

# **Základy geografického vzdělávání**

**doc. RNDr. Alois Hynek, CSc.**

## **Soubor textů a článků**

1. **Vzdělávání zeměpisem** (A. Hynek, 2000)
2. **Vedení geografické výuky** (A.Hynek, únor 2001)
3. **Geografická výuka/učení na školách** (A. Hynek, XI/2001)
4. **Univerzitní vzdělávání geografů-pedagogů: Návrh kompetencí aneb učitelská způsobilost geografů-pedagogů** (A. Hynek, 2002)
5. **Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání** (A. Hynek, 2002)
6. **Návrh multimediální učebnice „Geografické myšlení“** (A.Hynek, 2005)

# Vzdělávání zeměpisem

A.Hynek, 2000

Stane se Česká republika první zemí na světě, která zruší zeměpis jako vzdělávací předmět na základních a středních školách? Vše tomu nasvědčuje. Dokonce v době, kdy voláme a dost neúspěšně provádíme kampaň podporující naše připojení k Evropské unii, kdy jsme již v NATO, kdy mluvíme o nezbytnosti zvýšit náš export, kdy se pozoruhodně projevujeme v přípravách na EXPO v Hannoveru....

Kritika současného zeměpisného vzdělávání na základních a středních školách je zcela oprávněná, protože je především zaměřen na místopis, na povídání o světě za pomoci více než stovky učebnic s řadou jen vesměs ilustrativních barevných fotografií. Po listopadu '89 se nepodařilo prosadit jiné pojetí zeměpisného vzdělávání, než je převaha regionální geografie. Tým učitelů, který vytvářel osnovy zeměpisu dal na přání učitelů a odmítl změny v obsahu zeměpisného vzdělávání. To je příliš encyklopedické, nutí hlavně k definování pojmů, málo rozvíjí dovednosti a způsobilost pro život, rozhodování, vyjednávání. Standard vzdělávání se sice hlásí k lepší kompetenci geografického vzdělávání, ale v osnovách zeměpisu/geografie je ponechán, bohužel, velmi neadekvátní obsah. Naším cílem je ukázat, že bez zeměpisu není možné vzdělávání pro život na potřebné úrovni, a dále, jak změnit především obsah zeměpisného vzdělávání a návazně i proces učení v zeměpise.

Významná hodnota geografického vzdělávání čili vzdělávání zeměpisem spočívá v tom, že integruje přírodovědné poznatky ve svém fyzickogeografické části a humanitní poznatky ve své socioekonomické části. Tím ovšem jeho integrující úsilí nekončí, ale pokračuje ve třech směrech:

- ◆ zabývá se interakcí společnosti a přírody analýzou krajinných ekosystémů v kulturní krajině a environmentálními tématy, tedy životním prostředím
- ◆ řeší integritu kulturních, sociálních, ekonomických, environmentálních/ekologických a politických témat na globální, regionální a lokální úrovni
- ◆ orientuje se především v souvislostech, návaznostech trvale udržitelného rozvoje, který, podle původního vymezení G. Brundtlandové spočívá ve vzájemně vstřícném přístupu ochrany přírody a socioekonomického vývoje v kvalitativním smyslu, nikoliv v růstu za jakoukoliv cenu.

Zásadní otázkou soustavy učebních předmětů je jejich kompetence pro život. Nejde nám o snižování role ostatních učebních předmětů ve vzdělávání na základních a středních školách, nýbrž o žádoucí uznání vzdělávání zeměpisem ve vzdělávacím kurikulu. To totiž zahrnuje i pozici zeměpisu ve sdělovacích prostředcích – dokážeme si představit orientaci v současném světě bez zeměpisu? nebo: který předmět to bude za zeměpis dělat? Nejde totiž pouze o politické aspekty, ale skutečně o další stránky nezbytné k porozumění současnému světu. Je však pravdou, že současné zeměpisné vzdělávání většinou jen svět popisuje, méně už vysvětluje, vede k porozumění, pochopení, tedy k jeho interpretaci. Na druhé straně potřebuje zeměpis vedle sebe kvalitní přírodopis/biologii, základy společenských věd/občanskou výchovu, založenou na kvalitní sociologii, ekonomii a politologii. Jsme připraveni k debatě o možném zavedení předmětu životní prostředí či ekologie. To ovšem vyžaduje bližší vysvětlení.

Environmentální/ekologické vzdělávání (EEV) patří mezi multidisciplinární obory a je-li správně prováděno, tak pozitivně spolupůsobí při formování hodnotové orientace a navazující kompetence, odrážející kvalitu osobních postojů, společenského, spotřebitelského a jiného chování občanů.

Hledáme-li odpověď na otázku, jak účinně a efektivně realizovat EEV na střední škole-gymnáziích, nabízí se více variant řešení, více či méně schůdných.

Jednou z velmi lákavých možností, ale zatím velmi málo pravděpodobnou, je zavedení nového samostatného povinného předmětu Environmentální/ekologické výchova. Pokud by došlo k realizaci této možnosti, tak nám vzniká řetězec následných, nyní obtížně řešitelných problémů začínající požadovanou kvalitou samotného učitele, který by daný předmět výukově zabezpečoval.

Nicméně jsou typy škol (středních, popř. i základních), resp. vzdělávací programy, kde zavedení povinné nebo nepovinné environmentální/ekologické výchovy je žádoucí, např. zřízením předmětu s názvem Životní prostředí nebo Ekologie.

Další možnou cestou řešení je zařazení EEV mezi volitelné předměty – formou semináře či praktických cvičení, kdy k výše uvádným těžkostem přistupuje navíc i to, že environmentální vzdělávání nezasáhne všechny žáky/studenty ve škole.

K environmentálnímu vzdělávání přispívají, byť různou měrou, všechny vyučovací předměty gymnázia a od toho by se EEV mělo odvíjet. Hlavní podíl v EEV mají Zeměpis/Geografie, Občanská nauka, Biologie, kterým sekundují Chemie, Fyzika a Historie/Dějepis, Český jazyk.

Environmentální vzdělávání musí projít kvalitativní proměnou, kdy musí dávat nejen odpovědi o environmentální situaci a jejím výhledu na globální, regionální i lokální úrovni, ale musí také učit žáky/studenty klást otázky, hledat řešení, jejich alternativy, varianty. EEV musí být mnohem více orientováno akčně: učit studenty argumentovat, vyjednávat, naslouchat, komunikovat, utvářet si znalostní a dovednostní základnu, orientovat se v záplavě zpráv a umět z nich vyhmátnout relevantní informace, které se pak uplatní v jednání, konání i chování.

V univerzitní přípravě budoucích učitelů má pro předmět Životní prostředí či Ekologie nejlepší přípravu geograf-pedagog. Geografické vzdělávání má značný vzdělávací potenciál a poskytuje více aspektový pohled při řešení kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálních/ekologických a politických (KESEP) úloh. Tento potenciál je zapotřebí patřičně využít a zhodnotit v environmentálním vzdělávání. Univerzitně vzdělaný geograf-pedagog je připraven na řešení environmentálních/ekologických úloh jak z přírodovědného, tak z humánního pohledu, který navíc uplatňuje v časoprostorových dimenzích. Uvedené možnosti představují výzvu pro další rozvíjení univerzitní přípravy geografů-pedagogů.

Základním věcným/prostorovým konceptem geografie je krajinná sféra zahrnující pevniny a oceány s prostorovou strukturací na krajinné ekosystémy od topických/polytopických přes chorické/regionální po semiglobiony a globiony. Jejich využíváním lidmi se vytvářejí kulturní krajiny s režimy interakcí společnost-příroda. Základní charakteristikou kulturní krajiny je prostorová organizace osídlení, jeho demografický vývoj, fungující KESEP procesy. Prostorová strukturace krajinné sféry a životního prostředí lidí představuje jednu ze zásadních charakteristik významných pro úspěch EEV. Řada tvrzení a návrhů týkajících se životní prostředí, krajinných ekosystémů má ve svém prostorovém průmětu zcela jinou praktickou dimenzi než se jeví v neprostorovém pohledu. Z tohoto hlediska jsou země EU dále právě svou praktickou environmentální politikou, praxí trvale udržitelného rozvoje v kontextu regionální politiky.

Kvalitativní obsahová přeměna geografického vzdělávání velmi účinně přispěje i k posílení efektivity environmentálního vzdělávání, kdy se větší důraz položí na procesní pohled a vazebnost, budou studovány možnosti, omezení a dopady lidských aktivit a zásahů na všech hierarchických úrovních.

Katedra geografie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně se zabývá nejen environmentální/ekologickou výukou, ale hlavně se zaměřuje na proces učení. Má k dispozici desítky studentských projektů budoucích geografů-pedagogů, které řeší věcná environmentální/ekologická témata, jejich společenskou závažnost a především jejich příspěvek k trvale udržitelnému rozvoji (krajinné ekosystémy, urbánní a rurální témata v životním prostředí, regionální rozvoj, ochrana přírody, atd.).

Jiným důležitým tématem je postavení ČR v Evropě a její zájem o vstup do EU. Vzdělávání v tomto tématu nemůže být jen záležitostí základů společenských věd, nýbrž i odpovídajícího geografického obsahu, přístupu. O EU není možné jen propagandisticky hovořit,

účelově přesvědčovat, ale založit naši roli v Evropě, nejen v EU na znalostech zmíněných stránek kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálně ekologických a politických (přístup KESEEP). Na jedné straně totiž hrozí zahlcení místopisnými údaji a na straně druhé neprostorový, nečasový pohled účelově politické povahy. Především musíme Evropu znát, rozumět jí, i své roli v ní, musíme posílit dovednosti založené na probíhajícím praktickém začleňování do EU, což již naplňují nejen diplomaté, ale i podnikatelé, turisté, vědci, obchodníci atd. Vše pak geograficky vrcholí ve způsobilosti žít v nové Evropě, být její dobrou součástí.

Tam ale nekončí geografické vzdělávání. Jednou věcí je EU, druhou celá Evropa a třetí pak mimoevropské regiony. Tato mozaika regionů však potřebuje globální zastřešení přírodním a kulturním obrazem naší planety – o kompetenci geografie zde nemůže být pochyb, kterýkoliv jiný učební předmět nemá patřičnou kompetentnost. Nejde samozřejmě jen o místopis, o hlavní města států, rekreační místa, památky atd., nýbrž o naplnění přístupu KESEEP k vybranému místopisu. Do těchto úvah vstupuje zcela neodbytně fenomén globalizace, jeho Seattleská etapa, Davoské pokračování a další, které přijdou. Globalizace se stala realitou, ať se nám to líbí, či nelíbí a zeměpis je kompetentní k jejímu posouzení, např. SWOT analýzou. Ta ukáže její prostorově diferencované silné i slabé stránky, stejně tak příležitosti a hrozby. Proto jsou jakákoliv všeobecná, prostorově nestrukturovaná hodnocení globalizace velmi omezená. Současné problémy s nezaměstnaností, stavem životního prostředí, mobilitou obyvatelstva aj. vyžadují nové rozumění světu, který se změnil a právě jeho prostorovost hraje stále významnější roli, nejen tedy čas, nýbrž i prostorovost, již se zeměpis zabývá, mohou ovlivnit rozhodování lidí, jejich percepci i imaginaci, jednání. Česká šance v globalizaci spočívá v docenění silných stránek naší společnosti – v dosud dobré vzdělanosti, celkové kulturní úrovni, slušnosti, šikovnosti, včetně podnikání. Pokud české vzdělávání nedokáže alespoň reprodukovat tyto kvality, pak má prezident Havel pravdu svým novoročním varováním. Ne náhodou mají vyspělé západní demokracie ve svých vzdělávacích systémech zastoupen zeměpis na vyšší úrovni a počtem hodin více než je tomu u nás. Znalost světa, Evropy, vlastní země nemůže chybět právě prostřednictvím zeměpisu ve vzdělávacím kurikulu.

