (2015) – srv. koncept vztahu mezi produktovou a firemní image (např. Vysekalová, Mikeš 2009). Pokud je *produkt* znalost (resp. dílčí poznatek, dovednost, případně i jejich afektivní stránka), o níž usilujeme, aby byla spojována s geografíí, za *firmy* lze považovat jednotlivé instituce/aktéry, kteří poznání zprostředkovávají uživatelům (tedy organizace, v nichž působí učitelé a akademici, a další nepřímí aktéři na straně nabídky – vydavatelé učebnic, edukačních pomůcek apod.). Cílem je překrytí pozitivní image produktů a firem. To znamená, aby veřejnost vnímala, že žádané poznatky přináší a zprostředkovávají *geografické firmy*, že tuto znalost nebo dovednost si nejlépe osvojí právě studiem geografie, nikoli jiné vědní disciplíny. Na základě nám dostupných referencí z praxe však často dochází spíše k oddělení image produktu a firem. Tj. řada environmentálních i společenských témat, které veřejnost oceňuje jako naléhavá nebo „atraktivní“, figurují v izolaci od geografie, nejsou považována za „geografická“.

V další kapitole budeme za příklad *firmy* považovat oborovou soutěž ZO, která vykazuje řadu charakteristik firmy. Je řízenou organizací, vyrábějící produkt (geografickou soutěž, resp. soutěžní úlohy), orientuje se na přízeň zákazníků a zisk (i když v tomto případě ne na finanční profit, nýbrž na získání moci a postavení), figuruje ve vztazích k dalším aktérům na trhu, má vizi a misi, hospodaří s rozpočtem, má své zaměstnance, logo a design.

#### 4. Praxe Zeměpisné olympiády: střet identity a image

Zeměpisná olympiáda je primárně vnímána tak, jak je uvedeno v jejím organizačním řádu. Jako „předmětová soutěž ze zeměpisu (geografie) pro žáky základních a středních škol, jejímž smyslem je napomáhat vyhledávání talentovaných žáků a systematicky podporovat a rozvíjet jejich odborný růst“ (Organizační řád ZO, čl. 1, odst. 1). Lze ji však nazírat z dalších hledisek, z nichž pro naši argumentaci je klíčové vnímání ZO jako jednoho z nástrojů utváření image geografie. Proto se nyní pokusíme představit, jak jednotlivá rozhodnutí v marketingu a fungování



firmy ZO ovlivňovala či potenciálně mohla ovlivnit značku geografie ve vztahu k různým aktérům na trhu se vzděláváním.

#### 4.1. Představení produktu

Fenomén *zeměpisná olympiáda* se v Česku objevuje přibližně od 60. let 20. století. Tehdy se nejednalo o centrálně řízenou aktivitu. Zeměpisné soutěže pro základní a střední školy měly regionální charakter a nejvyšší soutěžní kola probíhala jen na úrovni některých krajů Česka. Zasluhou Spolku učitelů a Jihomoravské pobočky České geografické společnosti se podařilo v roce 1998 ZO institucionalizovat jako soutěž registrovanou a vyhlášenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) s nejvyšším celostátním kolem pro základní, od roku 1999 i střední školy (podrobněji viz [www.zemepisnaolympiada.cz](http://www.zemepisnaolympiada.cz)). Zápis ZO do seznamu tzv. vědomostních soutěží MŠMT lze považovat za jeden ze zásadních aktů v marketingu geografického vzdělávání.

ZO je od té doby vyhlášována každoročně pro čtyři věkové soutěžní kategorie (A, B, C spojené s 2. stupněm základního vzdělávání a D pro střední vzdělávání) ve čtyřech postupových kolech (školní, okresní, krajské, ústřední) a dále v návazných mezinárodních soutěžích pro kategorie C a D. Každé kolo (vyjma školního) sestává

**Tabulka** – Vybrané charakteristiky Zeměpisné olympiády ve funkčním období stávajícího pořadatele

Přibližné průměrné roční počty účastníků	15 000 žáků ZŠ, 4 000 studentů SŠ
– školní kolo	nevidováno, pouze odhady
– okresní kolo	přes 3 500 žáků ZŠ, přes 500 studentů SŠ
– krajské kolo	150 žáků ZŠ, 70 studentů SŠ
– celostátní kolo	25 žáků ZŠ, 25 studentů SŠ
– mezinárodní kola	2 čtyřčlenné reprezentační týmy
Finanční nákladnost (bez nároků na mzdu pracovníků)	
– celostátní kolo	150 000 Kč
– mezinárodní kolo	250 000 Kč / 1 soutěž
– soustředění před mezinárodními koly	40 000 Kč
– krytí z nenárokové podpory MŠMT	70 %
Počet osob v týmu hlavního organizátora ZO	10
Počet medailí* za 13 let ve 3 mezinárodních soutěžích	
– bronzová	14
– stříbrná	12
– zlatá	4
– největší úspěch	soutěžící na 6. místě na světě (2012, Hana Pařízková)
Průměrný počet států účastnících se mezinárodních soutěží v posledních letech	30

\* Pozn.: Medaile se na mezinárodních soutěžích udílí nejen za první tři příčky ranku, ale za určité intervalové rozpětí. Zdroj: Autorka na základě evidence ZO (včetně předchozích organizátorů: Eduard Hofmann, Jana Peštová, Jiří Suda)

ze tří částí testovaných kompetencí: dovednost práce s atlasem, oborové znalosti a aplikace geografického poznání při řešení problémové úlohy (v ústředním kole řešené v terénu). Institucí pověřenou organizováním ZO (tj. tvůrcem soutěžních úloh a organizátorem celostátního a mezinárodního kola) je vybrané vysokoškolské geografické pracoviště.

