

K PROBLÉMU ŘAZENÍ GEOGRAFICKÉHO UČIVA VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

KNECHT, P., HOFMANN, E.: Geography Curriculum Scope and Sequence in Czech Lower Secondary Schools. – Informace ČGS, 32, 2, pp. 13–25 (2013). – Currently ongoing curricular reform in the Czech Republic has brought disunity to educational content in geography education. Teachers have been given the opportunity to decide on the scope and sequence of geography curriculum. Research was conducted to find out what is the scope and sequence of geography curricula in lower secondary schools in the Czech Republic, and this paper presents the methodology used and the results. The data collection method was a questionnaire obtained from 81 teachers at lower secondary schools in the Czech Republic. Research results revealed that the scope and sequence of geography curriculum in the studied schools is similar; it remains approximately the way it was before the start of curriculum reform. In the conclusion, the authors discuss research findings and recommend paying more attention to supporting the professional development of geography teachers.

KEY WORDS: geography teaching – geography education – curriculum scope – curriculum sequence – geography curriculum

1. Úvodem

Ačkoliv didaktici geografie věnují nemalé množství energie tvorbě a navrhování (staro)nových koncepcí geografického vzdělávání, řazení vzdělávacích obsahů v nich bývá zřídka zdůvodňováno. To je poměrně překvapivé, neboť aktuálně probíhající kurikulární reforma s sebou přinesla rozvolnění vzdělávacích obsahů a přípustné jsou prakticky veškeré myslitelné varianty jejich řazení. Autoři státních kurikulárních dokumentů, a nyní také učitelé v roli tvůrců školních kurikul, jsou ovšem nuceni otázky řazení učiva řešit. Cílem výzkumu prezentovaného v tomto příspěvku bylo zjistit, jak jsou geografické vzdělávací obsahy řazeny ve školních vzdělávacích programech nižších sekundárních škol (tj. základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií) v Česku.

2. Didaktika geografie jako zkoumající vědní disciplína

Teorie vyučování zeměpisu se vyvíjela od tradiční metodiky až po současnou didaktiku geografie jako pedagogická disciplína zkoumající zákonitosti geografického vzdělávání (srov. Fričová 1977; Tichý 1970). V souvislosti s tím se otvírají mnohé výzkumné otázky týkající se procesu a podmínek přenosu poznatků geografických věd do kognitivní výbavy vzdělávajícího se jedince. Zatímco v minulosti existovaly výzkumné koncepce a plány výzkumných prací v didaktice geografie (např. Machyček 1973), které je možné v mnoha ohledech prohlásit za aktuální také dnes, v současnosti v didaktice geografie převládá tematicky roztržštěná vědecko-výzkumná činnost (souhrn viz Rezníčková 2009). Přesto je dle našeho názoru možné prohlásit, že naše současná didaktika geografie produkuje originální vědecko-výzkumné poznatky, jejichž využitím (případně

jejich syntézou) je možné docílit alespoň dílčího zkvalitňování teorie a praxe vyučování zeměpisu. Je zajímavé, že tyto poznatky jsou často zveřejňovány v negeografických publikačních platformách (Hübelová, Janík, Najvar 2008; Kubiátko, Mrázková, Janko 2011 aj.) a pro geografickou odbornou veřejnost jsou mnohdy obtížně dostupné. Jedná se především o výzkumy v oblasti didaktiky geografie, které je možné charakterizovat jako pedagogický výzkum aplikovaný na podmínky zeměpisu jako vyučovacího předmětu (Machyček 1984a). Uvedené skutečnosti mimo jiné dokládají, že didaktika geografie je svébytná hraniční disciplína, která v zájmu posílení nosné konstrukce vlastního empirického výzkumu je nucena zaměřovat se mimo jiné na obecnější problémy vzdělávání, případně rozpracovávat transdisciplinárně didaktické metodologické přístupy. Jedná se o přirozený proces vývoje v suboborech, které jsou nuceny opustit hájemitvů svých mateřských disciplín proto, že nemají dostatečně silný personální a empiricko-výzkumný potenciál pro obecnější teoretizaci své faktografie (podrobněji viz Slavík, Janík 2012; Kofroň 2012). Ačkoliv jsme si vědomi nadoborového přesahu našeho příspěvku, domníváme se, že problematiku řazení geografických vzdělávacích obsahů ve vyučovacím předmětu zeměpis a některé další otázky, jež jsou v tomto příspěvku nastíněny, není možné řešit mimo rámec mateřské disciplíny, v našem případě geografie. Čtenářům nabízíme možnost utvořit si představu o poznacích, které výzkum v didaktice geografie produkuje, a o možnostech jejich využití pro potřeby rozvoje teorie a praxe geografického vzdělávání.