Jaký obraz světa nám vlastně chybí v současném geografickém vzdělávání? Rozhodně nejde jen o přírodní obraz, nýbrž, a to především, o kulturní obraz světa. Česká geografie zatím nedokázala docenit kulturní mapu světa ukazující rozmanitost světových a regionálních kultur. Musí jasně zdůraznit to, že žádná není nadřazená jiným, že žijeme v multikulturalitě, že nesměřujeme k vítězství některé z nich atd. Právem se divíme, kde se v nás bere netolerantní postoj k Romům, mj. i právě odtud, z neznalosti rozmanitostí a užitečnosti zmíněných kultur. Právě neznalost světových kultur, kulturního dědictví se paradoxně snoubí s nízkou národní identitou, banálně vizuální pohodovostí, netečností vůči nepravostem, jež zde nemá cenu vypočítávat. Kategorie národní hrdosti se vůbec nevylučuje s úctou a schopností uznávat jiné národy, spolupracovat s nimi, soutěžit. nefunguje to proto, že sami mezi sebou tak nepůsobíme. Zeměpis přitom může ukazovat jak rozdílnosti přispívají k překonání útlumu v rozvoji, nejen růstu, ve schopnosti kvalitativních proměn, v pochopení nezbytnosti jak sociálního konsensu, tak disensu. Bohužel povrchnost současného zeměpisu nespĺňuje úroveň kvality běžnou ve vyspělých zemích, jež zeměpisné vzdělávání docenují. V současnosti se úspěšně rozvíjí v sekci geografického vzdělávání, vedené doc. dr. A. Wahlou, CSc., návrh změn v geografickém vzdělávání, jehož se mj. účastní i prezident České geografické společnosti doc. dr. I. Bičík, CSc. Univerzitní didaktici geografie se postupně sjednocují v novém názoru na geografické vzdělávání na všech stupních škol, pracují na odlišném obsahu vzdělávání, nově profilují didaktiku geografie, po konzultacích s pedagogy (např. doc. Walterová, prof. Kotásek aj.) jako aplikační geografickou disciplínu, která plně respektuje současnou pedagogiku.

Zásadní změna obsahu geografického vzdělávání spočívá především v redukci místopisných údajů, omezení encyklopedičnosti, která způsobuje značnou povrchnost zeměpisu, přemíru místopisu snadno dnes dostupného na mapách, Internetu a různých jiných informačních systémech jako je Enkarta, PC Globe apod. Právě princip KESEEP znamená prohloubení obsahu, méně místopisu, zato posílení myšlení, tvořivosti, způsobilost získat poznatky, zpracovat, využít, tedy dovednost, která potřebuje základní rámec kulturní, ekonomický, sociální, ekologický/environmentální a politický. Vše by mělo směřovat k jednání, jde tak o intencionalitu, nikoliv jen o radost, že něco vím. Utilitarita však nemůže dominovat bez výchovného rozměru, občanské uvědomělosti, něčeho, čemu se začíná ve vyspělých zemích říkat 'deliberative democracy' jako jedné z cest pro naplnění trvale udržitelného života/rozvoje. Zásadní návrh nového přístupu je např. v příspěvku A.Hynka a V.Herbera, z něhož zde uvedeme vybranou část:

### *Návod pro geografy-pedagogy, jak vést výuku geografie*

*A. Hynek, XI/99, inspirováno World Geography – Armstrong, Hunkins, Merrill, 1989*

*A krajinná sféra: teritoria a akvatoria, místopis a hranice, rozšíření obzorů*

- 1. poloha – absolutní/relativní umístění, postavení, propojení*
- 2. percepce, imaginace, pocit místa (empatie)*
- 3. přírodní charakteristiky – vlastnosti, struktury, procesy*
- 4. humánní charakteristiky – lidé, sídla, hospodářství, kultura*

*B kulturní krajina, životní prostředí, interakce lidí a přírody*

- 1. krajinné ekosystémy*
- 2. města a venkov*
- 3. životní prostředí, hodnocení*
- 4. ochrana přírody, krajiny*

*C pohyb lidí, zboží, informací*

- 1. obyvatelstvo, sídla, demografický vývoj, prostorové chování*
- 2. výroba*
- 3. doprava, obchod*
- 4. masmédiá, informační systémy*

*D regiony, zóny*

- 1. nodální regiony – střediska, hierarchie*
- 2. zóny – stejnorodá teritoria, akvatoria*
- 3. stálost a proměny, vývoj, struktury, procesy*
- 4. rozvoj – trvalá udržitelnost, strategie*

Současná debata o vzdělávání, především návrhy sledující integraci přírodovědných a humanitních předmětů nemohou být ochuzeny o roli zeměpisu ve vzdělávání jaké mu náleží ve vyspělých zemích. Zeměpis totiž může vstoupit jak do 'science', tak i do 'humanities', ale musí být v obou. Má však další dimenzi, kterou nelze opomenout, a tou je právě jeho multidisciplinarita, která se nevyčerpává zavedením přírodovědy a humanity ve vzdělávání na základních a středních školách. Toto multidisciplinarita není pouze poznatkově orientační, nýbrž i dovednostně cílová. Současný vzdělávací zeměpis má převážně orientační význam, dosud didaktické rádi zdůrazňují jeho význam pro 'přehled o světě', odtud pramení jeho 'místopisnost'. Nově koncipované geografické vzdělávání klade důraz na význam poznatků pro rozvíjení dovedností, způsobilosti uplatnit poznatky v jednání,

rozhodování, vyjednávání, tudíž v jeho intencionalitě, praktické použitelnosti v běžném životě, také však ve strategickém uvažování, dlouhodobější životní perspektivě.

Právě globalizace a trvale udržitelný rozvoj jsou výbornými tématy pro geografické vzdělávání z hlediska potřebných kompetencí každého z nás. Zatím vládnou složkové geografické disciplíny zabývající se přírodními složkami a celky, lidskými činnostmi a jejich integritě, k dobru lze přičíst ekologický/environmentální obsah zeměpisného vzdělávání. Jeho změny jsou záležitostí nejen obsahu, ale přístupů a vyústění. Stojíme před 'novou věcností' spočívající v dominující roli témat, úloh, problémů, kterými se musí lokální, regionální i globální společenství lidí zabývat. Změnila se pozice teorie i empirie: právě aplikace – praktické použití činí z tématu východisko, nikoliv z teorie nebo empirie. Aplikace si vyžádá využití určité teorie/teorií nebo vytvoření nové teorie, ne naopak, role empirie je podpůrná, ilustrativní. Odtud pak vyplývá, že těžiště geografického vzdělávání na našich školách spočívající v regionální geografii je již přežitě. Nelze přece naučit, či dokonce 'odvykládat', jak se tomu zhusta děje všechny státy, navíc podle překonané osnovy s přemírou místopisu. Současná kognitivní věda vidí reprezentativnost odlišně od tradičního pohledu spočívajícího v nakupení údajů, pojmů, kdy nezbyvá čas na jejich procvičení, praktické uplatnění, strategické uvažování, protože pojmů přece není nikdy dost. Řečeno jinak: pozornost musí být věnována jak označujícímu, tak označovanému, racionalitě inferenčního mechanismu, rozvíjení poznání, zvažování možností, jejich variant, alternativ, důsledků – vše co souvisí s novým chápáním inteligence člověka a společenství, nikoliv jen jedince.

Zeměpis není možný bez map, bez kartografie, dnes bez počítačové kartografie. Nestačí jen umět ukazovat na mapě, zabývat se místopisem. mapy nelze jen 'číst', ale rozumět jim, umět je interpretovat, brát je jako text (reálná hermeneutika). Od čtení map potřebujeme jít k aktivní kartografii – jednoduchému mapování propojenému s měřením a pozorováním (např. počasí, zemědělství, život měst, životní prostředí atd.), tvorbě mapových náčrtů. Větší péči potřebují tematické mapy, tedy opět nejen obecně geografické – místopisné. V nich je uloženo, kondenzováno neskutečné množství jak přehledové, tak zacílené informace plně využitelné v geografickém vzdělávání. Nikoliv ale cestou biflování, pamatování místopisných údajů, ale především jejich KESEEP vlastností, což znamená výběrovost, ale zároveň šikovní žáci mají k dispozici prakticky neohrazené poznatky pro rozvíjení geografických dovedností, způsobilosti uplatnit poznatky a dovednosti prakticky i ve strategickém horizontu. Současná exploze tematických map, např. automap, turistických map apod. je silnou výzvou pro kartografické vzdělávání v zeměpise. Stejně tak není možné ignorovat územní plány měst a obcí, národní rozvojový program a navazující regionální operační programy pro využití strukturálních fondů pro země přidružené k EU.

Je jasné, že navrhované změny mohou být naplněny jen za aktivního přispění fakult připravující geografů pedagogy. Současní studenti učitelského studia již takovou přípravou procházejí – je třeba vidět dopředu očima EU – geografové pedagogové v praxi by měli absolvovat kurzy zajišťující obsahovou změnu geografického vzdělávání. Změna metod je rovněž důležitá, ale změna musí začít od obsahu s následujícími adekvátně jinými přístupy k organizaci výuky, učení, managementu vyučovací hodiny, je rovněž potřebné jiné vybavení pomůckami atd. Naše geografická katedra již do tohoto procesu změn vstoupila.

Vedení geografické výuky  
A.Hynek, únor 2001

Proč učit geografii? Jak vzdělávat geografii?

- Geografie je všude
- Učí vidět, poznávat a rozumět světu, v němž žijeme
- Je snadná?

Co učit?

- Proměny vzdělávacího programu a kurikula
- Proměny společnosti a geografie

Jak učit?

- Výběr strategií a technik
- Přiměřenost k organizaci/vedení výuky/učení

Jak posuzovat výsledky?

- Maximalizace procesu učení
- Účinnost výuky, stupeň dosažené úrovně žáků
- Pozorné posuzování, komunikace, interpretace

Širší souvislosti

- Kultura školy
- Týmová práce
- Individualizace

Geografické kurikulum – povrchové a hloubkové učení

- Pozitivistické, tradiční, popisné - reflexivní
- Fenomenologické, behaviorální – sociální konstrukce
- Prostorová organizace, generalizace
- Diskurzivní: jak číst svět?

Jaký obraz světa?

- V geografickém vzdělávání nejsme schopni naučit 'individuální' obraz světa, individuální místopis světa je nekonečný a jakýkoliv 'výběr' míst je vždy napadnutelný
- Řešením je generický obraz světa – typologický v české geografické terminologii. Klimatické pásy, centra a periferie, typy regionů atd. Typologie umožňuje logičtější promýšlení světa, pochopení role procesů v jeho utváření atd.
- Je 5 základních otázek:
  - ❖ Co je to?
  - ❖ Kde je to?
  - ❖ Proč to tam je? Jak to vzniklo?
  - ❖ Jak to funguje?
  - ❖ Co se s tím může/musí/nesmí dělat?

Znalosti, pochopení a dovednosti

Idealismus cílů a realismus jejich dosažení

Mezinárodní charta geografického vzdělávání

## Vyučovací hodina geografie

1. učební cíle a otázky
2. obsah podle Národního kurikula/vzdělávacího programu/osnov zeměpisu
3. mezipředmětové vztahy
4. zdroje, pomůcky
5. požadované vybavení
6. diferenciací žáků
7. návaznosti v předmětu ( co před tím a co potom?)
8. učební činnosti, úkoly pro žáky

čas

9. výukové strategie, činnosti učitele/ky
10. hodnocení možností, cílů a skutečnosti
  - a. hodnocení učení
  - b. hodnocení výuky
11. akční body – co dál?