V rovině technické (materiální) představuje institucionalizace ZO pro organizátora příležitost získání materiální podpory ze strany MŠMT (nenárokové podpory na bázi projektové soutěže). Z hlediska image znamenal zápis ZO na seznam udělení „ministrské doložky“, která může pro školské pracovníky představovat certifikát kvality. Určitým úskalím je rozhodnutí MŠMT zařadit ZO do skupiny soutěží ve společenských oborech (která má mj. proti skupině přírodovědných a technických oborů nižší koeficient uplatněný v rovnici výpočtu finanční odměny pro školy úspěšných řešitelů). Jako problematické se jeví označení soutěže přívlakem „vědomostní“, jelikož tímto názvem vystupuje vůči veřejnosti pouze v roli ověřování mechanicky osvojených znalostí. Tento rozpor se může promítat do očekávání těch, kteří se ZO nemají přímou zkušenost. Smutným dokladem je projev jednoho z bývalých ministrů školství u příležitosti předání pamětního listu účastníkům mezinárodních soutěží, který zmínil, že „*nejen vědomosti jsou důležité, ale je třeba, abyste je nyní také prakticky uplatnili*“.

#### 4.2. Sestavení marketingové strategie

V okamžiku, kdy náš tým pořadatelství ZO přebíral, rozhodl se inspirovat při jejím řízení v oblasti strategického firemního marketingu a postupoval podle následujících bodů:

(1) V prvním kroku bylo nezbytné provést SWOT analýzu (analýzu předností, slabých stránek, příležitostí a rizik) přebírané firmy a produktu jak ve vztahu k soutěžícím, geografickému vzdělávání, tak ke společenské relevanci geografie. K tomu jsme využili omezené zdroje: několik studií práce s talentovanou mládeží v geografii (zejm. Růžičková 2011; Novák 2009), reference od dosavadních organizátorů a náhodně oslovených učitelů a zejména rozbor předchozích soutěžních úloh.

Za hlavní silnou stránku ZO bylo možné považovat hlubokou tradici a zakořeněnost v myslích učitelů při práci s nadanými žáky. ZO tedy nebylo nutné veřejnosti představovat jako nový produkt a prosazovat do institucionálních struktur.

Na základě rozboru dosavadních soutěžních úloh ovšem vznikl záměr koncipovat produkt odlišně. Stanovisko vycházelo jednak z potřeby přiblížit se v testovaných znalostech a dovednostech současným paradigmatickým proudům v geografii, jednak měl tento krok směřovat soutěž k výběru reprezentantů, kteří by lépe vykazovali kompetence sledované v mezinárodních soutěžích. Považovali



jsme za nutné začlenit testování vyšších myšlenkových operací (např. analýza, klasifikace, syntéza při řešení problémových úloh) a rozvíjet práci s vizuáliemi – jejich čtení i konstrukci (včetně tvorby map). Zamýšleli jsme tak výraznou inovaci produktu. Tradice se stávala rizikem nepřijetí inovace ze strany zákazníků. Zákazníci přivykli určitému typu úloh, který byl možná v souladu s jejich percepcí zeměpisu. Se změnou jsme museli očekávat, že část klientely ztratíme, ačkoli jinou část, která doposud v soutěži nebyla zapojena, můžeme získat.

ZO však vykazovala řadu dalších slabých stránek. Nejvýznamnější byla nedostatečná komunikace ve směru od tvůrců k zákazníkům, a tím určitá netransparentnost firmy a produktu. Na vině byl zejména nevyhovující stav webové prezentace a chybějící přímá komunikační linka s organizátorem. S výjimkou finanční dotace MŠMT absentovala podpora firmy i produktu, čímž se ZO nacházela ve fázi ohrožení vlastní existence.

Přirozeným krokem bylo (2) zajištění zaměstnanců, tj. sestavení organizačního týmu. Stanovili jsme podmínku, že v něm budou působit zástupci všech dílčích a relevantních příbuzných disciplín geografie (fyzické, humánní, regionální geografie a kartografie, případně environmentálního vzdělávání). Byla zahájena (3) intenzivní komunikace s MŠMT a zajištěn obousměrný tok informací nezbytných k provozu ZO. Těmito opatřeními byla provizorně zajištěna kontinuita ZO ve strukturách vzdělávacího systému. Za hlavní úkol jsme však považovali, to, od čeho bychom podle marketingových teorií měli činnost zahájit: (4) formulaci mise, vize a cílů firmy.

Vizi jsme zformulovali do věty „být jedinečnou oborovou soutěží reprezentující způsob geografického myšlení“. Přičemž slovem *jedinečný* rozumíme být institucionalizovanou (na MŠMT registrovanou) primární oborovou soutěží na poli geografie. Dílčími cíli pro dosažení vize měly být: (a) vytvořit kvalitní produkt (soutěž), (b) vybudovat identitu a rozšířit žádoucí image firmy i produktu, resp. zajistit stabilizaci a následnou expanzi firmy na vzdělávacím trhu. Klíčovým zákazníkem se stal žák / student, nikoli učitel, jak vyznívalo z jednání některých našich předchůdců. Učitelé (též rodiče) koordinují účast žáků v soutěži, proto pro nás představují obchodní partnery, kteří pomáhají šířit produkt a měnit jeho kvalitu. Produkt tedy nesmí směřovat zcela mimo jejich přesvědčení. Ovšem proto, že zákazníkem je žák, snažili jsme se respektovat více jeho preference a potřeby, někdy i proti mínění učitelů.

Ve zkráceném zápise má ZO následující poslání:

*Orientace na žáka:*

- Zažít geografické myšlení.
- Přispět k lepšímu „porozumění světu“ a vnímání okolí, událostí a jevů.
- Umožnit vyniknout.

*Orientace na geografickou komunitu:*

- Reprezentovat předmět geografie.

- Být platformou na poli geografického vzdělávání spojující učitele, akademiky, žáky, rodiče a veřejnost.
- Reprezentovat českou geografii v mezinárodní konkurenci.

*Celospolečenské poslání:*

- Přispět ke společenské relevanci geografie.