3. Řazení učiva: konceptuální a teoretické vymezení

Řazení učiva definujeme jako pořadí, v jakém jsou vzdělávací obsahy v rámci určitého vyučovacího předmětu prezentovány (srov. Bennetts 2005). Řazení vzdělávacích obsahů v kurikulárních dokumentech determinuje především jejich povaha a cílové zaměření v určité etapě vzdělávání. Patrně také proto jsou diskuze o řazení vzdělávacích obsahů ve vyučovacím předmětu zeměpis častým průvodním jevem reformy geografického vzdělávání. Pod heslem přirozenosti výchovy a vzdělávání bylo možné v minulosti zaznamenat tendence osnovat učivo na základě poznatků o kognitivním vývoji dítěte. Tento model ale v praxi často narážel na potíže, neboť většinou bylo nutné narušit základní poznatkovou strukturu geografie. V geografickém vzdělávání se tento problém projevil tím, že v podstatě vznikly dva typy řazení učiva. Systém řazení, který přejal analytický postup vědeckého výkladu, začínal vyučování od tématu Země, postupoval k světadílům, k jednotlivým státům a jejich částem. Tento analytický systém odporoval elementarizovaným zásadám kognitivní a vývojové psychologie. Druhý systém, označovaný jako syntetický, začínal nejbližším žákovým okolím, od něho dospíval stálým rozšiřováním vědomostí až k znalosti Země (Dýma 1962).¹

¹ V tomto příspěvku se soustředíme výhradně na řazení geografických vzdělávacích obsahů na nižší sekundární škole a nebudeme se detailněji věnovat problematice řazení učiva na přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání, jak již v minulosti učinili v diskuzi nad spirálovým a lineárním přístupem k osnování učiva např. Vávra (2009) nebo Knecht (2011).

V pozadí diskuzí mezi zastánci a odpůrci různých způsobů řazení učiva mnohdy stojí pouze názory a zkušenosti lidí, kteří ten či onen přístup preferují a aplikují. Podstata těchto diskuzí tak spočívá pouze v tom, že jedno subjektivní tvrzení je vyvráceno tvrzením jiným, stejně málo podloženým. Dvořák (2009) relativně nedávno zpracoval přehledovou studii výzkumů týkajících se efektů různých způsobů řazení učiva. Ta ukazuje, že dosavadní výzkumná zjištění o vhodnosti různých přístupů k řazení učiva nejsou průkazná. Zmiňovaný autor také upozorňuje, že je patrně nemožné exaktně plánovat sled učebních zkušeností a že je velmi obtížné prokázat, zda pořadí učiva navržené expertem či jinak objektivně optimalizované, může být vhodnější, než například pořadí učiva navržené učitelem, či (dokonce) žákem (srov. Dvořák 2009). Vzhledem k tomu, že učitelé ani odborníci na tvorbu kurikula nenacházejí u věd o vzdělávání v otázce řazení vzdělávacích obsahů teoretickou oporu, není možné objektivně posoudit, zda a v čem jsou alternativní přístupy k řazení učiva lepší nebo horší ve srovnání s běžně praktikovanými přístupy, případně hlouběji objasnit, za jakých okolností fungují. V následující podkapitole budeme hledat odpověď na otázku, jak je řazení geografických vzdělávacích obsahů zdůvodňováno v literatuře tematicky spadající do didaktiky geografie.

4. Řazení geografických vzdělávacích obsahů: možná zdůvodnění

Jako vstupní disciplína geografického vzdělávání je dlouhodobě a tradičně chápána fyzická geografie (Machyček 1988). S tímto postulátem se ztotožňují také tvůrci kurikulárních dokumentů a učebnic, a v neposlední řadě také učitelé. Existují ale nejasnosti ohledně pořadí dalších vzdělávacích obsahů, včetně těch, kterými by mělo geografické vzdělávání vrcholit. Někteří autoři zdůvodňují systém řazení objektivní obtížností a náročností probíraného učiva – preferují tedy ohled na žáka. Jiní autoři upřednostňují spíše strukturu vycházející ze základního členění dílčích geografických disciplín, případně i jiné důvody, například společensko-ideologické (viz níže).

Pokud autoři preferují ohled na žáka, zdůvodňují řazení vzdělávacích obsahů například takto: „Učivo je osnováno tak, aby se v nižších třídách využilo konkrétní stránky zeměpisu, týkající se přímo zeměpisných jevů na povrchu zemském, kdežto ve vyšších třídách je důraz na složitějších jevech společenských“ (Mařan 1953, s. 286). Za další vhodný ilustrační příklad pokládáme následující výrok: „S ohledem na dostupnost a přiměřenost učiva byla nejobtížnější témata z všeobecného zeměpisu a témata geologická zařazena až do 9. ročníku. (...) Oproti předchozím osnovám nebylo zařazeno téma věnované plánu a mapě. Učivo svou obecností bývalo velmi obtížné“ (Doubrava 1959b, s. 292). Objevují se také názory, že v řazení učiva by měla být stěžejní logická stavba geografie – vědy (Herber 1977). To se projevilo v reformě nazvané Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (1976). Reforma byla zdůvodňována argumentem, že zeměpis v podobě, v jaké byl podáván na všeobecně vzdělávacích školách, silně zaostával za aktuálním stavem geografických věd. Po spuštění reformy se ukázalo, že požadavek reagovat na rozvoj geografických věd narážel na nedostatky v přípravě a znalostech učitelů, a že

ani žáci neovládají potřebný faktografický základ, který by jim umožnil naplnit ambiciózně formulované cíle vzdělávání (Herber 1983). Pluskal (1984, s. 83) výše uvedené shrnul konstatováním, že „didaktický systém, chápaný jako mikromodel vědního systému díky převratnému rozvoji vědy patrně přestává platit“. Nedošlo totiž k naplnění hlavního koncepčního záměru reformy, dle kterého se těžiště geografického vzdělávání mělo přenést z regionální geografie na geografii obecnou. Regionální celky se měly stát pouze operačním polem pro rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, získaných při výuce obecných pojmů a zákonitostí geografických věd (Pluskal 1983).