**Geografická výuka/učení na školách**  
**A.Hynek, XI/2001**

- ❖ **Vzdělávání zeměpisem /www katedry/, učební osnovy, Mezinárodní charta geografického vzdělávání, US Geography Standards maturita: zeměpis 2004, reflexivní pojetí a sociální konstrukce**
- ❖ **Scénář vyučovací hodiny: co, kdy, jak, vedení**
  - a. **cíle naukové (znalosti, dovednosti, způsobilosti) a výchovné (hodnoty, postoje, činnosti)**
  - b. **pomůcky, vybavení, informačně komunikační technologie**
  - c. **aktivity/úlohy - obsah**
  - d. **časový sled, výukové strategie/metody/kroky**
  - e. **hodnocení výuky/učení, další vývoj**
  - f. **pedagog vyučuje, žák se učí**
- ❖ **Pomůcky: učebnice, mapy, atlasy, snímky, ICT, masmédiá, diagramy, umělecká díla, modely, postery, statistiky, náčrty, obrazy, pracovní listy**
- ❖ **Učení: schopnosti, motivace, očekávání, styly (dynamický, imaginativní, praktický, analytický), dovednosti, strategie, posilování, odpovědnost/vůle, porozumění/pochopení, individualita, rozumový vývoj, mluvení, naslouchání, čtení, psaní, ICT, geografické myšlení kritické a kreativní**
- ❖ **Výuka: styly (recepční, behaviorální, interakční) a strategie (participace), otázky ( znalosti, porozumění, analýza, syntéza, evaluace), interpretace, závěry, terénní výuka, expozice – informovat, popsat a vysvětlit, role/hry a simulace, výuka hodnot-etika/postoje/rozhodování/činnosti, řešení problémů /témat a rozhodovací strategie, postoje pedagoga, jak žáci myslí?**
- ❖ **Hodnocení žáků: zkoušení, kritéria, cíle, průběžnost, standardy, spolehlivost, srovnatelnost, věrohodnost, kontext, slušnost**
- ❖ **Profesionální vývoj:**
  - **vzdělávání pro trvalou udržitelnost, technologický svět,**
  - **ICT – znalosti, dovednosti, porozumění, jiné kultury data, relevance, mapy, grafy, ideje, řešení problémů geografické uspořádání, procesy a události**
  - **duchovní, morální, sociální a kulturní dimenze výuky geografie**
  - **informace, kontingence znalostí a jejich vývoj**
  - **hodnoty: osobní, vztahy, společnost, prostředí sebereflexe praxe, featuring, nové věci, vlastní přístup**
  - **znalost geografie a didaktiky+širší záběr**
  - **vedení výuky – strategie, organizace, učení, pomůcky, hodnocení ( známky, metody, standardy)**

# Univerzitní vzdělávání geografů-pedagogů: Návrh kompetencí aneb učitelská způsobilost geografů-pedagogů (rozvojový projekt)

A.Hynek, 2002

## Současný stav řešení problému

Dosavadní univerzitní příprava geografů-pedagogů je zaměřena především na jejich geografické znalosti s rozlišením většího podílu didaktických disciplin na fakultách připravujících pro výuku na základních školách, zatímco geografové-pedagogové připravovaní pro výuku zeměpisu ve vyšších ročnících gymnázií, na obchodních akademiích a středních školách se zaměřením na cestovní ruch a příbuzné činnosti mají vyšší podíl geografických disciplin. Hlavní součástí univerzitního vzdělávání geografů-pedagogů je převažující pojmový obsah, encyklopedičnost, neustálé definování pojmů/termínů. Méně pozornosti se věnuje rozvíjení dovedností, vytváření návyků pro aktivní učení a především získávání zkušeností, promýšlením geografického vzdělávání na základních a středních školách, projektovému učení, praktičnosti zeměpisu i jeho roli v rozvíjení osobnosti studentů.

Zapeklitým problémem ve vzdělávání geografů-pedagogů je propojení pedagogicko-psychologických disciplin a disciplin geografických, především didaktiky geografie. Celý problém začíná nezbytností překonat dominující místopis na středních školách a složkovou geografickou disciplinaritu na fakultách v jejich průpravě. Jde totiž nejen o způsobilost geografů-pedagogů, nýbrž o celkovou způsobilost geografie jako vědní disciplíny v jejím sociálním kontextu. Nemáme dosud analýzu sociální konstrukce geografie, ale většina geografů tvrdí, že je vadná. Málo však projevujeme sebekritičnost, neboť se právě na sociální konstrukci geografie – jak veřejnost vnímá zeměpis – výrazně podílíme podporováním triviality, banálnosti encyklopedického zeměpisu. Pak se nemůžeme divit, že zeměpis ztrácí podporu univerzitních pedagogů-specialistů, tiše mizí ze seznamů maturitních předmětů, horkotěžko usiluje o vlastní didaktiku. Celá banalizace geografického vzdělávání vyvrcholila více než 130 učebnicemi, pomocnými materiály pro zeměpisné vzdělávání, což dokázalo, že napsat učebnici zeměpisu není vůbec problém, dokonce jsou některé učebnice pro střední školy lehčí než učebnice pro základní školy.... Nejhorší na celé záležitosti s učebnicemi zeměpisu je praxe jejich používání, která redukuje zeměpisnou výuku/učení na technologii danou dvoustranou v příslušné učebnici. Prostě máme nejvíc učebnic, čímž jsme vyhověli učitelům/kám, ale snížili jsme velmi podstatně úroveň zeměpisného vzdělávání. což začalo naprostým odporem k jakémukoliv složitějšímu učivu.

V učebních osnovách zeměpisu pro gymnázia se např. v preambuli hlásíme k velmi dobrému vzdělávacímu pojetí, mj. preferujícím dovednosti, způsobilost žáků/studentů, ale ponecháváme starý místopisný obsah. Fakulty nezůstávají v této pochybné praxi pozadu a v přijímacích testech ke studiu učitelské geografie nemístně protěžují zmíněný místopis, ve vzdělávání geografů-pedagogů nahrazují místopis obdobně dlouhými seznamy požadovaných definic pojmů – pojmy, pojmy a zase jen pojmy ...Kde je geografické myšlení?

## Cíle řešení

Spočívají v nalezení oprávněné společenské závažnosti geografie, která je ve vyspělých západních demokraciích mimo veškerou pochybnost. Prakticky to znamená najít pro místopis jeho určitou redukci, ale především uvedení významných stránek míst – sociálních, ekonomických, politických, environmentálních/ekologických, a kulturních (SEPEEK). Nikoliv nutně všech atributů (SEPEEK) u všech vybraných míst, nýbrž v návaznosti na základní otázky, které si geografie klade: co je to? Kde je to? Proč je to tam? Jak to vzniklo? Je to stálé, či proměnlivé? Co se s tím dá dělat? Je to trvale udržitelné? Znamená to nalezení obsahu míst, souvislostí atributů, jejich slučitelnost/neslučitelnost, především pak návaznosti strukturní, situační, procesní, systémové, prahové.

Má-li geografie nějakou sociální relevanci, pak to ani není v konstatování, výčtu míst, byť sebevýznamnějších, ale především v jejich hodnocení, jež představuje posun od 'things, how they are' k 'things, how they should be'. Znamená to, že v geografickém vzdělávání je cílem posouzení míst z hlediska možností jejich změn či uchování stálosti, jak je tomu v případě chráněných krajinných ekosystémů, kulturních památek atd. Abychom takto mohli/měli geograficky vzdělávat, potřebujeme rozumět místům procesně, v časovém kontextu stálosti a proměn. Souběžně existují dvě stránky geografického vzdělávání, jež spočívají nejen v proměnlivosti geografické reality – míst, jejich souborů – linií, ploch, ale také v proměně pohledu na místa. Dříve jsme zdůrazňovali 'progresivitu proměn', často za každou cenu – moderní bylo to, co se hlavně měnilo podle předem daného plánu. Dnes jsme ve fázi 'trvalé udržitelnosti' s tendencí chránit 20-30% území před nadměrným využíváním a začínáme rovněž chápat, že ne vše v přírodě představuje pro nás zdroj. Na druhé straně jsme vstoupili do fáze genetických manipulací a do popředí vystupuje otázka: co je to vlastně normální? Obdobně v politice je kladena otázka konzervativismu, radikalizace apod. Mění se nejen svět, ale rovněž my s ním. Současné geografické vzdělávání není v obraze s touto tézí, vyhýbá se, nestojí o 'výzvy' (challenges), tematizaci (issues).

Potřebujeme specifikovat prostorové dopady globalizace a ne neustále blábolit všichni jedno a totéž, chybí nám kvalifikované pohledy na vztahy dimenzí globální, regionální a lokální. Řada globálních témat začíná lokálními změnami a od určitého prahového stavu na ně zřetelně zpětně působí. Učíme regiony podle překonaných tradičních šablon aniž respektujeme zásady regionální politiky zemí EU, jež musíme specifikovat pro naše VÚSC – to je naprosto jiná regionální geografie než ta, kterou učíme naši mládež. Je zaměřena právě ve stylu SEPEEK a pokud ji nedokážeme dostat do našich škol, sotva pochopíme, jak EU mj. funguje. Zde je jádro nového pohledu na geografickou kompetenci: učí nás zeměpis rozumět světu? Jen porozumění totiž umožňuje hodnocení světa, v němž žijeme a opět jen uvážlivé hodnocení nás opravňuje k návrhům změn. Tady je místo pro rozvíjení geografické imaginace, geografického myšlení, jež je silně ovlivněno každodenní praktickou zkušeností lidstva, která je legislativně či eticky instrumentalizována. Cílem geografického vzdělávání tak není soupis míst – místopis, ale uvážený výběr míst, relevantní pro naše žití, pro naši generační odpovědnost.

Zacílení na praktičnost geografického vzdělávání se neobejde bez filosofických základů geografického myšlení, hlavně v humánní geografii, kde se naši učitelé/ky zeměpisu vyhýbají jakékoliv složitější teorii, otevřenému geografickému myšlení (geographical thought), modelování, tvorbě hypotéz, variant, alternativ a jejich následnému hodnocení, po němž nezbytně přichází návrhy udržení stálosti, či návrhy proměn. Odtud je krůček k akční geografii podílející se na procesech vyjednávání a zavádění. Geografické kompetence spočívají ve schopnosti geografie vstoupit do témat SEPEEK, přinášet jejich prostorovou identifikaci, časovou proměnlivost, ale vždy v návaznosti na zmíněné atributy SEPEEK.

Dominujícím žánrem geografické výuky je přednášení, které se přenáší z univerzitního vzdělávání geografů-pedagogů na základní a střední školy. Tím se prohlubuje převážně pasivní přejímání zeměpisných znalostí s hlavním důrazem na memorování slyšeného, na posilování kvantitativního růstu místopisných znalostí. Tento převažující styl výuky je nezbytné změnit posílením Bloomových taxonomických kroků, tvořivosti a kritičnosti, grafických dovedností, návazností mezi kartografií a geografii - GIS, tématické mapy, mapování, Internet (ale nikoliv je encyklopedické údaje), srovnávání atd. Hlavním cílem musí být vytváření takových způsobů, které umožní získat geografické znalosti, obnovovat je, hodnotit, zpracovat a využívat v praktickém životě, mj. na trhu práce. Zeměpisné vzdělávání potřebuje posílení jak významu mateřského jazyka, tak cizích jazyků.

Formuluje-li EU požadavek flexibility, schopnosti komunikovat, preferuje jak cizí jazyky, tak Internet, pak jde nejen o mladou generaci, ale o vzdělávání vůbec bez ohledu na věk. Proto si v geografickém vzdělávání musíme položit otázku jak o kvantitě ( dosud převažující), tak o kvalitě tohoto vzdělávání. Cíle je proto takové uchopení geografického vzdělávání, jež z něj činí prostředek k interpretaci světa, v němž žijeme, a dále pak součást naší akceschopnosti založené na umění rozhodovat se, přijímat řešení a mít vůli k jejich naplnění. To vše v rámci kulturních hodnot společnosti, etické vytríbenosti, úcty jak k věcem veřejným, tak soukromým.