Bod *umožnit vyniknout* je volným překladem jedno z hesel Mezinárodní geografické olympiády (Let the stars shine!) a odkazuje na skutečnost, že v centru pozornosti stojí žák nadaný v geografii. V souladu s Mezinárodní geografickou unií (IGU) je i *dát žákům zažít geografické myšlení*, zdůrazňované např. v posledním návrhu Mezinárodní charty geografického vzdělávání 2016 (s. 2) výrokem: „Geografie je jediná disciplína, která se zabývá prostorovou variabilitou.“ Prostorovost vertikální (různé hierarchické úrovně) i horizontální (různé části krajinné sféry a vztah mezi přírodními a společenskými jevy a procesy) je základní geografický koncept, který by měly soutěžní úlohy podporovat a ověřovat. S tím úzce souvisí bod *představit předmět geografie*, jelikož se domníváme, že distribucí soutěžních úloh můžeme přispět k šíření identity geografie a představě o jejím předmětu studia. Důsledně jsme chtěli dostat vzájemné komunikaci aktérů v oboru a v oborové didaktice. Někteří naši předchůdci aktivně rozvíjeli komunikaci mezi tvůrci soutěžních úloh a učitelskou veřejností. Téměř však neexistovala vazba k akademické veřejnosti a nízký byl příspěvek poznatků z práce s talenty v ZO k teorii didaktiky geografie (ojediněle např. Kopp, Beránková 2012). Naším cílem bylo, aby ZO fungovala jako praktická ukázka oborové didaktiky v komunikačním pojetí.

Po stanovení jasné představy produktu jsme zahájili kroky k přetváření image firmy. Bylo rozhodnuto o potřebě navržení nového loga ZO a celého grafického designu, vytvoření nové webové prezentace, základních propagačních předmětů. A především bylo nezbytné vybudovat vazby mezi ZO a produkty již ustálených institucí, případně získat sponzoring pro finančně nepokryté potřeby.

#### 4.3. Naplňování marketingové strategie

Klíčovým okamžikem bylo představení inovovaného produktu a jeho uvedení na trh, tedy zahájení a celkový průběh nového ročníku ZO. Již první námi organizovaný ročník soutěže vedl mezi aktéry (zvláště učiteli) ke zformování skupin jednoznačných příznivců, radikálních odpůrců a pochopitelně nejširší skupiny názorově umírněné, jejíž názorová profilace se v dalších ročnících prohlubovala. V podstatě se jedná o čtyři roviny, v nichž dochází ke střetu názorových proudů:

1. mise soutěže pro nadané žáky,
2. otázky spojené s kurikulem,
3. nepochopení předmětu testování (neporozumění účelu soutěžních úloh),
4. image geografie.

V dalším textu jednotlivé roviny střetů specifikujeme s pomocí výpovědí, které označujeme jako tzv. firemní komunikaci. Jedná se o archivovanou korespondenci vedenou s učiteli, soutěžícími, případně dalšími aktéry za různým účelem v rámci běžných byrokratických úkonů při řízení firmy a zajišťování produktu. Dále byly využity písemně zaznamenané výpovědi aktérů, ať už jde o krátké řízené rozhovory nebo pouze spontánní výpovědi zachycené při osobním setkání v jednotlivých etapách (kolech) soutěže. Všechny materiály byly před textací předkládaného článku přečteny a jednoduše okódovány, rozčleněny do kategorií podle charakteru a obsahu výpovědi a následně užívány jako doklad v osnově příběhu. Všechny výpovědi aktérů jsou plně anonymizovány.

**Konflikty v rovině 1** (*mise ZO*) vzešly ze změn v následujících rovinách, ale uvádíme je na prvním místě, jelikož jsou obecného charakteru. Třebaže výzkumný vzorek učitelů v Růžičková (2011) či Novák (2009) ve shodě označoval předmětové olympiády jako aktivity vhodné pro nadané žáky, utváření hierarchie řešitelů podle kvality byla vnímána mnohými učiteli jako nežádoucí. „*Kde jsou ty časy, kdy tu olympiádu vyřešila celá třída! Teď jestli si s tím ve třídě vědí rady dva nebo tři žáci, tak to je úspěch!*“ (učitelka ZŠ). Případně „*Taková olympiáda je vhodná spíše pro skutečné zeměpisné nadšence, kterých je na ZŠ málo*“ (učitel ZŠ). Pravdou je, že hledání optimální úrovně obtížnosti úloh pro různé věkové kategorie a soutěžní kola je vždy problematické. Z naší přímé zkušenosti se soutěžícími však vyplývá, že na obtížnost úloh více upozorňovali učitelé než samotní soutěžící, ačkoli soutěžící, zejména v nižších postupových kolech, dávají mnohdy obecně najevo svoji nevoli úlohy řešit: „*Pro žáky i studenty je olympiáda demotivující, i sami studenti si stěžovali, že úkoly jsou příliš těžké. Při vyhlášení výsledků si ne jeden soutěžící oddechl, že nepostoupil do kola krajského, protože po zkušenosti z okresního kola již nechtěl postoupit o úroveň výše*“ (zaměstnankyně Domu dětí a mládeže).

Učitelé často zaměňují soutěž pro talentované jedince za plošné testování geografických dovedností a znalostí běžné žákovské populace, což následně vede k výrokům: „*Co si myslí (organizátoři ZO – pozn. autorky), že bysme všechno měli v tom zeměpise učit?!*“ (učitelka ZŠ). Některá nedorozumění pramení z – až urputné – snahy žáky na soutěž „připravit“. Přestože řada rodičů vypovídá o tom, že na úspěchu žáků v ZO má navštěvovaná škola nízký až nulový podíl. „*Příprava*“ často nabývá podoby zprostředkovat žákům co nejvíce „literatury“ a faktografických informací. Žáci se pak logicky v případě neúspěchu cítí poškozeni a namítají: „*Proč se olympiáda i přes avizované téma věnovala něčemu jinému?*“

S konflikty v rovině 1 souvisí též nedostatečné vnímání ZO jako nástroje pro formování image geografie ze strany akademické veřejnosti a její ztotožňování se zábavou, které dokumentuje např. výrok jednoho z vedoucích akademických pracovníků: „*Nemůžeme přece tolik času věnovat nějaké soutěži pro děti!*“ Řešitelům některých výzkumných projektů byla opakovaně nabízena možnost využít soutěžní úlohy pro ověřování výzkumných hypotéz, využití souboru žáků jako

„výzkumného vzorku“. Tyto nabídky ale prozatím nikdo nevyužil, stejně jako sledování více než desetiletých průřezových dat řešení různých typů úloh. Mnohem promyšleněji tímto směrem postupují např. odborníci navázaní na biologickou olympiádu.