Řazení učiva bylo v některých případech z minulosti zdůvodňováno vysokou společensko-ideologickou hodnotou vybraných vzdělávacích obsahů. Mařan (1955, s. 167) například udává, že „v úkolech zeměpisu byla na první místo postavena láska k vlasti...“. Janka, Tichý (1958, s. 227) dále doplňují, že „znalost vlasti a oblasti, v níž žáci žijí, jsou velmi cenné pro obranu země“. Společenskou relevancí zdůvodňuje řazení a výběr učiva také Doubrava (1959a, s. 274), který upozorňuje, že žáci by měli „hlouběji rozumět geografickému prostředí, hospodářským poměrům a výstavbě oblasti, v níž žijí“. Z tohoto důvodu se patrně staly vzdělávací obsahy spadající do oblasti regionální geografie Česka vrcholem geografického vzdělávání realizovaného v základní škole.

Různé možnosti zdůvodňování určitého řazení vzdělávacích obsahů v kurikulárních dokumentech se mohou pochopitelně prolínat. Mařan (1954) například upozorňuje, že učivo ve vyučovacím předmětu zeměpis nesmí odporovat logice vědy, ale zároveň by jeho uspořádání mělo zohledňovat kognitivní schopnosti žáka a jeho předcházející znalosti. Machyček (1988) doporučuje klást obecnou fyzickou geografii na počátek geografického vzdělávání. Přesto varuje, že se jedná o náročnou disciplínu, v důsledku čehož by mohlo dojít k přecenění možností mladých žáků. V návaznosti na to předkládá k diskuzi vlastní návrh řazení zeměpisného učiva s ohledem na reálné kognitivní možnosti žáků. Vychází z přesvědčení, že obecná fyzická a humánní geografie jsou hlavním zdrojem poznání geografických pojmů, jevů a zákonitostí, které by měly být detailněji rozpracovány a aplikovány v regionálně geografické části. Obdobně argumentují také Fričová a Kühnl (1983, s. 391), kteří ovšem zdůvodňují, proč by měly určité vzdělávací obsahy figurovat na konci geografického vzdělávání: „Geografií Československa vrcholí všeobecné geografické vzdělávání. Vyvrcholení není dané jen intelektuální vyspělostí studentů, ale také v nejvyšší komplexnosti poznání včetně nejširší aplikace získaných geografických vědomostí a využití základních metod geografického hodnocení.“

Je pozoruhodné, že řazení učiva není v některých vzdělávacích koncepcích vůbec zdůvodňováno. To se týká například aktuálně platných kurikulárních dokumentů: „Při stanovení vzdělávacího obsahu oboru zeměpis (geografie) v RVP ZV se mimo jiné vycházelo z tradičních zásad a zkušeností, respektujících didaktickou a logickou koncepci a stavbu školního zeměpisu. (...) Pojetí oboru zeměpis (geografie) v RVP ZV nelze spatřovat v podstatné změně vzdělávacího obsahu...“ (Herink 2004, s. 246). Uvedené konstatování odkazuje na jedno z dilemat současné kurikulární reformy. Na jedné straně dostávají učitelé prostor pro nejrůznější manipulace se vzdělávacími obsahy, na straně druhé samotní tvůrci kurikula volají po zachování kontinuity, která by dle jejich

názoru měla být základním předpokladem úspěšného zvládnutí stanovených cílů vzdělávání.

Výše uvedené příklady dokládají, že řazení učiva je legitimizováno různými argumenty, z nichž většina reprezentuje spíše názory „autorit“ než empiricky ověřené a vědecky zdůvodněné didaktické systémy oboru. Přesto je možné vypozařovat častý požadavek, aby výuka obecné fyzické a humánní geografie stála na počátku geografického vzdělávání, neboť je hlavním zdrojem poznání geografických pojmů, jevů a zákonitostí. Tyto obecné poznatky by měly být následně aplikovány, rozvíjeny a prohlubovány na učivo regionální geografie. V souvislosti s tím se otevírá otázka, jak k řazení geografických vzdělávacích obsahů přistupují učitelé v Česku. Při vědomí absence jakýchkoliv výzkumně ověřených poznatků týkajících se doporučeného pořadí geografických vzdělávacích obsahů jsme formou dotazníkového šetření zjišťovali, jak učitelé řadí učivo ve školních vzdělávacích programech.

5. Dosavadní stav poznání

Navzdory závažnosti problematiky se otázkám řazení a osnování učiva teoretické a empiricko-výzkumné práce spadající do oblasti didaktiky geografie věnují minimálně. Patrně nejucelenější teoretický výklad doplněný konkrétními příklady z učiva zeměpisu vypracoval Dýma (1962). Analýzu řazení učiva v učebních plánech studia geografie na univerzitách vypracovali Häufler (1963) a Bičík, Havrlant (1983). Pluskal (1984) na základě analýzy osnov a učebnic zeměpisu pro základní školy a gymnázia zjistil, že regionálně geografické učivo mělo (v době realizace výzkumu) vzhledem k ostatním okruhům učiva naprosto dominantní postavení. K obdobným závěrům dospěli také Machyček (1984b) a Lochman (1990). Houdková, Červený (2008) na příkladech školních vzdělávacích programů čtyř modelových škol ukázali různé možnosti řazení geografického učiva. Zjistili, že v zeměpisném učivu na nižších sekundárních školách převládají témata fyzického zeměpisu. Jelikož se většina uvedených prací týká řazení vzdělávacích obsahů pouze nepřímým, je na jejich základě obtížné činit jakékoliv syntetizující závěry či předpoklady, které by významně determinovaly charakter, pojetí a cíle výzkumného šetření, jehož průběh a výsledky představujeme v následující části příspěvku.