#### Způsob řešení

Zkušenosti získávané v současném grantovém úkolu FRVŠ ukazují na nezbytnost týmového řešení, na možnost oslovení a zapojení skutečně všech univerzitních didaktiků geografie, samozřejmě v různé míře. Nyní spolupracují všichni zmínění didaktici na řešení znalostí a dovedností geografů-pedagogů, někteří více, jiní méně. Cílem není povinný kolektivismus, ale je jasné, že společné dílo přináší lepší výsledky při respektování individuality řešitelů. Důležitá je především účast mladých didaktiků z fakult v Českých Budějovicích a Liberci, spolupracují i Ústí, Plzeň a samozřejmě Albertov, v Olomouci nám výraznou měrou pomáhá kartograf doc. Voženílek, rovněž do. Pluskal a velmi platný je předseda sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti doc. Wahla z Ostravské univerzity. V rámci Masarykovy univerzity spoléháme na osvědčeného didaktika geografie dr.Hofmanna. Neopomíjíme dr. Herinka z VÚP Praha, tvůrce současných osnov zeměpisu, s nímž chceme vést dialog o určitých korekcích.

Vzhledem k tomu, že naše mateřská katedra právě připravila inovovaný studijní plán učitelské geografie, podrobíme jej v příštím školním roce kritické analýze a praktickému ověřování. Nespokojíme se jen s pouhými sylaby, ale pokusíme se právě do inovovaného plánu učitelské geografie uvést především požadované dovednosti a způsobilosti budoucích geografů-pedagogů. Pokusíme se získat další univerzitní didaktiky geografie z jiných fakult k revizi, kritickému posouzení našeho studijního plánu, víme, že J.Pešková a K. Kunc disponují kompletními platnými studijními programy učitelské geografie na téměř všech českých fakultách. Povedeme průběžnou debatu o explicitním uvedení žádoucích dovedností a způsobilostí budoucích geografů-pedagogů v jednotlivých kurzech učitelské geografie na pokud možno všech českých fakultách připravujících geografy-pedagogy pro vzájemnou inspiraci a nalezení minimálního společného studijního plánu s respektováním individuality fakult. Otázkou je navázání dialogu s akreditační komisí pro učitelskou geografii.

#### Návaznosti

Vyplývají ze způsobů řešení, ale je nezbytné zdůraznit spojitost s Bílou knihou, Výzvou pro 10 milionů, Novou maturitou atd. Navrhovaný grant má rovněž návaznost na sekci geografického vzdělávání České geografické společnosti, Jihomoravské pobočky ČGS a také Fóra učitelů zeměpisu (FUZ) v Brně, navazuje na velkou fakultní debatu vyvolanou nově zvoleným děkanem PŘF MU. Je potřebné si rovněž vyjasnit souvislosti s dalšími učebními předměty – biologií, historií, matematikou, angličtinou, jež tvoří nejčastější studijní kombinace se zeměpisem.

Podářilo se navázat produktivní spojení s komisí geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie CGE/IGU, která zveřejnila ve svém Newsletteru národní zprávu o stavu českého geografického vzdělávání ( autorem je řešitel navrhovaného grantu) a jsou možnosti pozvat tajemníka CGE/IGU dr. Lidstona (Austrálie) do ČR při jeho cestě do Moskvy a Helsink, dále se nabízí spolupráce s velmi agilní skupinou geografického vzdělávání ve Finsku. Předpokládáme, že každá geografická katedra má své zahraniční spolupracovníky v didaktice geografie, v našem případě jde o Rakousko, Švýcarsko, Německo, Polsko, samozřejmě Slovensko, ale také Velkou Británii, USA, nově pak o Kanadu, výčet by byl dlouhý.

ALOIS HYNEK

## VÝZVY HELSINKÉHO SYMPOZIA IGU PRO ČESKÉ GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

A. Hynek : *The Challenges of IGU Helsinki Symposium for the Czech geographical education*. – Geografie – Sborník ČGS, 107, 1, pp. xxx – xxx (2002). – Apologizing the traditional/conservative state of geographical education for years in the Czechlands causes serious troubles in an international communication evident by comparison with IGU-CGE Helsinki symposium, 2001. Prevailing individual and encyclopedia facts/concepts in the Czech geographical education describing geographical reality can only help for being competent at TV quizzes as the Millionaire. Not only reflexive, but also socially constructed geography ought to be accepted in geographical education. The competence and agency is the main challenge for geographical education at the starting point of a new Czech geography curriculum.

KEY WORDS: innovative practices in geographical education – international and the Czech situation – competence and agency in geographical education.

### 1. Úvod

Sympóziem *Innovative Practices in Geographical Education* Mezinárodní geografické unie se konalo v Helsinkách ve dnech 6. – 10. srpna 2001 v rámci komise geografického vzdělávání (IGU-CGE), kterou vede hlavní organizátorka tohoto jednání L. Houtsonen z Helsinské univerzity. V průběhu jednání bylo několikrát potvrzeno, že *International Charter on Geography Education* je stále živým dokumentem a pro IGU-CGE dokumentem referenčním. IGU-CGE nikomu nepředepisuje nějaký světový standard, spíše jí jde o mezinárodní výměnu zkušeností se změnami v geografickém vzdělávání. Podívejme se nyní na obsah jednání sympózia, který může být i pro naše geografické vzdělávání inspirující:

- kurikulární reformy – změny a politika, nové integrované předměty a postavení zeměpisu, cíle pro geografické vzdělávání
- GIS, prostorové myšlení, politický kontext, Internet jako politická ekonomie, informačně komunikační technologie (ICT), kartografická počítačová animace, kartografické dovednosti
- výuka zeměpisu na základních školách, dětský svět zeměpisně, kurikulum, pojmy, znalosti, dovednosti, hodnoty (začíná se už v mateřské škole)
- globalizační vzdělávání a geografické vzdělávání, role geografie v porozumění globalizaci, antiglobalismus, vzdělaná veřejnost, Čtvrtý svět, rozvoj a kultura
- týmová práce, pluralismus, osobní odpovědnost, partnerství a participace, projekty, kritičnost, občanství, životní prostředí, interkulturalita, skupinová práce (groupware)
- nová Evropa – vize a vnímání, evropské vědomí, podklady pro učitele, dotazníky, srovnávací studie, mentální mapy
- zeměpisné učení – dovednosti a schopnosti, návyky, didaktický dynamismus, pomůcky (video, virtuální učebnice, modely, projekty, postery),
- trvalá udržitelnost – environmetální vzdělávání, environmentální vědomí, energie, Agenda 21, projekty, ochrana zvířat.

Sympóziem nespočívalo jen v přednášení referátů, ale byly zařazeny i pracovní dílny, semináře, návštěva radnice v Helsinkách s exkurzí po městě a závěrečné exkurze do západního či východního Finska. Zásadní rozdíl mezi českým pojetím geografického vzdělávání a pojetím na mezinárodní úrovni, nejen v IGU, ale i v EUROGEO apod., je charakter diskurzu. To je hlavní důvod proč se u nás stále udržuje tradiční konzervativní pojetí geografického vzdělávání omlouvané nejrůznějšími zástupnými důvody, financemi počínaje a národní tradicí konče. V tomto článku jsou uvedeny některé příklady geografického vzdělávání v zahraničí pro srovnání s naší českou geografickou vzdělávací

praxí, která nutně potřebuje inovace. Když uvážíme název helsinského sympózia, v němž jsou rovněž inovace, pak směr vývoje je sotva zpochybnitelný.

## **2. Geografické vzdělávání podle IGU-CGU: současný stav**

Máme-li hledat odpovědi na výzvy helsinského sympózia IGU-CGE, musíme si nejdříve vyjasnit stav diskursu, který v rámci této komise probíhá. Téměř ve všech zemích světa, a především v těch vyspělých, probíhá takřka permanentní reforma vzdělávání, která se netýká jen dětí a mládeže, nýbrž i dospělých, takže se mluví o celoživotním (*lifelong*) vzdělávání či učení. Tyto změny se dotýkají i geografického vzdělávání a trend změn míří k preferenci integrovaných předmětů, v každém případě zeměpis jako učební předmět ztrácí hodinovou dotaci ve vzdělávacích programech a prodělává dost dramatické změny. Ve své tradiční vzdělávací verzi se stal nepříjemným pro reformátory národního kurikula a je vyžadována jeho změna. Proto jsou hledána taková řešení, která souhlasí s cíli rámcových vzdělávacích programů, což znamená často zásadní změny jak v obsahu, tak ve stylu geografické výuky a učení. Projevuje se tendence proniknout s výukou/učením zeměpisu až do mateřské školy (anglické školství), prostě učit zeměpisu co nejmladší děti. Rovněž tendence k občanské výchově v zeměpisu a samozřejmě environmentální vzdělávání se stalo nedílnou součástí geografického vzdělávání.

Kurikulární reformy na druhé straně nabízejí pro geografické vzdělávání řadu šancí, jak posílit postavení zeměpisu na školách. Jednou z nich je využití ICT, především v USA je vedena velká debata o zařazení technologií GIS do výuky/učení zeměpisu. Argumentuje se při tom celkovou „informatizací“ společnosti, samotným názvem GIS, dostupností počítačů a aplikačními možnostmi v geografickém učivu. Pro srovnání si uveďme jednoduchý přehled standardů geografického vzdělání v USA, 1994:

### **A. Svět prostorově – struktura geografických informací**

1. geografická reprezentace na mapách; nástroje a techniky získávání, zpracování a vyjadřování
2. používání mentálních map k uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech
3. analýza prostorové organizace lidí, míst a prostředí na zemském povrchu

### **B. Místa a oblasti – lidé jsou vázáni svým životem na určitá území**

4. přírodní a společenské charakteristiky míst
5. lidé svou činností dávají vznik regionům podle složitosti zemského povrchu
6. jak kultura a zkušenosti ovlivňují lidskou percepci míst a oblastí

### **C. Přírodní systémy – přírodní procesy utvářejí zemský povrch a interakcí s biotou vznikají, trvají a mění se ekosystémy**

7. přírodní procesy modelující tvář zemského povrchu
8. charakteristiky a prostorové uspořádání krajinných ekosystémů

### **D. Společenské systémy – lidské činnosti spoluutvářejí zemský povrch (zřejmě krajinnou sféru, kulturní krajinu), lidé soutěží o ovládnutí zemského povrchu**

9. charakteristiky, rozdělení a stěhování lidských populací na zemském povrchu
10. charakteristiky, rozdělení a složitost kultur na zemském povrchu
11. uspořádání a sítě vzájemné hospodářské závislosti na zemský povrch
12. procesy, uspořádání a fungování lidských sídel
13. jak síly spolupráce, ale i konfliktů mezi lidmi ovlivňují členění a ovládnutí zemského povrchu

### **E. Prostředí a společnost – přírodní prostředí je upravováno lidskými činnostmi, především v návaznosti na hodnoty a užitek využívání přírodních zdrojů; rovněž lidské činnosti jsou ovlivněny přírodními jevy a procesy**

14. jak lidé mění přírodní prostředí
15. jak přírodní systémy působí na společenské systémy
16. změny projevující se v záměrech, využívání, distribuci a významu zdrojů

### **F. Použití geografie – geografické znalosti umožňují lidem rozvíjet pochopení vztahů mezi lidmi, místy a prostředím v čase: jaké byly, jsou a měly by být**

17. jak použít geografii ve výkladu minulosti

## 18. jak používat geografii k pochopení dneška a plánování budoucnosti.

Srovnáme-li Mezinárodní chartu geografického vzdělávání (Charta) a výše uvedené US standardy geografického vzdělávání (SGV), pak jasně vidíme rozdíl mezi proklamativním/přehledovým dokumentem (Charta) a cílově orientovanými SGV. Inspirující je přístup Kanady, která sice přebírá většinu SGV z USA, ale má vlastní modifikace. Souhrnně lze uvést, že Charta a SGV vystihují nejlépe současný stav názorů, postupů a cílů geografického vzdělávání, SGV jsou velmi vhodné pro stanovení cílů, požadavků (*attainment targets*).