**Konflikty v rovině 2** (*otázky spojené s kurikulem*) mají hlavní původ v pluralitě individuálních kurikulárních dokumentů jednotlivých škol (tj. školních vzdělávacích programů) a jejich různé posloupnosti řazení učiva (viz Knecht, Hofmann 2013). V rámci jediné soutěžní věkové kategorie přicházejí žáci ze školního prostředí vybavení různými znalostmi a dovednostmi a spolu s učiteli se odvolávají: „*Tohle my jsme se ještě v x-té třídě neučili!*“ Za zavádějící považujeme výrok člena okresní komise, že „*soutěžní otázky byly absolutně mimo učivo ŠVP středních škol*“, jelikož kurikulum geografie na středních školách prohlubuje oborové poznatky a kompetence osvojené na základní škole a jeho předmětová šíře je značná. Ve většině případů se zde opět projevuje nepochopení mise soutěže pro nadané žáky, která předpokládá znalosti a dovednosti jedince nad rámec běžné školní výuky, případně se projevují neshody v identitě geografie (viz dále). ZO ověřuje schopnosti řešit neznámé situace se znalostní bází přiměřenou věku soutěžících, nikoli reprodukci nedávno nabytých znalostí. Kompetence nadaných žáků navíc nejsou v řadě ohledů v souladu s obvyklými vývojově-psychologickými aspekty příslušné věkové sociální skupiny (Hříbková 2009). Jako příklad lze uvést debatu žáka 6. třídy základní školy s členem organizačního týmu ZO nad tématem Keplerových fyzikálních zákonů, popisujících pohyb planet kolem Slunce, které kurikulu 6. třídy rozhodně neodpovídá. Naopak několik akademických pracovníků v oboru bylo zaskočeno skutečností, že některé úlohy pro starší žáky základních škol jsou inspirovány úlohami přijímacích testů na vysokou školu, což považovali za „degradaci“ přijímacího řízení. Neporozumění vývojově-kognitivním procesům nadaných jedinců se odráží i v kritice učitelů: „*Jen si zkuste dát takové úkoly studentům na vysoké škole, kolik by jich to udělalo!*“ Skutečným úskalím bývá návaznost soutěžních úloh na kurikulum jiných vzdělávacích předmětů, zejména matematiky, chemie a biologie. V tomto ohledu usilujeme v ZO o větší mezioborovou spolupráci.

**Konflikty v rovině 3** (*nepochopení předmětu testování*) vycházejí jednak z níže diskutované image geografie, ale také z obecných otázek edukace a evaluace. Příkladem je námitka učitele ZŠ: „*Ta praktická část byla pro žáky obtížně pochopitelná, nepřehledná, bylo tam hodně textu.*“ Přitom soutěžní projekt ověřoval dovednost efektivní práce s textem, selekce podstatných informací a jejich třídění, a „*hodně textu*“ (i s otázkou nesouvisejícího) bylo použito záměrně. S nepochopením testovaných kompetencí jsme se setkali i v případě jiné stížnosti učitele ZŠ: „*My slím, že méně by znamenalo více. Tj. zařadit spíše úlohy zaměřené na místopis než např. určování průtoku řek, o nichž 99,9 % populace nikdy neslyšelo.*“ Učitel se vyjadřoval k úloze, v níž byly záměrně zařazeny méně významné vodní toky s informací,

v jaké klimatické oblasti se nacházejí, a úkolem soutěžících bylo přiřadit k nim z nabídky roční graf odtoku.

Ačkoli jsme v Česku ani v zahraničí nenalezli odborný či programový dokument (s výjimkou třístránkového pojednání na [www.geographypages.co.uk/gandt.htm](http://www.geographypages.co.uk/gandt.htm)), který by explicitně definoval žáka nadaného v geografii, s odvoláním na obecné poznatky na poli geografického myšlení a s využitím přehledové práce Kučerová, Řezníčková, Růžičková (2012) můžeme říci, že v ZO hledáme žáka/studenta, který: Nejenže zná odpovědi, úspěšně řeší zadané úlohy a přijímá informace, ale především informace využívá, klade si otázky, aplikuje nové postupy, vytváří nová řešení, je kreativní a to ve všech subdisciplínách geografie, včetně kartografie<sup>5</sup>. Proto nelze akceptovat nárok na postup žáka do vyššího soutěžního kola, kterého učitelka charakterizovala slovy: „*Já mám ve třídě taky jednoho opravdu šikovného chlapce, který všechno ví, ale na tohle kreslení (vytvořit mapový výstup – pozn. autorky), na to on prostě není.*“ Navíc lze usuzovat, že v tomto případě dochází k záměně bystrého dítěte za nadané (Machů 2006). Neexistence obecně sdíleného profilu nadaného žáka v geografii je závažná v tom ohledu, že úspěch v ZO (jako druhu výkonnostního testu) bývá jedním z měřítek nadání v oboru (Jurášková 2006). Tím se ocitáme v začarovaném kruhu, kdy sami našimi (možná neukotvenými) úlohami vytváříme definici nadaného.