6. Výzkumné šetření: Řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech

Námi realizovaný výzkum je možné považovat za deskriptivní. V jeho pozadí stojí přesvědčení, že se při tvorbě nových vzdělávacích koncepcí geografického vzdělávání dosud v nedostatečné míře vychází z informací o praktické realizaci výuky zeměpisu v Česku. Tyto informace nám umožní citlivě rozumět tomu, co se děje ve školních třídách, a následně navrhnout doporučení založená na vědecké evidenci, resp. důkazech (tzv. evidence-based přístup; viz Mareš 2009).

6.1 Metodika výzkumu

V prezentovaném výzkumu jsme se pokusili zodpovědět následující výzkumné otázky:

- a) Jaká je hodinová dotace výuky zeměpisu v jednotlivých ročnících základních škol v nižších ročnících víceletých gymnázií?
- b) Jak jsou seřazeny vybrané tematické celky učiva ve vyučovacím předmětu zeměpis ve školních vzdělávacích programech základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií?

Výzkumný vzorek tvořilo 81 učitelů, 70 z nich vyučovalo na 2. stupni základních škol, 11 působilo v nižších ročnících víceletých gymnázií. Výběr respondentů lze charakterizovat jako dostupný, neboť dotazník byl administrován studenty učitelství zeměpisu na PdF MU v průběhu pedagogických praxí uskutečněných v letech 2011 a 2012. Tento způsob administrace dotazníku zaručoval relativně vysokou návratnost.² V případech, kdy byla získána data od různých učitelů působících na totožné škole, byl do analýzy zahrnut dotazník s informačně hodnotnějšími odpověďmi.

K získání odpovědí na výzkumné otázky jsme využili dotazník vlastní konstrukce s otevřenými otázkami, které se mimo jiné týkaly:

- a) počtu hodin věnovaných výuce zeměpisu/geografie v jednotlivých ročnících,
- b) rámcového řazení tematických celků učiva vyučovacím předmětu zeměpis/geografie.

Odpovědi respondentů byly kódovány a přepsány do tabulkového procesoru. Kódování probíhalo mechanicky, neboť naprostá většina respondentů pojmenovávala tematické celky učiva vyučovacím předmětu zeměpis pomocí jeho dílčích složek vzešlých z klasické struktury oboru geografie. Při tvorbě názvů jednotlivých kategorií jsme mimo jiné vycházeli z práce Herinka (1997).

Jelikož se jednalo o deskriptivní výzkumné šetření, získaná výzkumná data byla po převedení do číselné podoby analyzována pomocí metod deskriptivní statistiky. Kromě průměru jsme pro analýzu dat využili s ohledem na charakter šetření také medián, modus a směrodatnou odchylku.

6.2 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu ukazují, že hodinová dotace výuky zeměpisu není v jednotlivých ročnících základní školy rovnoměrná (viz tab. 1). Hodnoty mediánu (2) i modu (2) naznačují, že na většině zkoumaných škol má zeměpis časovou dotaci dvě hodiny týdně v každém ročníku. Na základě četnosti modu i z analýzy hodnot průměru nicméně vyplývá, že v 8. a 9. ročníku hodinová dotace zeměpisu klesá (přehledně zpracováno v grafu 1).

Výsledky výzkumu naznačují (podrobněji viz tab. 2 a graf 2), že na většině zkoumaných škol výuka zeměpisu začíná učivem obecné fyzické geografie (vč.

² Pokud bychom usilovali o získání reprezentativních dat (např. na úrovni Česka), bylo by třeba použít náhodný výběr respondentů. Vzhledem k nízké návratnosti náhodně administrovaných dotazníků od učitelů, která se pohybuje v rádech jednotek procent, jsme s přihlédnutím k našim časovým i finančním možnostem o získání „ideálních“ dat neusilovali.