Velkým tématem geografického vzdělávání je globalizace, antiglobalizace, narůstání velkých kontrastů mezi zeměmi, jež vede některé geografy (R. Gerber) k vyčlenění „Čtvrtého světa“ – nejchudších zemí světa. Jednou z klíčových otázek je přístup ke kulturním odlišnostem obyvatel naší planety, k „jinakosti“ kultur, k tomu jak tuto jinakost uchopit, např. studiem interkulturality, v USA se drží transkulturality, v Kanadě multikulturality. S. F. Huntington (2001) proslulý svou předvídavostí týkající se střetu civilizací aktuálně píše o dnešku jako o věku muslimských válek, nemusíme zdůrazňovat geografický význam 11. září 2001 a současný stav kolem Iráku. Na druhé straně jsou příjemnější témata, např. sjednocování Evropy, hledání pozice geografického vzdělávání v reflexi tohoto procesu a stanovení takových cílů geografické výuky/učení, jež mladé Evropany učiní aktivními tvůrci tohoto procesu.

Souběžně je stále větší pozornost věnována ICT a využití internetu, *e-learning* a kdy další projekty se staly předmětem mezinárodních grantů, hledá se způsob jak získat informace, posoudit je/zpracovat a využít. Rozhodně nejde primárně o to, aby si žáci informace primárně pamatovali, nýbrž o to, aby sloužily coby prostředek, nikoliv jako cíl k pochopení a nalezení svého místa v současném i budoucím světě. Vedle ICT jako prostředku se obsahově stále více vynořuje téma trvalé udržitelnosti od lokální po planetární úroveň. Ze vzdělávacího hlediska je preferována cesta přes lokální projekty trvalé udržitelnosti a jako zdroj, inspirace se jeví Agenda 21 přijatá v Riu de Janeiro, 1992. Přes určité rozpaky nad hodnocením světového summitu po 10 letech v Johannesburgu zůstává Agenda 21 stále živým dokumentem.

Zatímco ještě před několika lety byl v centru pozornosti geografického vzdělávání výkon geografa-pedagoga, a to je vidět i na Chartě, nyní se pozornost více věnuje činnosti žáka, jednoduše řečeno jde se od výuky k učení (*teaching* → *learning*). Výukou pak rozumíme činnost geografa-pedagoga, učením činnost žáka. Nemá smyslu podtrhovat, že obě činnosti nelze odtrhovat, ale kritériem úspěšnosti je stále více to, co umějí žáci než to, co umí geograf-pedagog. Prakticky se takové pojetí geografického vzdělávání projevuje větší pozorností psychologii učení, takovému stylu vedení geografické výuky, které činí proces učení zajímavějším, žáci jsou aktivnější, učivo je aktuálnější, promyšlenější, více tematizované, zaměřené spíše na praktické použití zeměpisu v životě než na přehled poznatků o světě. Proto se projevují i takové formy učení jako je projektové učení, týmová práce (*groupware*), rozmanitost pomůcek. Výstižně to dokázali řici A. Kent a D. Balderstone z Institute of Education, University of London (2000, osobní sdělení): žák/student není prázdný kontejner, který zaplňujeme pojmy.

### 3. Jakou didaktiku pro české geografické vzdělávání?

Těžko říci, zda je osud české didaktiky geografie zpečetěn a nebude dále uznávanou vědní disciplínou v reflexivním slova smyslu tj. s vlastním předmětem a metodami. Dosud je uznávána v německy mluvících zemích, ale v anglosaské geografii ji takto neznají, rozlišují pedagogiku. Z hlediska univerzitní přípravy geografů-pedagogů můžeme didaktiku geografie považovat za geografické vzdělávání, což je výhodnější při formulaci geografického kurikula. V praxi katedry geografie PŘF Masarykovy univerzity v Brně rozlišujeme ve studijním programu učitelství geografie pět profilujících předmětů:

1. geografické kurikulum
2. vedení výuky/učení geografie
3. geografický seminář a terénní studie



4. geografická cvičení a projekty
5. pedagogická praxe ze zeměpisu.

Praxe skupiny londýnských geografů kolem A. Kenta na Institute of Education/University of London by mohla být i pro české geografické vzdělávání, především v univerzitní přípravě geografů-pedagogů zvláště silnou inspirací.

Právě mezinárodní vývoj geografického vzdělávání staví před nás nezbytnost nových pohledů a pokud vstupujeme do mezinárodní komunikace, musíme respektovat terminologii, která právě na sympóziích prochází kritickým posouzením. Z tohoto hlediska pak vychází i pojetí, které uplatňujeme v přípravě geografů pedagogů na PŘF MU v Brně:

Geografická výuka/učení na středních školách

- Vzdělávání zeměpisem /www.katedry/, učební osnovy, Mezinárodní charta geografického vzdělávání, Standardy geografického vzdělání USA
- Zeměpisná způsobilost žáka/občana: zeměpisné znalosti, dovednosti, názory, postoje, hodnoty a jednání
- Scénář vyučovací hodiny: co, kdy, jak, vedení
  - a) cíle naukové (znalosti, dovednosti, způsobilosti) a výchovné (hodnoty, postoje, činnosti)
  - b) pomůcky, vybavení, informačně komunikační technologie
  - c) aktivity/úlohy – obsah
  - d) časový sled, výukové strategie/metody/kroky
  - e) hodnocení výuky/učení, další vývoj
- Pomůcky: učebnice, mapy, atlasy, snímky, IKT, masmédiá, diagramy, umělecká díla, modely, postery, statistiky, náčrty, obrazy, pracovní listy
- Učení: schopnosti, motivace, očekávání, styly (dynamický, imaginativní, praktický, analytický), dovednosti, strategie, posilování, odpovědnost/vůle/porozumění/pochopení, individualita, rozumový vývoj, mluvení, naslouchání, čtení, psaní, ICT, geografické myšlení kritické a kreativní
- Výuka: styly (recepční, behaviorální, interakční) a strategie (participace), otázky (znalosti, porozumění, analýza, syntéza, evaluace), interpretace, závěry, terénní výuka, expozice – informovat, popsat a vysvětlit, role/hry a simulace, výuka hodnot – etika/postoje/rozhodování/činnosti, řešení problémů /témat a rozhodovací strategie, postoje pedagoga, jak žáci myslí?
- Hodnocení žáků: zkoušení, kritéria, cíle, průběžnost, standardy, spolehlivost, srovnatelnost, věrohodnost, kontext, slušnost
- Profesionální vývoj: vzdělávání pro trvalou udržitelnost, technologický svět; ICT, znalosti, dovednosti, porozumění, jiné kultury; data, relevance, mapy, grafy, ideje, řešení problémů; geografické uspořádání, procesy a události; duchovní, morální, sociální a kulturní dimenze výuky geografie; informace, kontingence znalostí a jejich vývoj; hodnoty: osobní, vztahy, společnost, prostředí; sebereflexe praxe, featuring, nové věci, vlastní přístup.

Pokud se výše uvedené postupy jeví jako příliš náročné, tak je možné uvést pro srovnání obsah anglické učebnice pro studenty ve věku 16 – 19 let označovanou jako *Pokročilejší geografie*, zde je její hrubý obsah (P. Guinness, G. Nagle 1999):

1. Populační dynamika: model, typy, rozmístění, hustota, plodnost, politika, úmrtnost, očekávaná délka života, složení obyvatelstva, migrace vnitřní a mezinárodní, imigrace.
2. Využívání přírodních zdrojů: co je zdroj? Je celá příroda zdrojem? Ekologická stopa. Malthus. Populační optimum. Potravinové zdroje. Zelená revoluce. Trvalá udržitelnost. Rybolov/přelovení. Vodní zdroje. Energetické zdroje. Jaderné dilema. Obnovitelné a alternativní zdroje.
3. Výzva urbanizace: vznik a vývoj měst. Umístění, prostorové uspořádání (modely, včetně L. A., keno) a velikost měst (Christaller, Zipf, Reilly, Huff). Gradient hustoty zalidnění, rodinný životní cyklus. Města a předměstí, kvalita života, problémy ve

městech – deprivace. Plánování měst: územní plány, strategie, nová města, fáze růstu měst. Světová města.

4. Hospodářské činnosti: dopady změn. Globální ekonomie – od GATT k WTO. Obchodní dohody, soutěžení, důsledky růstu, komunikační revoluce. Sektory zaměstnanosti a ekonomické systémy. Průmyslové lokace: suroviny, energie, doprava, půda, kapitál, práce, trhy, aglomerační ekonomie, vládní politika, směnné kurzy, fantomové továrny a brownfields. Weber – nákladové faktory, Hotelling – lokační vzájemná závislost, Lösch – poptávka, Smith+Pred – zisk a lidské chování. Deindustrializace, relokace, nové technologie a trendy, NIC, nadnárodní společnosti, zahraniční přímé investice, automobilový průmysl, urbánní a rurální průmysl. Environmentální dopady. Služby obchodní a finanční, maloobchod.
5. Globální a regionální disparity a rozvoj/vývoj: měření disparit, co je pokrok? Bohatý Sever a chudý Jih. Modely globálního vývoje (Rostow – modernizace, Frank – teorie závislosti, Wallerstein – jádra, semi/periferie±. Diferenciace, nerovnost a pomoc. Modely regionálního vývoje: Myrdal/Hirschman (heartland/hinterland), Friedmann. Regionální politika.
6. Turistika a rekreace: vývoj, ekonomické/sociální/kulturní/ /environmentální dopady. Typy, rozmístění.
7. Hydrické systémy a fluviální procesy. Oběh vody. Vliv lidských činností. Problém přehrad, povodní. Povodí, vodní tok, delty, vodní síť, pořadí, vodní bilance v povodí, vodní hospodářství a správa.
8. Živelné/tektonické pohromy: desková tektonika – zemětřesení (Richter, Mercalli). Sopky. Zranitelnost a vnímavost, správa, odezvy, hodnocení rizik a percepce.
9. Pobřeží, ledovce, permafrost/periglaciál, hory, svahy/svahová modelace.
10. Lidé, počasí a podnebí. Teplota/sluneční záření, tlak/vítr/, všeobecná cirkulace, moře a oceány, vlhkost/srážky, zvrstvení ovzduší/gradientsy. Oscilace El-Niño. Režim chodu počasí, podnebné klasifikace – ideální kontinent. Lokální klima a mikroklima, urbánní klima. Dopady počasí na lidské činnosti.
11. Ekosystémy: procesy a systémy. Struktura a fungování, oběhy živin, půdní charakteristiky a procesy, pedogeneze, využívání půd, vztah půda – biocenóza. Půdní pokryv a fond. Hlavní světové biomy. Využívání ekosystémů, dopady lidských činností na ekosystémy.
12. Znečištění životního prostředí lidskými činnostmi, globální environmentální změny.

Uvědomme si, že pokud chceme na mezinárodním poli významnější roli v geografickém vzdělávání, pak nemůžeme slevovat v jeho náročnějším koncipování. To se např. ukázalo na konferenci EUROGEO 2002 ve Funchalu, Madeira, kde převládla verze „*deeper geography*“, se kterou jsme nezávisle na sobě přišli s K. Donertem, současným prezidentem této organizace. Problém dnes není v kvantitě geografických informací, jež procházejí geografickým vzděláváním, nýbrž v jejich kvalitě, náročnosti, hloubce. Nezvětšuje se naše zaostávání za vyspělými zeměmi v geografickém vzdělávání?

#### **4. Cesta ke geografickému kurikulu**

Jak se přiblížit k něčemu takovému? Co to vlastně je? Nejjednodušeji řečeno: geografické kurikulum je veškerá zkušenost žáka/studenta s geografii v rámci geografického vzdělávání. V tomto příspěvku není cílem předložit geografické kurikulum ZŠ či SŠ nebo univerzitní geografické kurikulum. Pokusíme se naznačit cestu k tomuto nezbytnému dokumentu, který musí navazovat na *Rámcový vzdělávací program* neboli „Bílou knihu“, měl by mít srovnatelné parametry s vyspělými zeměmi, jakož i výrazný trend ve směru od tradiční geografické výuky/učení. Vyjdeme ze stati *Vzdělávání zeměpisem* (Hynek, Prošek 2000), jejíž název se stal na ústeckém sjezdu ČGS (2002) i názvem letní školy geografů – pedagogů.