Výše uvedený profil nadaného žáka jsme nicméně schopni ověřit nejdříve v celostátním kole ZO, spíše až na individuálněji zaměřeném soustředění před mezinárodními geografickými soutěžemi. V nižších soutěžních kolech, která zajišťují organizátoři v regionech podle jednotných celostátních testů, jsme směřováni k exaktnímu zadání úloh pokud možno s omezeným výskytem otevřených otázek. Jelikož naším cílem není vytvořit testové otázky s nabídkou uzavřené nebo jednoslovné odpovědi, hledáme obtížný kompromis. Zúženo je též spektrum testovaných znalostí a dovedností. Ty směřují spíše k ověřování nižších myšlenkových procesů, u nichž je předem známá „správná“ (často faktografická) odpověď. Naopak jsou potlačeny úlohy rozvíjející kreativitu a syntézu. V případě, kdy je kladena vyšší autonomie na regionální komisi v posouzení „nejednoznačného“ řešení, se množí reakce, že „*řešení bylo subjektivní*“. Pokud firma ZO funguje ve stávající struktuře, je nezbytné brát v potaz i tyto požadavky jejich nižších článků.

Přes uvedené stížnosti jsou úlohy vyžadující vyšší myšlenkové procesy opakovaně oceňovány jak ze strany soutěžících (ačkoli spíše úspěšných řešitelů). „*Ten znalostní test se mi líbil víc, protože jsem u něj musel přemýšlet. Musel jsem si třeba*

<sup>5</sup> V Kučerová, Řezníčková, Růžičková (2012, s. 18) jsme se pokusili formulovat charakteristiku nadaného žáka v geografii, jejíž klíčová část zněla: „Nadaný žák dovede rozpoznávat, identifikovat a zobecňovat vzájemné souvislosti mezi organizací a fungováním lidské společnosti a jejího prostředí a sledovat jejich vývoj v čase a projevy na různých měřítkových úrovních (tj. od celé planety přes stát až po místní region).“



představit, jak tam vypadá ta krajina, a pak jsem teprve přemýšlel, jaké tam asi mají zemědělství“ (soutěžící), tak i ze strany mnoha učitelů. Také někteří rodiče, kteří měli možnost přihlížet soutěžnímu soustředění ZO mladších žáků, ač nebyli profesionály v oboru, pozitivně komentovali: „*Jak jsem teď viděl ty otázky, to se mi líbilo. Že to jako nejde naučit. To se musí vymyslet, použít různě, co už vědí, ne se to jen nabífloat.*“ Výroky naráží na skutečnost, že žáci znají častěji odpověď jak to je, než proč to je (Kühnlová 1997). Umějí pojmenovat geografické jevy a procesy, ale méně znají mechanismus jejich vzniku a následky. To dokládá například výrok soutěžícího: „*Tam bylo takové těžké vysvětlit ten rozdíl, proč se ty regiony liší. Já to jako nějak popíšu, ale nevím, proč se liší. Panu učiteli při zkoušení vždycky jen stačilo říct, že tam jsou rozdíly.*“

Ve vztahu k soutěžním úlohám pro nejmladší soutěžní kategorie se časté výtky ze strany učitelů týkají takzvané „zábavnosti“. „*Naprosto jsem v zadání postrádala nějaké zábavnější, pestré úkoly, které by dětem soutěž zpříjemnily a namotivovaly k dalšímu studiu zeměpisu. Vaše úkoly děti velmi často nepochopily a mnohé ani nezkoušely řešit. (...) Vždy jsem si na zeměpisné olympiádě cenila, že patří mezi ty zábavnější a pro děti atraktivnější soutěže – např. ve srovnání s matematickou olympiádou*“ (učitelka ZŠ). Klíčovým problémem je, co učitelé a veřejnost považují ve školní výuce za zábavné. Z referencí z přechozích let i některých výzkumů lze usuzovat, že zábavnost garantuje image jisté neexaktnosti zeměpisu, zdánlivá nepotřebnost generalizace a z ní vyplývající „jednoduchost“, např. ve srovnání s matematikou v citaci výše. Zábavou v zeměpise je napodobování televizních znalostních soutěží jako Riskuj nebo též luštění křížovek a rébusů se „zeměpisnou“ (rozuměj s místopisnou či pojmoslovnou) tematikou. Nedomníváme se, že by byla v souladu s cíli a misí ZO např. úloha „*V následujících větách se skrývají fyzickogeografické pojmy. Podtrhni je: 1. Pepo, vodítko si vezmi s sebou.*“ (celostátní kolo ZO kategorie 6. třídy ZŠ, předchozí organizátoři). Řešením je *povodí* (mezi slovy *Pepo* a *vodítko*), které má soutěžící v dalším kroku přiřadit k příslušné geografické disciplíně. Vyhledání slova v rébusu ani jeho přiřazení k hydrogeografii nejenže nerozvíjí specifické geografické myšlení, ale její kognitivní úroveň neodpovídá profilu nadaného žáka a ani nepomáhá image oboru kompetentního řešit environmentální a společenské problémy (Řezníčková 2003a). Proto je zdánlivá zábavnost takové úlohy kontraproduktivní. Z námi vytvořeného produktu bychom jako příklad úlohy *zábavné* a současně rozvíjející komplexnější myšlení vybrali: „*Na obrázku vpravo jsou zakresleny tři tvary říčního koryta (...). Vlevo je náčrt úseku řeky. (...) Označ, ve kterém místě by bylo nejvýhodnější řeku přebrodit.*“ (Okresní kolo ZO kategorie 6. třídy ZŠ)

**Čtvrtá rovina střetu názorových proudů (image geografie)** je úzce navázána na předchozí konfrontace. Jedná se o střet paradigmat tradičního školského zeměpisu se současným geografickým myšlením, který byl představen výše. Situaci reprezentuje výrok jednoho z učitelů střední školy: „*Do příštího roku požadujeme*



více klasických zeměpisných otázek. Tohle je zajímavé, ale o zeměpisu to není.“ Oboroví didaktici se pokusili identifikovat, s jakým předmětem zájmu zeměpisu se ztotožňují profesionálové na různých stupních geografického vzdělávání – k tomu blíže např. Řezníčková a kol. (2013). Z praxe ZO vzešel poznatek, že proti relativně méně konfliktně přijímanému pojetí fyzické geografie se ozývaly polemické hlasy s úlohami humánněgeografickými, a to zvláště s těmi zaměřenými na nedávnou či současnou politickou a hospodářskou situaci v Česku a v zahraničí. Argumentovalo se především absencí témat v kurikulu.