Tab. 1 – Týdenní hodinová dotace výuky zeměpisu

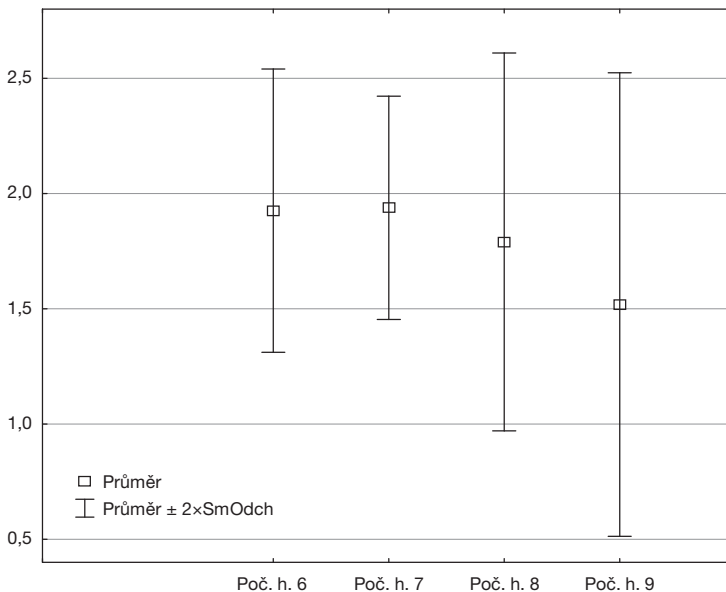
ročník	medián	modus	četnost modu	průměr	SD
6.	2	2	73	1,92	0,30
7.	2	2	76	1,93	0,24
8.	2	2	64	1,79	0,40
9.	2	2	42	1,51	0,50

Pozn.: n = 81 učitelů; SD = směrodatná odchylka

Zdroj: výpočet autorů

základů kartografie). Následuje učivo základů regionální geografie, přičemž do vyšších ročníků je řazeno učivo o Evropě a Česku. Ukázalo se také, že na většině zkoumaných škol je geografické vzdělávání zakončeno učivem základů humánní geografie. To je poněkud překvapivé, neboť tento způsob řazení jde spíše proti doporučením některých odborníků; některá z nich zmiňujeme v úvodní části tohoto příspěvku (viz např. Machyček 1988). Fakticky tak dochází k odtržení humánní geografie od fyzické geografie.

Bohužel můžeme pouze spekulovat, jaké důvody učitele vedly k porušení celistvosti oboru a oborového myšlení. Z grafu 1 je možné usuzovat na převládající přírodovědné a deskriptivní pojetí výuky zeměpisu. Zatímco v 6. a 7. ročníku, kdy je časová dotace výuky zeměpisu nejvyšší, je kladen důraz na učivo fyzické a regionální geografie světa, v 8. a 9. ročníku hodinová dotace klesá. Obsahy týkající se regionální geografie Česka a obsahy spadající do oblasti humánní



Graf 1 – Hodinová dotace výuky zeměpisu

Pozn.: n = 81 učitelů

Zdroj: výpočet autorů

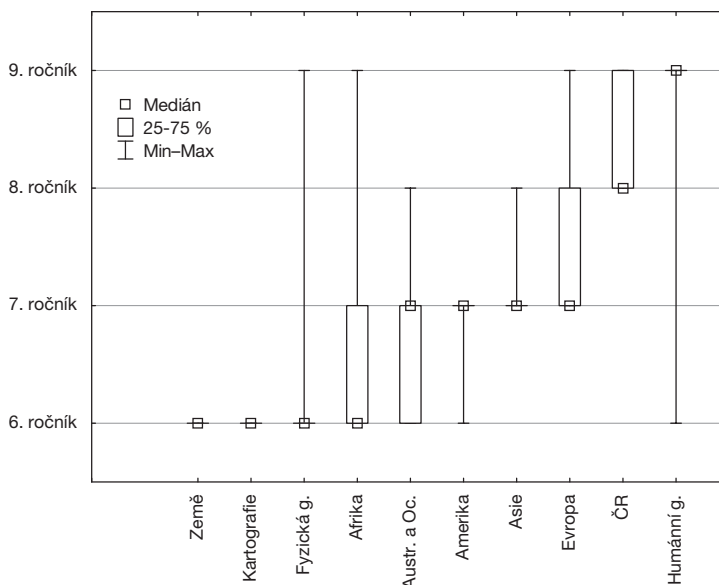
Tab. 2 – Řazení geografických vzdělávacích obsahů ve výuce zeměpisu v jednotlivých ročnících

Tematický celek	Medián (ročník)	Modus (ročník)	Četnost modu	SD
Země	6	6	81	0,00
Kartografie	6	6	81	0,00
Fyzická geografie	6	6	78	0,36
Afrika	6	6	42	0,57
Austrálie	7	7	43	0,52
Amerika	7	7	80	0,11
Asie	7	7	78	0,19
Evropa	7	7	45	0,54
ČR	8	8	58	0,45
Humánní geografie	9	9	62	0,50

Pozn.: n = 81 učitelů; SD = směrodatná odchylka

Zdroj: výpočet autorů

geografie jsou z hlediska časové dotace upořádovány. Jelikož je hodinová dotace 9. ročníku nejnižší, je možné usuzovat, že učitelé věnují nejméně času učivu základů humánní geografie. Není bez zajímavosti, že čtyři učitelé v dotazníku uvedli, že se výukou základů humánní geografie vůbec nezabývají. Lze se domnívat, že vzdělávací obsahy spadající do oblasti humánní geografie jsou pro učitele obtížně didakticky uchopitelné, například kvůli jejich proměnlivému charakteru nebo z důvodu (přílišné) obtížnosti pro žáky. Zde se ovšem objevuje



Graf 2 – Řazení geografických vzdělávacích obsahů ve výuce zeměpisu v jednotlivých ročnících

Pozn.: n = 81 učitelů

Zdroj: výpočet autorů

jistý paradox, neboť na základě našeho předpokladu by učitelé museli věnovat nejméně výukového času učivu, o kterém se domnívají, že je pro žáky nejvíce obtížné.