Významná hodnota geografického vzdělávání čili vzdělávání zeměpisem spočívá v tom, že integruje přírodovědné poznatky ve svém fyzickogeografické části a humanitní poznatky ve

své socioekonomické části. Tím ovšem jeho integrující úsilí nekončí, ale pokračuje ve třech směrech:

- zabývá se interakcí společnosti a přírody analýzou krajinných ekosystémů v kulturní krajině a environmentálními tématy, tedy životním prostředím
- řeší integritu kulturních, sociálních, ekonomických, environmentálních/ekologických a politických témat na globální, regionální a lokální úrovni
- orientuje se především v souvislostech, návaznostech trvale udržitelného rozvoje, který, podle původního vymezení G. Brundtlandové spočívá ve vzájemně vstřícném přístupu ochrany přírody a socioekonomického vývoje v kvalitativním smyslu, nikoliv v růstu za jakoukoliv cenu.

Zásadní otázkou soustavy učebních předmětů je jejich kompetence pro život. Nejde nám o snižování role ostatních učebních předmětů ve vzdělávání na základních a středních školách, nýbrž o žádoucí uznání vzdělávání zeměpisem ve vzdělávacím kurikulu. To totiž zahrnuje i pozici zeměpisu ve sdělovacích prostředcích – dokážeme si představit orientaci v současném světě bez zeměpisu? nebo: který předmět to bude za zeměpis dělat? Nejde totiž pouze o politické aspekty, ale skutečně o další stránky nezbytné k porozumění současnému světu. Je však pravdou, že současné zeměpisné vzdělávání většinou jen svět popisuje, méně už vysvětluje, vede k porozumění, pochopení, tedy k jeho interpretaci. Na druhé straně potřebuje zeměpis vedle sebe kvalitní přírodopis/biologii, základy společenských věd/občanskou výchovu, založenou na kvalitní sociologii, ekonomii a politologii. Jsme např. připraveni k debatě o možném zavedení předmětu životní prostředí či ekologie.

Environmentální/ekologické vzdělávání (EEV) musí projít kvalitativní proměnou, kdy musí dávat nejen odpovědi o environmentální situaci a jejím výhledu na globální, regionální i lokální úrovni, ale musí také učit žáky/studenty klást otázky, hledat řešení, jejich alternativy, varianty. EEV musí být mnohem více orientováno akčně: učit studenty argumentovat, vyjednávat, naslouchat, komunikovat, utvářet si znalostní a dovednostní základnu, orientovat se v záplavě zpráv a umět z nich vyhmátnout relevantní informace, které se pak uplatní v jednání, konání i chování.

V univerzitní přípravě budoucích učitelů má pro předmět Životní prostředí či Ekologie nejlepší přípravu geograf-pedagog. Geografické vzdělávání má značný vzdělávací potenciál a poskytuje více aspektový pohled při řešení kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálních/ekologických a politických (KESEP) úloh. Tento potenciál je zapotřebí patřičně využít a zhodnotit v environmentálním vzdělávání. Univerzitně vzdělaný geograf-pedagog je připraven na řešení environmentálních/ekologických úloh jak z přírodovědného, tak z humánního pohledu, který navíc uplatňuje v časoprostorových dimenzích. Uvedené možnosti představují výzvu pro další rozvíjení univerzitní přípravy geografů-pedagogů.

Základním věcným/prostorovým konceptem geografie je krajinná sféra zahrnující pevniny a oceány s prostorovou strukturací na krajinné ekosystémy od topických/polytopických přes chorické/regionální po semiglobiony a globiony. Jejich využíváním lidmi se vytvářejí kulturní krajiny s režimy interakcí společnost-příroda. Základní charakteristikou kulturní krajiny je prostorová organizace osídlení, jeho demografický vývoj, fungující KESEP procesy. Prostorová struktura krajinné sféry a životního prostředí lidí představuje jednu ze zásadních charakteristik významných pro úspěch EEV. Řada tvrzení a návrhů týkajících se životního prostředí, krajinných ekosystémů má ve svém prostorovém průmětu zcela jinou praktickou dimenzi než se jeví v neprostorovém pohledu. Z tohoto hlediska jsou země EU dále právě svou praktickou environmentální politikou, praxí trvale udržitelného rozvoje v kontextu regionální politiky.

Jiným důležitým tématem je postavení ČR v Evropě a její zájem o vstup do EU. Vzdělávání v tomto tématu nemůže být jen záležitostí základů společenských věd, nýbrž i odpovídajícího geografického obsahu, přístupu. O EU není možné jen propagandisticky hovořit, účelově přesvědčovat, ale založit naši roli v Evropě, nejen v EU na znalostech zmíněných stránek kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálně ekologických a politických (přístup KESEP). Na jedné straně totiž hrozí zahlcení místopisnými údaji a na straně druhé neprostorový, nečasový pohled účelově politické povahy. Především musíme Evropu znát,

rozumět jí, i své roli v ní, musíme posílit dovednosti založené na probíhajícím praktickém začleňování do EU, což již naplňují nejen diplomaté, ale i podnikatelé, turisté, vědci, obchodníci atd. Vše pak geograficky vrcholí ve způsobilosti žít v nové Evropě, být její dobrou součástí.

Tam ale nekončí geografické vzdělávání. Jednou věcí je EU, druhou celá Evropa a třetí pak mimoevropské regiony. Tato mozaika regionů však potřebuje globální zastřešení přírodním a kulturním obrazem naší planety – o kompetenci geografie zde nemůže být pochyb, kterýkoliv jiný učební předmět nemá patřičnou kompetentnost. Nejde samozřejmě jen o místopis, o hlavní města států, rekreační místa, památky atd., nýbrž o naplnění přístupu KESEEP k vybranému místopisu. Do těchto úvah vstupuje zcela neodbytně fenomén globalizace, jeho Seattleská etapa, Davoské pokračování a další, které přijdou. Globalizace se stala realitou, ať se nám to líbí, či nelíbí a zeměpis je kompetentní k jejímu posouzení, např. SWOT analýzou. Ta ukáže její prostorově diferencované silné i slabé stránky, stejně tak příležitosti a hrozby. Proto jsou jakákoliv všeobecná, prostorově nestrukturovaná hodnocení globalizace velmi omezená. Současné problémy s nezaměstnaností, stavem životního prostředí, mobilitou obyvatelstva aj. vyžadují nové rozumění světu, který se změnil a právě jeho prostorovost hraje stále významnější roli, nejen tedy čas, nýbrž i prostorovost, jíž se zeměpis zabývá, mohou ovlivnit rozhodování lidí, jejich percepce i imaginaci, jednání. Česká šance v globalizaci spočívá v docenění silných stránek naší společnosti – v dosud dobré vzdělanosti, celkové kulturní úrovni, slušnosti, šikovnosti, včetně podnikání. Pokud české vzdělávání nedokáže alespoň reprodukovat tyto kvality, pak má prezident Havel pravdu svým novoročním varováním. Ne náhodou mají vyspělé západní demokracie ve svých vzdělávacích systémech zastoupen zeměpis na vyšší úrovni a počtem hodin více než je tomu u nás. Znalost světa, Evropy, vlastní země nemůže chybět právě prostřednictvím zeměpisu ve vzdělávacím kurikulu.

Jaký obraz světa nám vlastně chybí v současném geografickém vzdělávání? Rozhodně nejde jen o přírodní obraz, nýbrž, a to především, o kulturní obraz světa. Česká geografie zatím nedokázala docenit kulturní mapu světa ukazující rozmanitost světových a regionálních kultur. Musí jasně zdůraznit to, že žádná není nadřazená jiným, že žijeme v multikulturalitě, nesměřujeme k vítězství některé z nich atd. Právem se divíme, kde se v nás bere netolerantní postoj k Romům, mj. i právě odtud, z neznalosti rozmanitosti a užitečnosti zmíněných kultur. Právě neznalost světových kultur, kulturního dědictví se paradoxně snoubí s nízkou národní identitou, banálně vizuální pohodovostí, netečností vůči nepravostem, jež zde nemá cenu vypočítávat. Kategorie národní hrdosti se vůbec nevylučuje s úctou a schopností uznávat jiné národy, spolupracovat s nimi, soutěžit. nefunguje to proto, že sami mezi sebou tak nepůsobíme. Zeměpis přitom může ukazovat jak rozdílnosti přispívají k překonání útlumu v rozvoji, nejen růstu, ve schopnosti kvalitativních proměn, v pochopení nezbytnosti jak sociálního konsensu, tak disensu. Bohužel povrchnost současného zeměpisu nespĺňuje úroveň kvality běžnou ve vyspělých zemích, jež zeměpisné vzdělávání doceňují. Realita neaprobovaných geografů-pedagogů na ZŠ/SŠ ukazuje převládající stav, který tak dobrý není.

Příkladem je využití ICT (informačně komunikační technologie) v geografickém vzdělávání. Namísto, aby geografové-pedagogové vedli své žáky ke způsobu filtrování nejrůznějších zpráv, jsou tyto zprávy automaticky považovány za informace a navíc jsou žáci vedeni k tomu, aby si je pamatovali! Zbavme se představy, že žák je prázdný kontejner, do kterého ukládáme tzv. informace, které si hbitě paměťově vybavuje a reprodukuje. My bychom měli učit myslet, což znamená vybírat to, co je důležité, důležité pro život. Spíše zpracovávat než jen pamatovat, dokonce většinu tzv. informací filtrovat. To je posun od znalostí k dovednostem jako základu geografické způsobilosti. Zde je jádro geografického kurikula – veškeré zkušenosti žáka se zeměpisem na škole.

## 6. Závěr

Potřebujeme přehodnocení dosavadních postupů v geografickém vzdělávání, a protože schody se umývají shora, měli bychom začít na univerzitách, byť ani i v tomto směru nelze očekávat potřebné tempo. Stále se totiž přizpůsobujeme stylu geografického vzdělávání,

který produkujeme především přes učebnice geografie/zeměpisu pro základní a střední školy. Učební osnovy mají skvělé požadované cíle (attainment targets), ale velmi tradiční obsah učiva. Není divu, že Milionář z Novy je vzorem obsahu zeměpisného učiva pro řadu geografů-pedagogů v praxi. Navíc otázkami v testech přijímacího řízení a v zeměpisné olympiádě tento stav ještě prohlubujeme. Točíme se zkrátka v začarovaném kruhu. Co takhle vzít vážně J. Mareše (1998), který oprávněně klade těžiště v procesu vzdělávání do učení? Výuka chápaná jako činnost učitele má hlavní smysl ve vedení procesu učení. Ale v geografickém vzdělávání k tomu potřebujeme nejen reflexivně vymezenou geografii, nýbrž i její sociální konstrukce. Tady začíná cesta ke geografickému kurikulu, jehož zdroji jsou „Bílá kniha“, tematicky orientovaná geografie a vzdělávání orientované na proces učení. Nebojme se otevřeně říci na středních školách, že absence testovatelných standardů geografického vzdělávání, včetně maturity, nutí geografické katedry univerzit konstruovat velmi specifické přijímací testy ke studiu univerzitní geografie, jež musí dokázat nadstandardní zájem uchazečů o zeměpis. Zkusme i další možný přístup: co takhle otevřít národní geografický projekt pro školy, např.: znáš své povodí, v němž žiješ? Je trvale udržitelné? Není? Proč? Co musíme udělat, aby bylo trvale udržitelné? Povodí není jen fyzikogeografickým tématem, dnes, v české situaci je více humánně geografickým tématem. Prostě je to téma geografické.