Nevoli vyvolávaly úlohy s nutností rozsáhlejšího užití matematických výpočtů, které odpovídají problematickému postavení matematiky v českém školství (Walterová a kol. 2010) a tomu, že zeměpis není vnímán jako předmět s nutností aplikace matematiky (nanejvýše s výjimkou výpočtu měřítka mapy): „Po důkladné konzultaci s paní učitelkami/porotkyněmi bych tímto chtěla požádat hlavní organizátory, aby v příštích ročnících vybírali témata a úkoly více zeměpisné, jejichž následná kontrola a oprava bude jednoduchá a jednoznačná. Letošní ročník připomínal spíše olympiádu matematickou“ (předsedkyně okresní komise); „Otázky se nám zdají zaměřené na výpočty, jedná se spíše o matematickou a někdy též o fyzikální olympiádu“ (předsedkyně okresní komise).

S image geografie byla kupodivu málo ztotožňovaná úloha konstrukce kartogramu, tj. druhu tematické mapy (s dvoustránkovým precizním popisem autorského řešení). Člen krajské komise uvádí: „V první chvíli jsme chtěli celou část vynechat, abychom byli spravedliví, ale nakonec jsme se pustili do opravování. Zprvu vše vypadalo jako olympiáda z výtvarné výchovy (...). Samotné opravování muselo být na základě našeho citu a empatie se soutěžícími.“ Práce s vizuáliemi netvoří v českém školství běžnou součást kurikula zeměpisu (Janko 2012), ačkoli očekávaných výstupů a soupisů učiva vztahujícího se ke kartografii obsahují rámcové vzdělávací programy relativně dost. Jedná se však převážně o teoretické znalosti v oblasti kartografie. Jak upozornili Hanus, Marada (2013), český žák mapy v geografii nanejvýš používá, velmi zřídka či zcela vůbec vytváří. Přitom vytváření map na základě měření a sběru dat v terénu je mimo jiné dovedností nezbytnou v Mezinárodní geografické olympiádě. S odkazem na výše diskutovanou *zábavnost* zeměpisu bychom přitom mapovou tvorbu považovali za kreativní a pro soutěžící atraktivní činnost (Bláha 2007).

#### 4.4. Zhodnocení podnikatelského záměru

Směřujeme tedy alespoň částečně k naplňování vize a mise ZO? Základním úspěchem je stabilizace ZO. Tradice nebyla přerušena a produkt je znám aktérům na trhu. Vůči některým aktérům se podařilo dokonce nastavit jistou progresi. Pozice vůči MŠMT posílila v účinnější komunikaci a vyústila v náš prozatím nejvyšší

institucionální úspěch: zařazení nižších soutěžních věkových kategorií ZO do programu Excellence základních škol od roku 2016.

Oboustranně prospěšné je obchodní partnerství s jedním z největších vydavatelů školních kartografických pomůcek v Česku, s nímž mimo jiné pravidelně vstupujeme do odborných debat s učitelskou veřejností (zaštitovaných Českou geografickou společností), týkajících se školní kartografické produkce a vývoje dílčích produktů. Intenzivní spolupráce byla rozvinuta s časopisem pro učitele zeměpisu, který představuje mediální a odbornou podporu ZO. Při pořádání MŠMT negarantovaného nadstavbového Soutěžního soustředění ZO rozvíjíme spolupráci s centrem ekologické výchovy. Pravidelně se daří zajišťovat sponzoring věcných darů pro výherce celostátního kola. Přesto byla všechna obchodní partnerství ustanovena na bázi kolegiálních vazeb s členy týmu ZO, což se do budoucna jeví jako velmi vysoké a zcela jisté riziko v případě změny pořadatele.

ZO posílila ve vztahu ke konkurenci, za níž lze obrazně řečeno považovat předmětové soutěže, s nimiž ZO na trhu soupeří o talentované soutěžící. Řada nadaných projevuje talent ve více oborech (viz Jurášková 2006) a naším úsilím je přesvědčit zákazníky, aby si zvolili jako hlavní profesní dráhu právě geografii. V tomto směru spatřujeme veliké rezervy, kdy i v absolventech ZO přetrvává percepce geografie jako méně užitečného oboru: „Známá mi dohodila jednoho lékaře, kterému jsem vyhodnotovala nějaká data. Moc mě to bavilo, připadalo mi to praktické a užitečné, a tak bych chtěla jít studovat medicínu“ (úspěšná řešitelka ZO). Přitom také geografie skýtá potřebu hodnocení spektra kvantitativních i kvalitativních dat (např. z klimatologie, populačního vývoje, percepce prostředí aj.).

Ačkoli cílené propagaci ZO někteří aktéři nepřikládali zásadní důležitost, její aplikace přinesla první výsledky v podobě nových škol registrujících se k účasti. Na druhé straně jiné školy soutěž prokazatelně opustily, ačkoli jejich motivy nám nejsou známy. Systematickou evaluaci produktu považujeme za další slabou stránku ZO. Částečně ji zajišťujeme pouze prostřednictvím krajských organizátorů, náhodně oslovených soutěžících, jejich rodičů a učitelů.

Pro posílení pozice didaktiky geografie a relevance geografie považujeme za zásadní úspěch networking části akademické veřejnosti (z pracovišť v Praze, Brně, Ústí nad Labem a částečně z Plzně a Českých Budějovic) a také dílčích geografických disciplín (fyzické a humánní geografie, kartografie a demografie) za účelem zajištění ZO. Protože se jedná o postup, který opět závisí na osobních profesních sítích, je tento úspěch zároveň vysokým a jistým rizikem budoucí organizace ZO.