Při hlubší interpretaci výsledků našeho výzkumu se nabízí potřeba historického exkurzu, neboť kořeny současné reality geografického vzdělávání je zřejmě možné mimo jiné spatřovat v reformě nazvané Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (1976). Ta kladla důraz na fyzickou geografii a poskytla větší prostor vybraným tématům ekonomické geografie (polytechnizace výuky). Jako relativně nová byla do výuky zeměpisu zařazena témata z nauky o krajině a životním prostředí. Účelem výše uvedeného bylo aplikovat elementární poznatky z obecných geografických disciplín v regionální geografii. Krátce po zavedení reformy se ukázalo, že zejména učivo obecné ekonomické geografie bylo pro učitele učivem novým, náročným, působícím mnohým z nich obtíže (Pluskal 1983). Než se nové pojetí geografického vzdělávání, včetně nově zavedených tematických celků učiva stačilo v myslích učitelů etablovat a kurikulum mohlo být na základě jejich praktických zkušeností revidováno, byl vývoj na konci 80. let 20. stol. přerušen společenskými změnami. Didaktický systém výuky humánní geografie (v rovině teoretického zdůvodnění, vzdělávacích cílů a zejména klíčových konceptů) u nás doposud nebyl vybudován, čehož dokladem jsou jistě nesnáze učitelů s řazením a didaktickým rozpracováním souvisejících vzdělávacích obsahů.

Další zjištění se týká pozice kartografického učiva a terénní výuky ve školních vzdělávacích programech. Zatímco tematické okruhy učiva věnované základům kartografie a práce s geografickými informacemi, stejně jako okruh věnovaný terénní výuce, jsou v RVP ZV pojaty v rámci geografického učiva jako průřezové (Herink 2004), je učivo základů kartografie na mnoha školách řazeno lineárně, a to jako jeden z úvodních okruhů učiva.

6.3 Diskuze

Jakkoliv se můžeme domnívat, že prezentovaná zjištění alespoň částečně zrcadlí realitu geografického vzdělávání v Česku, způsob výběru výzkumného vzorku, zúžení pouze na nižší sekundární vzdělávání a skutečnost, že geografické vzdělávací obsahy mohou být zastoupeny kromě zeměpisu také v jiných vyučovacích předmětech, neumožňuje širší zobecnění prezentovaných zjištění. Námi realizovaný výzkum ukázal, že většina zkoumaných učitelů patrně upřednostňuje složkový přístup k řazení učiva, ve kterém z hlediska dílčích geografických disciplín dominuje tradičně pojatá výuka regionální geografie. Tohle zjištění není překvapující, navzdory tomu, že oborová didaktika geografie dlouhodobě upozorňuje, že systematický přístup (k tematickému studiu) doplněný regionálním studiem, tradičně pevně zakořeněný v české koncepci geografického vzdělávání, je dnes ve vyspělých zemích již překonaný. Upřednostňováno je zde problémově orientované tematické studium geografie založené na regionálním základě (podrobněji viz Kühnlová 1997, s. 165–167). Významnou roli ve strukturování učiva ve školních vzdělávacích programech mělo patrně strukturování učiva v RVP ZV. Tato interpretace ovšem není podložena daty prezentovanými v tomto příspěvku.

Změna paradigmatických přístupů v geografickém vzdělávání je nesnadný úkol. Zřejmě je na místě smířit se s tím, že vyspělé země mají, a minimálně v blízké budoucnosti budou mít k dispozici kvalitnější kurikulární dokumenty.³ Přesto ani ve vyspělých zemích zavádění nových vzdělávacích koncepcí do výukové praxe (implementace) neprobíhá bez problémů (Bednarz 2003). V zemích jako je Česko, ve kterých je teoretická i výzkumná báze oborových didaktik poddimenzovaná, je proces tvorby kurikula problematický. S nadsázkou je možné konstatovat, že do tvorby nových kurikulárních koncepcí je investováno zbytečně mnoho energie, ačkoliv se ukazuje, že malé národní státy možná ani nejsou schopny kvalitní kurikula vyprodukovat (srov. Dvořák 2012). To potvrzuje Kühnlová (1997), která uvádí, že v minulých letech se u nás neosvědčily ani tvůrčí kolektivy učitelů, ani speciální komise jmenované ministerstvem školství či Českou geografickou společností, ani individuální nebo kolektivní práce Výzkumného ústavu pedagogického. Výzkum prezentovaný v tomto příspěvku naznačuje, že pojetí geografického vzdělávání se nezměnilo ani poté, co tvorba školního kurikula byla delegována na učitele. Je to patrně proto, že stávající didaktický systém geografického vzdělávání v praxi funguje a učitelé jsou s ním zřejmě spokojeni. To patrně souvisí také s rezistencí učitelů vůči změnám, na kterou v minulosti upozornily některé výzkumy (např. Lazarová 2005). V situaci, kdy potřeba změny není učiteli vnímána jako naléhavá, reformní iniciativy „zdola“ zřejmě nelze v blízké budoucnosti očekávat. Uvedené myšlenky budíž brány jako pokus o interpretaci prezentovaných výzkumných zjištění, nikoliv jako fatalisticky motivovaná výzva k tomu, aby oborové didaktiky opustily tvorbu kurikula jako tradiční doménu své činnosti. Tvorba kurikula by ovšem měla vycházet především z výzkumně podložené znalosti toho, co se na školách skutečně odehrává. Námi realizovaný výzkum může být vnímán jako první krok ke zhodnocení současného stavu. Výzkumem podložená znalost současného stavu (byť do značné míry redukováná velikostí výzkumného vzorku a způsobem jeho výběru) následně umožňuje navrhnout některé podněty ke zlepšování geografického vzdělávání.