#### Literatura

- BERGER, I. P., LUCKMANN, T. (1966), česky 1999: Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění. Brno, Centrum demokratické kultury, 294 s.
- BIČÍK, I. a kol. (2001): Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004. Návrh pro veřejnou diskusi. Praha, MŠMT, CERMAT, 16 s.
- BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2002): Teorie regionálního rozvoje – nástin, kritika, klasifikace. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 211 s.
- DEMEK, J. (1987): Úvod do štúdia teoretickej geografie. SPN, Bratislava, 248 s.
- FRIČOVÁ, H. (1980): Didaktická transformace, hlavní metoda didaktiky geografie. Sborník ČSGS, 85, č. 4, Praha, ČGS, s. 307-314.
- Geography for Life. National Geography Standards 1994. Geography Education Standards and Projects. AGS, AAG, NCGE,NGS, Washington.
- GUINNESS, P., NAGLE, G. (1999): Advanced Geography, Concepts&Cases. Hodder &Stoughton, London, 508 s.
- HAMPL, M. a kol. (2001): Regionální vývoj – specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie. Praha, UK, 328 s.
- HAMPL, M. (2002): Regionální organizace společnosti – principy a problémy studia. Referát na Ústeckém sjezdu ČGS, 10 s.
- HOUTSONEN, L., TAMMILEHTO, M., eds. (2001): Innovative Practices in Geographical Education. Proceedings. Helsinki Symposium IGU – Commission on Geographical Education. August 6-10. Helsinki University, 287 s. + supplements.
- HYNEK, A., PROŠEK, P. (2000): Vzdělávání zeměpisem. Učitel'ské noviny, 103, č. 14/15, s. 30-32.
- HYNEK, A. (2000): Vzdělávání zeměpisem – www katedry geografie PŘF MU.
- International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education, International geographical Union, 1992, Chairperson: H. Haubrich.
- JEHLIČKA, P., TOMEŠ, J., DANĚK, P., eds. (2000): Stát, prostor a politika – vybrané otázky politické geografie. Univerzita Karlova, Praha, 274 s.
- KENT, A., LAMBERT, D., NAISH, M., SLATER, F., eds. (1996): Geography in Education. Viewpoints on Teaching and Learning. Cambridge University Press, 374 s.
- KOTÁSEK, J. a kol (2000): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2. verze. Praha, MŠMT.
- LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2000): Learning to Teach Geography in the Secondary School. A Companion to School Experience. RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group, London, 479 s.
- MAREŠ, J. (1998): Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál, 239 s.

NAISH, M., ed. (1992): Geography and Education. National and International Perspectives. Institute of Education, University of London, 343 s.

PEET, R. (1999): Modern geographical Thought. Blackwell, Oxford, 342 s.

SÝKORA, L., ed. (1993): Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii. PŘF UK, Praha, 201 s.

UNWIN, T. (1994): The Place of Geography. Longman, London, 273 s.

## Summary

### THE CHALLENGES OF IGU HELSINKI SYMPOSIUM FOR THE CZECH GEOGRAPHICAL EDUCATION

The IGU Commission on Geographical Education (IGU-CGE) in Helsinki Symposium, August 6 – 10, 2001: Innovative Practices in Geographical Education with keynote speakers S.

Bednarz, S. Catling, R. Gerber, H. Haubrich, M. Roberts, J. Lidstone and A. Kent offered these sections – curriculum changes and policy, developing learners' skills and abilities in geography, new technologies in the geographical education systems, developing and using resources for teaching and learning in geography, evaluation and assessment in geography, teaching geography for a sustainable world, geography and education for the future. The main organizer was L. Houtsonen who is also the head of IGU-CGE. The symposium included not only papers but also workshops, seminars, etc.

It is still living truth that the International Charter on Geographical Education, 1992, is internationally respected document for the discourse on national systems of geographical education directed towards an international audience of geography-educators. On the other hand there is the US document: „Geography for Life. National Geography Standards 1994. Geography Education Standards and Projects“ with skills orientation. Both documents are very significant for the top objectives and goals of geographical education: which competence and agency in geography curriculum – knowledge, skills, beliefs, attitudes, values should be included in attainment targets.

The Czech practice of geographical education is free from the former communist educational ideology, but still burdened with heavy traditional conservative concepts both in geography content and teaching styles. A new development includes new attainment targets but old traditional geographical descriptive concepts with little respect to skills and values in geographical education. National curriculum is just only a working version not accepted by the Czech Assembly and the discourse on geographical education is wishy-washy in the Czech Geographical Society. A step forward can be recorded in formulating General Certificate of Secondary Education in Geography done by the group of Prague geographers. Czech geographical education needs deeper scientific geography for innovative process in teaching and learning geography. It lacks critical and creative geographical thought, a sense for performativity, negotiating, evaluation, decision-making, intentionality. It is very difficult to persuade geography-educators on knowledge as a social process, links to communication, power. In the case of regional geography the geographical education prefers traditional list of geology, landforms, climate....population, manufacture, agriculture, etc., not the questions of regional development. For this reason is an alternative approach, called RESPEC(T)S developed: Regional Economic Social Political Environmental (Technological) Sustainability orientated on issues, tasks, problems, projects, programmes in geographical education. Another representation of geography in geographical education is GEOGRAPHIUM starting from the International Charter on Geographical Education via locations/localities, production-reproduction-consumption, perception-imagination of living world, presentation-representation to regions/landscapes, institutions, communities, normatives, cooperation, adaptation, integration, competition and the question: how to understand/interpret the space/places?

And what about pedagogy in geographical education? „Learning to Teach Geography in the Secondary School, A Companion to School Experience“ – a monograph from D. Lambert and D. Balderstone is a source book for the Czech geography-educators, too. Their teaching geography and pupil learning geography plus professional development means a good inspiration for changes in the Czech geographical education. A syllabus of P. Guinness and G.

Nagle's book *Advanced Geography – Concepts & Cases* is offered for the Czech geography-educators as a comparative etalon at the secondary schools.

Focusing on learning in teaching geography means the transition from lecturing geography to brainstorming, debates/discussions, snowballing, case/pilot studies, cooperative learning, field trips, observation etc. with critical and creative thinking, graphicacy, e-learning, practical projects including negotiating, decision-making processes, financing etc. in the frame of sustainability. Due to information communicative technologies (ICT), practical community activities as Local Agenda 21, Regional Sustainability we need more sophisticated geography – urban and rural studies, social geographies, landscape ecology, GIS applications with higher level of relevance.

How to cross the maintenance phase in Czech geographical education into phases of development, or transition and desirable transformation? Training geography-educators in geography curriculum, classroom management, seminars and practices, fieldwork and projects, school praxis – performance qualification is a part of a new development, a response of IGU-CGE activities, international discourse on geographical education. What will be the next step in the Czech geographical education? Geography curriculum.

*(Pracoviště autora: katedra geografie Přírodovědecké fakulty, Masarykova univerzita v Brně, Kotlářská 2, 611 37 Brno; e-mail: hynek@sci.muni.cz.)  
Do redakce došlo 8. 10. 2002*

# Návrh multimediální učebnice 'Geografické myšlení'

A.Hynek, 2005, podklad pro získání grantu FRVŠ

- a) Současný stav řešeného problému
- b) Cíle řešení (pro projekty skupiny G též nadstandard)
- c) Způsob řešení
- d) Prezentace výsledků

## Současný stav řešeného problému

Většina univerzitních geografických pracovišť v České republice dává přednost předmětu Teoretická geografie, který se zabývá reflexí geografického poznávání, geografickou výzkumnou metodologií. Pro výuku tohoto předmětu jsou používány dva základní zdroje, jimiž jsou práce J.Demka (1987): Úvod do štúdia teoretickej geografie. SPN, Bratislava, 248 s. a série příspěvků M.Hampla, z nichž je to především studie z r. 1988: Teorie strukturální a vývojové organizace geografických systémů – principy a problémy. Studia Geographica, č.93, GBP ČSAV, Brno, 78 s. a jeho další studie z r. 1989: Hierarchie reality a studium sociálněgeografických systémů. Rozpravy ČSAV 99, seš. 1, řada matematických a přírodních věd, Academia, Praha.

Po r. 1989 se začíná prosazovat 'nová albertovská geografická vlna' začínající sborníkem studií editovaných L.Sýkorou (1993): Současné trendy v socioekonomické geografii. PřF UK Praha, 201 s.. Významným přínosem je přehled metodologických přístupů v humánní geografii v monografii J.Blažka a D.Uhlíře (2002): Teorie regionálního rozvoje – nástin, kritika, klasifikace. UK v Praze, Karolinum, 211 s. Pokud jde o další české autory, tak ti většinou dávají přednost empirickému výzkumu a geografickým výzkumem v obecné poloze se zabývají jen výjimečně.

Je pozoruhodné, že i na Slovensku, kde v 80.letech byla teoretické geografii věnována značná pozornost – především L.Mičian, J.Krcho, J.Paulov a následně i V.Lauko a další – v 90.letech jsme svědky útlumu rozvoje této disciplíny. Na mezinárodní geografické scéně je situace obdobná – systémové přístupy, geosystémy, teorie geografických systémů ustupují výzkumně do pozadí a slouží spíše pro geografické vzdělávání, v němž mají především deskriptivní funkci, zatímco heuristická hodnota (Hynek A., 1987: (Fyzicko)geografická heuristika. Sborník referátů XVII. sjezdu ČGS v Ostravě, sv.I, str.37-53, Brno, 184 s.) není plně využívána. Není pak divu, že nejen na Slovensku, ale i u nás si stále drží svou vzdělávací hodnotu monografie K.Ivaničky (1983): Základy teórie a metodológie socioeconomickej geografie. SPN, Bratislava, 448 s. Výstižně můžeme uvést, že česká teorie fyzické geografie zatím nepokročila dále než jsou její pasáže v Demkovu Úvodu do štúdia teoretickej geografie a především v nedoceňovaném Úvodu do obecné fyzické geografie (1976) autorů J.Demek, E.Quitt a J.Raušer, Academia, Praha, 404 s. Je však potřeba uvést, že existují dílčí metodologické posuny ve fyzické geografii autory jako jsou M.Hrádek, J.Kolejka, K.Kirchner, Z.Lipský aj.

Zavádění doktorských geografických programů na českých univerzitách vyvolává zvýšený zájem o geografickou metodologii, metody geografického výzkumu v přípravě geografů-badatelů/profesionálů. V doktorských geografických programech vyspělých světových geografií ( USA, Velká Británie, Kanada, Francie, Německo, Rusko, Švédsko apod.) je věnována daleko větší péče obecné vědecké přípravě geografů-doktorandů. Situace ve výzkumné praxi a vzdělávání české geografie je značně odlišná:

- ✓ Jasnou převahu mají empirické výzkumy s minimální nezbytnou metodologií



- ✓ Aplikované výzkumy nejsou téměř publikovány, jde vesměs o zakázky, jejichž zadavatelé a plátcí nemají zájem či dokonce nepovolují publikování
- ✓ Geografická vědecká metodologie je často považována za nepraktické filosofování
- ✓ Abstraktní úroveň geografie není, až na jednotlivce, rozvíjena a je považována za nesrozumitelnou
- ✓ Běžný český geograf vyhledává empiricky uskutečnitelnou 'metodu', podle níž pak pracuje ve sledu jednoduchých algoritmů
- ✓ Až na 'novou albertovskou geografickou vlnu' není na univerzitních geografických pracovištích věnována adekvátní pozornost rozvíjení geografické metodologie
- ✓ Zcela chybí řešení vztahu metodologií fyzické, humánní a regionální geografie tolik potřebné pro tematizaci geografie ve studiích environmentálních, krajinných, rozvojových, percepčních, vzdělávacích aj.
- ✓ Minimální pozornost je zaměřena na sociální konstrukci geografie
- ✓ Nejsou vyjasněny vztahy humánní, humanistické a sociální geografie, používání kvantitativních a kvalitativních metod, rozlišení a návazností geografické ontologie, epistemologie a axiologie
- ✓ Návaznosti geografického výzkumu a vzdělávání, takřka chybí geografický vzdělávací výzkum – výjimkou jsou granty FRVŠ, které umožňují alespoň nezbytnou komunikaci v geografickém vzdělávání.

Přes tento kritický pohled jsou na všech českých univerzitních geografických pracovištích jednotlivci, kteří mají zájem se těmito otázkami zabývat.