Ve vztahu k naplňování cílů a mise ZO představuje podle očekávání největší úskalí střet tradičního školského zeměpisu s vývojem disciplíny geografie. Zdůrazněním praktických úloh a těch s nároky na uplatnění kognitivně vyšších dovedností je naším záměrem posilovat společenskou relevanci geografie. Přesto nejsme zcela spokojeni s procesem výběru finalistů. Hlavní vinu přičítáme některým

omezením nižších soutěžních kol, která se promítají do charakteru soutěžních úloh. Zásadnější příčina leží v neexistenci širší debaty o profilu žáka nadaného v geografii napříč akademickou geografickou veřejností, včetně odborné podpory ZO a jejího nahlížení jako nástroje formování image geografie. Nezřídka dochází k selhání lidského faktoru či k nucenému odchodu spolupracovníků ze ZO kvůli celkovému systému hodnocení akademických pracovišť, v němž není zajištění ZO relevantní činností.

## 5. Závěr: Jaký zeměpis komodifikovat?

Z reakcí soutěžících v ZO, učitelské veřejnosti základních a středních škol, odborníků na geografických pracovištích i širší veřejnosti lze po našem čtyřletém řízení, realizaci a marketingu ZO konstatovat, že na opačných pólech názorového spektra existují v zásadě dvě představy o obsahovém a ideovém pojetí soutěže. První polarizovaný názor požaduje soutěž dostupnou a úspěšně řešitelnou pro široké spektrum vzdělávaných jedinců, charakterem se blížící soutěžním kvízům nebo plošnému testování znalostní složky kurikula geografie. Reprezentuje jej výňatek z dopisu učitele ZŠ: *„Stávající úlohy příliš neodpovídají tomu, co se žáci na ZŠ učí (a jsou schopni se naučit). Některé úlohy mají vůbec problém přečíst a pochopit. Je vidět, že úlohy vymýšlejí převážně lidé, kteří působí na vysoké škole, jejichž cílem je, aby úlohy působily dostatečně vědecky. Před cca 12–15 lety šikovný žák ZŠ, který se dobře naučil učivo, mohl jít do okresního kola a tam být třeba pátý, a nemusel nic zvláštního umět. Úlohy, které jsou tam nyní, jsou podle mě náročností spíše pro dospělé, ne pro běžné žáky ZŠ. Měly by být zaměřeny více na místopis, protože ze zkušenosti vidím, že žáky nejvíce baví místopisné hry a práce s místopisnými výukovými programy.“* Druhý názorový proud oceňuje na ZO její interdisciplinaritu, zařazení úloh s různou – a zejména vyšší – intelektovou náročností, testující kromě znalostní báze také oborové dovednosti a vnímá ji jako soutěž pro žáky nadané v geografii nebo se skutečným zájmem o školní předmět zeměpis. Z povahy toho, že negativní kritika je častěji sdělována než pozitivní dojmy, jsme schopni tento názor, byť často implicitně zaznívající, ilustrovat nejlépe stručným výňatkem z dopisu učitelky SŠ: *„Jinak se mi úlohy zamlouvaly, matematický zeměpis, vyvozování, dávání věcí do souvislostí, mezipředmětové vztahy. Je škoda, že není sbírka podobných úloh pro ostatní vyučující.“*

Jako management firmy ZO stojíme v tuto chvíli před klíčovou otázkou střetu značky zeměpisu s obecně sdílenou image tohoto vzdělávacího předmětu. Stejnou otázku dlouhodobě řeší celá vědní disciplína geografie, která z identity zeměpisu, s nímž přijde v přímý kontakt většina populace, čerpá. Pokud chceme v této konfrontaci obstát, je třeba napříč geografickou komunitou nalézt odpovědi na následující otázky:

(1) Okruh kurikulárně-marketingový: Potřebujeme znát profil jedince nadaného v geografii? Shodneme se na jeho podobě? Budeme takového jedince požadovat i v případě, že se nebude shodovat s obecně sdílenou laickou představou zeměpisného vzdělání? Jaký zeměpis máme zájem komodifikovat? S jakým zeměpisem se „odvážíme“ na edukační trh?

Většina oborových didaktiků i všech, kdo mají zájem na předávání geografických poznatků, se pravděpodobně shodne na tom, že nechce komodifikovat zeměpis spojovaný s výčty charakteristik a reálií různě rozsáhlých územních celků. Takové obsahové pojetí je sice určitou dílčí součástí geografického poznání, nikoli však jeho podstatou. Přikláníme se spíše k pojetí zeměpisu vycházejícího zejména z tzv. problémově orientovaného přístupu edukace (Kühnlová 1997), kdy učící se poznává neznámou situaci, její příčiny a následky a současně si osvojuje faktografické poznatky s ní spojené. Geografie v takové podobě může být *zábavná a kreativní*, ale není příliš *odpočinková* ani pro vzdělávajícího, ani pro vzdělávaného. Prvně charakterizovaný faktografický zeměpis představuje snadno komodifikovatelný produkt. Má tradici v myšlení (české) společnosti, ukotvenou image, je očekáván, utvrzován dominantní zkušeností populace, je podporován dalšími aktéry – obsahují jej např. edukační materiály. Tento produkt je ovšem dlouhodobě konkurenčně neudržitelný a v konečném důsledku může směřovat až k zániku takto pojatého školního předmětu zeměpis.

Druhý produkt je společností žádán a považován za relevantní, ale produkt v tomto případě není spojen se značkou zeměpisu. Jeho komodifikace (např. prostřednictvím ZO) představuje riziko konfliktu identit a image. Je jen pomalu přijímán obchodními partnery, má nízkou podporu v edukačních materiálech. Průnik tohoto produktu na trh žádá více či méně radikální proměnu, řadou subjektů obtížně přijímanou až bojkotovanou, což může opět vyústit v jeho neúspěch. Dává mu však šanci společenské relevance. (I když možná již ne pod značkou zeměpis.)

(2) Okruh institucionální: Jak máme přistupovat k ZO a jak ji budeme nahlížet? Kdo má na provozu a fungování ZO zájem? Jak lze efektivně využívat produkty ZO?