Pokud je reálné docílit nějaké změny, je dle našeho názoru důležité primárně nezavrhnout dosavadní přesvědčení a představy učitelů. Jsou to právě dosavadní přesvědčení a představy učitelů, se kterými je třeba pracovat a postupnými kroky je obohacovat o nové perspektivy. Model učitelského vzdělávání založený na práci s představami učitelů navrhli např. van Dijk, Kattmann (2007), aplikaci tohoto modelu na vzdělávání učitelů biologie uvedla do českého prostředí

³ Oba anonymní recenzenti příspěvku hodnotí toto tvrzení jako příliš striktní. V této souvislosti připomínáme, že komunity jednotlivých oborových didaktik v Česku čítají kolem 20 odborníků. Sice se rozvíjí doktorské studijní programy (Janík, Stuchlíková 2010), ale potenciál oborových didaktik produkovat výzkumně ověřené poznatky, zpracovávat koncepční materiály, podílet se na tvorbě kurikula, sdružovat se v profesních komorách, realizovat vzdělávání, rozvíjet vlastní terminologii a metodologii apod. je v našich podmínkách poměrně omezený. Kritiku rámcových vzdělávacích programů z pohledu geografie shrnuje např. Řezníčková (2006). (Ne)kvalitu kurikulárních dokumentů bezprostředně ovlivňuje také absence dlouhodobých vizí a koncepcí na úrovni vzdělávací politiky (srov. Pelikán 2012). Prezentovaný skeptický názor možná pramení pouze z našeho rozčarování nad chaotickým průběhem tvorby státních kurikulárních dokumentů, do níž jsme byli zapojeni.

Jelemenská (2009). Jeho rozpracování pro potřeby vzdělávání učitelů zeměpisu by mohlo v budoucnosti představovat jeden z perspektivních směrů didaktiky geografie v Česku.

7. Závěr

Jedním z proponovaných cílů kurikulární reformy bylo, že učitelé budou samostatně rozhodovat o řazení učiva. Výsledky námi realizovaného výzkumného šetření naznačují, že způsob řazení geografických vzdělávacích obsahů zůstal přibližně takový, jaký byl před zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007). Ve stávající situaci doporučujeme směřovat více pozornosti k podpoře profesního rozvoje učitelů a v jeho rámci klást důraz na práci s klíčovými geografickými koncepty a tématy relevantními pro vzdělávání (Taylor 2008; Uhlenwinkel 2013). Systematická práce s pojmy a rozpracování struktury souvisejícího učiva umožní učitelům i žákům rozpoznat vnitřní strukturu a uspořádání sledovaných jevů a dějů (Slavík, Lukavský, Hajdušková 2010). Domníváme se, že tento přístup má potenciál nastartovat nové kurikulární hnutí založené na produktivní konfrontaci představ žáků i učitelů a vědeckých teorií. S ohledem na výše uvedené je možné konstatovat, že primární problém geografického vzdělávání nepředstavuje pořadí geografických poznatků v kurikulu nebo ve výuce, ale spíše to, jakým způsobem jsou tyto poznatky ve výuce zprostředkovávány.

Literatura:

- BEDNARZ, S. W. (2003): Nine years on: Implementation of the National Geography Standards. *Journal of Geography*, 102, č. 3, s. 99–109.
- BENNETTS, T. (2005): Progression in geographical understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14, č. 2, s. 112–132.
- BIČÍK, I., HAVRLANT, M. (1983): Přestavba a současný stav učitelského studia geografie. *Přírodní vědy ve škole*, 35, č. 10, s. 386–391.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. (1976): SPN, Praha, 112 s.
- DOUBRAVA, J. (1959a): Zeměpis v základní devítileté škole. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1, č. 7, s. 270–274.
- DOUBRAVA, J. (1959b): Zeměpis v základní devítileté škole (Dokončení): *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1, č. 8, s. 290–292.
- DVOŘÁK, D. (2009): Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59, č. 2, s. 136–152.
- DVOŘÁK, D. (2012): Od osnov ke standardům. *Proměny kurikulární teorie a praxe*. PedF UK, Praha, 136 s.
- DÝMA, M. (1962): Přestavba školy a vyučování zeměpisu. In: Chlup, O. (ed.): *Z teorie výchovy a vyučování*. Knih tisk, Praha, s. 330–345.
- FRIČOVÁ, H. (1977): Didaktika geografie – pedagogická vědní disciplína I. *Přírodní vědy ve škole*, 29, č. 6, s. 228–230.
- FRIČOVÁ, H., KÜHNEL, K. (1983): Regionální geografie – její didaktické ztvárnění a význam pro všeobecné vzdělání III. *Přírodní vědy ve škole*, 34, č. 10, s. 387–391.
- HERBER, J. (1977): Zásady nové koncepce obsahu vyučování zeměpisu na gymnáziu. *Přírodní vědy ve škole*, 29, č. 7, s. 268–270.
- HERBER, J. (1983): Dočasné osnovy zeměpisu pre gymnázia vo svetle experimentálneho vyučovania. *Přírodní vědy ve škole*, 35, č. 1, s. 30–31.