#### Cíle řešení

Otevřeně řečeno jsou dány mezinárodní úrovni vyspělých geografí, k nimž by měla česká geografie patřit. Hlavním tahounem geografické metodologie je nyní humánní geografie, která pokračuje novými trendy, jež nahrazují její rozvoj v 70. a 80. letech minulého století. Fyzická geografie, která zaznamenala v 60. a 70. letech doslova metodologický skok se nachází spíše v rozvoji aplikovaného výzkumu než výzkumu základního. Aplikace geografie jsou sice hlavním rysem současné geografie, ale nikoliv rysem jediným. Zatímco dříve pronikaly do geografie metodologie jiných disciplin, nyní je patrný opačný trend – ostatní vědní disciplíny se zřetelně obohacují geografí, 'geografizují se'. Není pak divu, že sociologové citují geografů, což dříve nebylo: sociologie je dodnes pro řadu geografů vzorem vědní disciplíny. Obdobně je tomu s ekonomikou, ekologií, politikou atd. prvním cílem je tedy přiblížení se k vyspělým geografím v nově vznikajícím vědeckém zaměření, jímž je geografické myšlení – jeho otevření je prvním cílem.

Geografické myšlení přichází v postpozitivistickém období vývoje vědy, v případě geografie je to pokračování monografie P. Haggetta (1983): *Geography - a modern synthesis*, 3rd. ed., HarperCollins Publ., New York, 644 s. Ta sice vyšla v novém vydání (*Geography : a global synthesis*, 1st pub., Harlow, Prentice Hall, 2001, 833 s.), ale stále je to modernistický pozitivistický projekt, který sice zůstává trvalou součástí geografie, nicméně nemá již tu jedinou humánně geografickou heuristickou sílu jakou měl v 70. a 80. letech. Proto je potřebné nejen v doktorském geografickém studijním programu, ale již ve stupních bakalářském a magisterském se geografickým myšlením zabývat. Jeho hlavním rysem je názorová pluralita na předmět geografického zkoumání, ale v případě geografické epistemologie je potřebný důsledný argumentační přístup v normativní kontrole používaných metod a postupů (technik). Z toho pak pramení druhý cíl – zavedení geografického diskurzu týkajícího se předmětu a metod geografického zkoumání v geografickém univerzitním vzdělávání. Nejde o stanovení závazné jediné povinné metodologie, ale o debatu zdůvodňující jednotnou geografickou metodologii.

Podívejme se nyní na zahraniční geografické práce, jež by měly využívat i naši geografové pro inovaci české geografické metodologie. Jde především o monografii R.Peeta (1999): *Modern Geographical Thought*. Blackwell, Oxford, 342 s., soubor článků editovaných B.Macmillanem (1989): *Remodelling Geography*, School of Geography, University of Oxford, 348 s., monografii A.Holt-Jensena (2001): *Geography - history and concepts. A student's guide*, 3rd ed. Sage publ., London, 228 s. a doslova provokující velmi sofistikovaný text autorů P.Hubbard, B.Kitchin, B.Bartley, D.Fuller (2002): *Thinking Geographically – space, theory and contemporary human geography*. Continuum, London, 275 s. K nim lze připojit antologii humánní geografie *Human geography : an essential anthology*, edited by John Agnew, David N. Livingstone & Alisdair Rogers. Oxford : Blackwell Publishers, 1996, 696 s. a v případě fyzické geografie: *Geosystems*, 4th ed., R.W.Christopherson (2000). Prentice Hall, Upper Saddle River, 626 s. + příl., resp. metodologickou práci: Haines-Young R., Petch J., 1986: *Physical Geography – Its Nature and Methods*. Harper & Row, London, 230 s. Třetím cílem je studium uvedených publikací, jejich zavedení do výuky geografie a geografického výzkumu. Pro podporu je možné použít jednak výše uvedený text J.Blažka a D.Uhlíře, v obecnější poloze pak např. práci N.Demjančuk (2002): *Filosofie a vědecké myšlení – proměna obrazu vědy v analytické tradici*. Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 245 s.

Dynamika geografického myšlení přináší do jeho výuky/učení stále nové impulsy, proměny, jež by měly být každoročně akceptovány v proměně sylabu. Tyto změny by měly být pozvolné i zlomové v návaznosti na vývoj geografického myšlení. Nejde však jen o přednášku, ale rovněž o cvičení. Uveďme si příklad takových cvičení ze současného kurzu: jaké jsou mentální mapy Brna v myslích obyvatel i návštěvníků tohoto města? Jsou povodně z let 1997 a 2002 dílem přírody, nebo lidí? Jaký je vztah struktury a aktérů urbánních a rurálních témat řešených geografou? Čtvrtým cílem je stanovení náplně cvičení z geografického myšlení v návaznosti na geografický výzkum, jeho aplikace a postavení geografie v její sociální konstrukci.

Stanovíme si ještě jeden cíl: propojovat dílčí geografické disciplíny jak ve vzdělávání, tak ve výzkumu právě geografickým myšlením, což znamená jednak reagovat na jejich výzkumné výsledky, jednak poskytovat impulsy pro rozvíjení geografického výzkumu i vzdělávání. Hrozí nebezpečí rozpadu geografie, nejdříve minimalizací fyzické geografie a následně posílení vazeb humánně geografických dílčích disciplín s negeografickými disciplínami na úkor vazeb mezi humánně geografickými disciplínami. Existují minimálně dvě velká témata, jež mohou lépe propojit fyzickou a humánní geografii: kulturní krajina a regionální rozvoj. To, že fyzická a humánní geografie používají rozdílné vědecké metodologie – přírodovědnou a společensko vědní by nemělo být důvodem oddělování, ale naopak jejich integrace v prostorovém uspořádání přírody a lidské společnosti na zemském povrchu. Prakticky jde např. o tematické prostorové mapování s využitím možností GIS ( J.Kolejka, V.Voženílek aj.) a aplikacemi environmentálními, sociálními, ekonomickými, (J.Blažek, M.Viturka aj.) v kontextu přístupu KESEP, který se zabývá vyvažováním kulturního, ekonomického, sociálního, environmentálního a politického (policy) vývoje.

### Způsob řešení

Přednáška a cvičení z Geografického myšlení představuje velmi dynamickou současnou geografickou disciplínu, která má nejen významnou funkci výzkumně metodologickou, ale také filtrační v používání internetu a dalších médií. Snadná dostupnost internetu pro univerzitní studenty znamená doslova záplavu nejrůznějších sdělení, dat, textů atd. pro něž zvolit označení geografické informace je možné až po jejich kritickém posouzení – filtrování. K získání geografické informace na internetu je tak nutný vstupní geografický filtr, jehož základem by mělo být geografické myšlení. Pokud takový přístup chybí, pak se geografie stává snůškou nejrůznějších zpráv, dat, obrázků, tabulek, textů, atd., jejich sumací,

kteřá vyžaduje geografickou interpretaci pro nalezení smyslu a významu . Čili prvním krokem v řešení je vyjasnění postupů, přístupů v geografické interpretaci zkoumané reality, která je sociálně konstruovaná. Řečeno didakticky: nezbytné je umět myslet, což znamená pochopení a porozumění geografické interpretaci světa, v němž žijeme.

Prakticky půjde o věcný a badatelský profil geografických disciplin ( předmět + metody) v modulové podobě, který zahrne především myšlenkový aparát discipliny – pojmy/termíny a operace s nimi ( dovednosti), ideje, teorie, modely, metafory apod., jež dávají pozitivní heuristické jádro discipliny. Důležitým krokem je přechod z roviny teoretické do úrovně empirické a aplikační. Právě pohyb mezi těmito třemi úrovněmi poznání je osou geografického myšlení nejen s přímými, ale i zpětnými vazbami ve stylu např. : 'není nic praktičtějšího, než dobrá teorie' vs. 'veškerá teorie je šedá'. Absence některého článku tohoto řetězce znamená snížení především uplatnění geografie v sociální realitě. České geografii chybí přinejmenším dvě vývojové fáze geografického myšlení – relevance a normativního přístupu. Jádrem otázky relevance je respektování sociálně situovaného geografického poznání ve smyslu kritické teorie a kreativity.

Přítom v české geografii existuje řada vynikajících prací z takřka všech dílčích geografických disciplin, jež je třeba znovu otevřít a podrobit zevrubnému zkoumání jejich metodologie nejen jako nástroj,ale i reflexe použitých přístupů, postupů, metod. Nejde tak jen o dvě tzv. kamenné univerzity, ale rovněž o dosažené výsledky geografických pracovišť na regionálních univerzitách. Na každé lze nalézt výsledky geografického zkoumání, jež by měly být součástí zlatého fondu české geografie, jejím badatelským dědictvím. Bohužel se nestalo na sjezdech českých geografů zvykem, který zde před léty býval, a to bibliografický přehled významných prací mezi sjezdy jako součást či příloha prezidentské adresy. Proto bude součástí plnění tohoto úkolu i rozbor závažných publikací českých geografických pracovišť, nelze opomenout takové instituce jako je Geonika a organizace/firmy, kde působí naši geografové.

Ruku v ruce se studiem teoretické úrovně geografie, její metodologie půjde navazující empirické a aplikační studium Brna – Jižní Moravy k ověření platnosti a účinnosti geografické epistemologie/poznání. Předpokládá se propojení s veřejnou správou – Jihomoravským krajským zastupitelstvem a úřadem, pověřenými obcemi III. stupně, městem Brnem. Ale to samo nestačí – je potřebný kontakt a aktivita se soukromými podnikateli, geografické studium podnikání. Mezičlánkem může být komunitní studium – lokální společenství městská i venkovská, jejich strukturace a aktéři v pojetí A.Giddense a dalších autorů. Nepředpokládá se pronikání do české sociologie, nýbrž převzetí přístupů britské sociální geografie jako je např. Pain R. and Barke M., Fuller D., Gough J., MacFarlane R., Mowl G., 2001: Introducing Social Geographies. London, Arnold, 308 s. Jižní Morava bude územím pro ověřování funkčnosti geografického myšlení studenty.

Terénní ověřování geografického myšlení spojené se sociální komunikací, využití internetu a studium literatury zadané přednáškami vytvoří nový filtr pro interpretaci geografické reality:

- ✓ jeho role bude začínat již výběrem informačních zdrojů
- ✓ bude pokračovat jejich kritickým posouzením
- ✓ následně ovlivní utváření nového kreativního filtru pro identifikaci, analýzu, evaluaci a implementaci nových geografických témat
- ✓ geografická tematizace představuje aplikaci geografického myšlení ve veřejném, soukromém podnikatelském i osobním prostoru

Prezentace výsledků

Přednost budou mít práce studentů, protože ukazatelem učitelovy práce by měla být úroveň studentského geografického myšlení. To znamená, že těžiště je v procesu

geografického učení, jež je vedeno učitelovou výukou v rozvíjení studentů jako lidských zdrojů. Tím se přibližujeme fungování trhu práce, kde je kvalita lidských zdrojů základní hodnotou pracovní síly. Ta má dvě stránky:

- ✓ nabídkovou své kvality pro podnikatele
- ✓ podnikatelskou spočívající ve schopnosti vytvářet pracovní místa

V české geografické vzdělávací praxi nám chybí průprava geografů-manažerů, kteří jsou schopni zakládat a vést firmy založené na geografických aplikacích. Přitom existuje již několik desítek českých geografů, kteří takové schopnosti a dovednosti mají v regionálním rozvoji, environmentální hodnocení atd. Obdobně je potřeba připravovat geografů –manažerů pro veřejnou správu. Právě oni jsou klíčovými aktéry v naplnění širší geografického vědního záběru zahrnujícího nejen analytické, ale hlavně i syntetické přístupy. Hlavní prezentací tak budou práce studentů:

- ✓ eseje
- ✓ situační terénní zprávy fyzickogeografické i humánněgeografické
- ✓ výsledky mapování – percepční, imaginativní, tematické
- ✓ komunitní studia strukturní i akční
- ✓ relevantní geografická tematická studia

Úvodem k těmto prezentacím bude osnova předmětu geografické myšlení, jeho multimediální prezentace, veřejná přístupnost a následné vedení výuky v informačním systému Přírodovědecké fakulty a jejího Geografického ústavu. Předpokládá se zapojení studentů geografického doktorského studia. Výstupy budou jak tištěné, tak digitální elektronické uložené v informačních médiích Geografického ústavu.