Specifikujeme-li tento okruh otázek, rozšíří se o další: Je ZO primárně soutěž nebo plní i jiné funkce? Máme usilovat o co nejvyšší počty úspěšných řešitelů a šíření „dobrého jména geografie“ prostřednictvím písemných úloh, nebo se jedná o reprezentační výběr talentovaných žáků s cíleným tutoringem? Kdo má být organizátorem a zřizovatelem ZO – celá geografická obec (ČGS), nebo některé geografické pracoviště? Jaké jsou jejich realizační předpoklady a motivy? Kdo bude ZO kofinancovat? Odkud se budou rekrutovat zaměstnanci? Dokáže geografická obec vyvozovat z provozu ZO a jejích výsledků závěry, které uplatní ve své odborné práci tak, aby byla ZO smysluplná i pro systém hodnocení vysokoškolských pracovišť zakládající se na scientometrické optice?

Zodpovězení otázek není v žádném případě jednoduché a jednoznačné. Ale je nezbytné. Je k němu kompetentní každý geograf. Poté, co k výše uvedeným otázkám zaujme svůj názor, může jej aktivně diskutovat v rámci takových platforem, jako jsou spolkové akce pořádané ČGS nebo jí vydávaná periodika.

## Literatura a zdroje

- BAJERSKI, A., SIWEK, T. (2012): Bibliometrická analýza české geografie v databázi Scopus. *Geografie*, 117, 1, 52–71.
- BLÁHA, J. D. (2007): Možnosti kreativity kartografa v současné kartografické tvorbě. *Kartografické listy*, 15, 1, 13–24.
- BIČÍK, I. HAMPL, M. (2000): Czech human geography: Research and problems. *Geografie*, 105, 2, 118–128.
- BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, V., KOTÁSEK, J. (2000): Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50, 1, 23–37.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. (2015): Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol. Karolinum, Praha.
- Geography pages of a geography teacher, <http://www.geographypages.co.uk/gantd.htm> (13. 11. 2015).
- GERBER, R., ed. (2003): *International Handbook of Geographical Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- HAMPL, M. (1998): Realita, společnost a geografická organizace: hledání integrálního řádu. Karolinum, Praha.
- 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, 406–422.
- HARLEY, J. B. (1989): Deconstructing the Map. *Cartographica*, 26, 2, 1–20.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2009): Nadání a nadání. *Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada, Praha.
- HYNEK, A. (2002): Výzvy helsinského symposia IGU pro České geografické vzdělávání. *Geografie*, 107, 4, 396–406.
- CHROMÝ, P. (2003): Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): *Geografie na cestách poznání*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 163–178.
- International Geographical Union, Commission on Geographical Education (2006): *The International Charter on Geographical Education*.
- International Geographical Union, Commission on Geographical Education (2015): *The 2016 International Charter on Geography Education*.
- JAKUBÍKOVÁ, D. (2013): *Strategický marketing. Strategie a trendy*. Grada, Praha.
- JANKO, T. (2012): Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace. Masarykova univerzita, Brno.
- JOHNSTON, R. J. (1997): *Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography Since 1945*. Arnold, London.
- JURÁŠKOVÁ, J. (2006): *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha.

- KNECHT, P., HOFMANN, E. (2013): K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS*, 32, 2, 13–25.
- KOPP, J., BERÁNKOVÁ, L. (2012): Testování úrovně znalostí o změnách klimatu. *Informace ČGS*, 31, 1, 18–29.
- KUČERA, Z. (2011): Rozmanité cesty regionální geografie. *Geografické rozhledy* 20, 5, 14–18.
- KUČEROVÁ, S., ŘEZNÍČKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, Z. (2012): Jak se pozná nadaný žák (v geografii)? *Geografické rozhledy*, 22, 2, 17–19.
- KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie*, 102, 3, 161–174.
- KÜHNLOVÁ, H. (2000): New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *Acta Universitatis Carolinae*, 35, 1, 77–87.
- KULDOVÁ, S. (2008): Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskuzi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113, 1, 61–73.
- MACHŮ, E. (2006): Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- MATLOVIČ, R., MATLOVIČOVÁ, K. (2012): Spoločenská relevancia a budovanie značky geografie. *Geografie*, 117, 1, 33–51.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2012): Organizační řád Zeměpisné olympiády.
- NOVÁK, M. (2009): Metody výuky nadaných žáků v hodinách zeměpisu (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- NEKORJAK, M., SOURALOVÁ, A., VOMASTKOVÁ, K. (2011): Uvážnutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 47, 4, 657–680.
- PAASI, A. (1986): The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia*, 164, 1, 105–146.
- RŮŽIČKOVÁ, Z. (2011): Nadaní žáci v geografii (Diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003a): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108, 2, 146–163.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003b): Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In: Jančák, V., Chro-  
mý, P., Marada, M. (eds.): *Geografie na cestách poznání*. Univerzita Karlova v Praze, Příro-  
dovědecká fakulta, Praha, 16–29.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003c): The New “Maturita” Examination in geography in Czechia. In: Kowal-  
czyk, A. (ed.): *Theoretical and Methodological Aspects of Geographical Space at the Turn of  
Century*. Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies, Warsaw, 321–332.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2009): The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114, 4, 316–331.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2015): Didaktika geografie: proměny identity oboru. In: Stuchlíková, I., Ja-  
nák, T. a kol.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno,  
259–288.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2013): Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie. P3K,  
Praha.
- SEDLÁČEK, M. (2008): Řízení školy na vesnici (případová studie). *Studia Paedagogica*, U13, 56,  
85–99.
- STAEHELL, L. A., MITCHELL, D. (2005): The Complex Politics of Relevance in Geography. *Annals  
of the Association of American Geographers*, 95, 2, 357–372.



- STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. (2015): Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Masarykova univerzita, Brno.
- UNWIN, T. (2006): 100 Years of British Geography: The Challenge of Relevance. *Inforgo* 18–19, 103–126.
- VOMÁČKOVÁ, H., CIHLÁŘ, D. (2012): Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Ústí nad Labem.
- VYSEKALOVÁ, J., MIKEŠ, J. (2009): Image a firemní identita. Grada, Praha.
- WALTEROVÁ, E. a kol. (2010): Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Karolinum, Praha.
- Zeměpisná olympiáda, <http://www.zemepisnaolympiada.cz> (13. 11. 2015).