- HERINK, J. (2004): Ke koncepci vzdělávacího oboru zeměpis (geografie): Biologie – chemie – zeměpis, 13, č. 4, s. 245–249.
- HERINK, J. (1997): Systém výuky zeměpisu v základní škole České republiky v devadesátých letech. *Geografie*, 102, č. 3, s. 175–180.
- HOUDKOVÁ, Z., ČERVENÝ, P. (2008): Postavení zeměpisu v rámci ŠVP. In: Poštolka, V. (ed.): *Geodny Liberec 2008*. Sborník příspěvků. TUL, Liberec, CD-ROM.
- HÄUFLER, V. (1963): Studium geografie na universitách – nové učební plány. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 68, č. 1, s. 188–191.
- HÜBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. (2008): Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2, č. 1, s. 53–72.
- JANÍK, T., STUHLÍKOVÁ, I. (2010): Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1, č. 1, s. 5–32.
- JANKA, J., TICHÝ, O. (1958): Vzdělávací a výchovné úkoly zeměpisu. *Zeměpis ve škole*, 5, č. 7, s. 223–235.
- JELEMENSKÁ, P. (2009): Prepojenost výberu učebných obsahov, zisťovania výkonov žiakov a predstáv učiteľov. *Pedagogika*, 59, č. 2, s. 164–181.
- KNECHT, P. (2011): Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In: Walterová, E. (ed.): *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Karolinum, Praha, s. 103–136.
- KOFRON, J. (2012): Geografie fragmentovaná jako geografie úspěšná? Postmoderní sen noci ostravské. *Informace ČGS*, 31, č. 1, s. 1–10.
- KUBIATKO, M., MRAŽKOVÁ, K., JANKO, T. (2011): Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacímu předmětu zeměpis. *Pedagogika*, 61, č. 3, s. 257–270.
- KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí obsahu perspektivního geografického vzdělávání. *Geografie*, 102, č. 3, s. 161–174.
- LAZAROVÁ, B. (2005): Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. Filozofická fakulta MU, Brno*, s. 109–122.
- LOCHMAN, J. (1990): Současný stav a perspektivy vyučování zeměpisu na gymnáziu. *Auto-referát dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc*, 22 s.
- MACHYČEK, J. (1973): Současný stav a perspektivy vědeckého výzkumu v oboru didaktiky geografie v ČSSR. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XIII*, 42, s. 41–58.
- MACHYČEK, J. (1984a): Didaktika geografie jako vědní obor. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXIII*, 80, s. 21–35.
- MACHYČEK, J. (1984b): Postavení geografie v učebních plánech našich škol. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXIII*, 80, s. 37–50.
- MACHYČEK, J. (1988): Fyzická geografie v učebním plánu základních a středních škol v ČSSR. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXVII*, 92, s. 5–15.
- MAREŠ, J. (2009): Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59, č. 3, s. 232–258.
- MAŘAN, S. (1953): K osnovám zeměpisu v letošním školním roce. *Společenské nauky ve škole*, 8, č. 7, s. 286–288.
- MAŘAN, S. (1954): Obsah a systém zeměpisného učiva ve všeobecně vzdělávací škole. *Zeměpis ve škole*, 1, č. 7, s. 241–256.
- MAŘAN, S. (1955): Deset let zeměpisu v nové škole. *Zeměpis ve škole*, 2, č. 5, s. 163–174.
- PELIKÁN, J. (2012): Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. *Pedagogická orientace*, 22, č. 4, s. 581–595.
- PLUSKAL, M. (1983): Nové pojetí výuky ekonomické geografii na základní škole a její přínos pro studium na středních školách. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXI*, 74, s. 51–67.
- PLUSKAL, M. (1984): Postavení regionálně geografického učiva v didaktickém systému geografie. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXV*, 86, s. 81–93.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007): *VÚP v Praze*, Praha, 92 s.

- ŘEZNIČKOVÁ, D. (2006): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16, č. 2, s. 19–20.
- ŘEZNIČKOVÁ, D. (2009): The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114, č. 4, s. 316–331.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. (2012): Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62, č. 3, s. 262–287.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., HAJDUŠKOVÁ, L. (2010): Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20, č. 4, s. 69–91.
- TAYLOR, L. (2008): Key concepts and medium term planning. *Teaching Geography*, 33, č. 2, s. 50–54.
- TICHÝ, O. (1970): Teorie vyučování zeměpisu jako vědecká disciplína. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 75, č. 2, s. 142–146.
- UHLENWINKEL, A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 41, č. 1, s. 18–43.
- VAN DIJK, E. M., KATTMANN, U. (2007): A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, č. 6, s. 885–897.
- VÁVRA, J. (2009): Princip spirálového osvojování a zestup učiva. In: Poštolka, V. (ed.): *Geodny Liberec 2008. Sborník příspěvků*. TUL, Liberec, CD-ROM.

Pracoviště autorů: Petr Knecht: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz.; Eduard Hofmann: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: evhofmann@seznam.cz.

Citační vzor:

KNECHT, P., HOFMANN, E. (2013): K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS*, 32, č. 2, s. 13–25.