

*Petra Karvánková***Vývoj didaktiky geografie a nové trendy
výuky zeměpisu v Česku****Didaktika geografie jako vědní obor**

S vývojem koncepce a obsahu didaktiky geografie, včetně jejího postavení v systému věd, se postupně měnil nejenom její název, ale procházely změnou i její ustanovující definice. První etapu vývoje teorie vyučování zeměpisu, tedy, jak uvádí Hájek (2003), rozmezí let 1948 – 1965, označujeme jako tzv. etapu aplikační. Pro ni bylo charakteristické, že obecné pedagogické zákonitosti a kategorie výchovně vzdělávacího procesu se přizpůsobovali zvláštnostem zeměpisného učiva. Tvořivost byla v tomto období zaměřena na hledání a propracování metod, organizačních forem a materiálních prostředků specifických pro výuku zeměpisu. Teorie vyučování zeměpisu (dnes didaktika geografie) byla touto dobou pouze pedagogickou disciplínou, jíž geografické vědy poskytovaly zdroj obsahu a struktury učiva. Samostatnou vědou se v této době u nás nestala a tudíž ani teoretické či praktické problémy výuky zeměpisu nebyly systematicky řešeny vědeckými metodami, nebyl vymezen objekt ani předmět zkoumání. Došlo ke stagnaci, kterou však prošly i ostatní oborové didaktiky ve vyspělých evropských zemích.

Pro modernizaci obsahu všeobecného geografického vzdělávání se hledala řešení v aplikaci integračních koncepcí využívajících poznatků a metod ostatních věd (např. psychologie, matematiky, statistice aj.). Do práce didaktiků v té době pronikla řada nových podnětů, tvůrčích hledisek a vědeckovýzkumných metod včetně teoretických přístupů. Pro rozvoj obsahu geografického vzdělávání, učebních osnov a školních učebnic zeměpisu sehrála důležitou roli Československá geografická společnost (dále jen ČGS) při Československé akademii věd (dále ČSAV), zejména odborná skupina pro školskou geografii, jež byla ustanovena v roce 1971. Celá 70. a 80. léta 20. století se však v rámci didaktiky geografie negativně odrážely důsledky jejího dosavadního pomalého vývoje. Samotná 70. léta 20. století byla orientována především na modernizaci obsahu, vyučovacích metod, organizačních forem a pedagogických prostředků, avšak nebyly k dispozici signifikantnější výsledky vědeckovýzkumné činnosti v didaktice geografie.

Od roku 1990 můžeme hovořit o etapě tzv. transformace didaktiky geografie. Ve světové didaktice zeměpisu byly formulovány nové cíle, kterými se postupně začala

zabývat i česká didakticko-geografická obec. Pozornost tak začala být v rámci výuky zeměpisu věnována rovněž např. výchově k lidským právům a demokracii, k mezinárodnímu porozumění a míru, k evropanství, multikulturní, informační či globální výchově. Na transformaci českého geografického vzdělávání se v tomto období podíleli zejména členové ČGS, sekce geografického vzdělávání (do roku 1993 tzv. odborná skupina pro školskou geografii). Didaktika geografie, již jako samostatná vědní disciplína, je od 90. let 20. století úzce spojována nejenom se studijní vysokoškolskou disciplínou, ale i s problematikou řízení škol, dalšího vzdělávání učitelů a s dalšími činnostmi, které jsou souhrnně zahrnovány pod pojmem školská geografie. Tato úzce souvisí s geografii, didaktikou geografie, ale i pedagogickými či psychologickými vědami. Didaktika geografie tedy představuje hraniční vědu (s vlastním objektem a předmětem zkoumání), ležící na průniku dvou systémů – geografie a pedagogiky (Wahla, 1991). Její hraničnost tak vyplývá z kombinace objektů obou věd a ze zcela jiných přístupů, jimiž tyto objekty zkoumá. Z hraničního postavení didaktiky geografie vyplývá složitost jejích metodologických i terminologických otázek (Wahla 1980). Objektem didaktiky geografie se tak ke konci 20. století nově stala také výchovná sféra a geografické poznávání. V tomto smyslu je pak možné definovat didaktiku geografie jako *společenskou vědu zkoumající zákonitosti a procesy přenosu poznatků geografických věd do vědomí společnosti*.

Úloha didaktiky geografie dříve a dnes

Základním úkolem didaktiky geografie před proběhlou reformou kurikulárních dokumentů (do r. 2001) bylo hledání odpovědí na otázky „*Co, jak a proč v zeměpise žáky učít?*“ Didaktika geografie, jak uvádí např. Hájek (2003) či Herink (2009), tak vymezovala, jako odpověď na otázku „*Co v zeměpise žáky učít?*“, vhodný materiál pro obsah zeměpisných učebnic a tím pádem i obsah učiva, který je potřebný pro vzdělávání žáků, formování jejich vědomostí, dovedností a návyků. V rámci řešení otázky „*Jak zeměpis učít?*“ se věnovala vhodným formám a metodám vzdělávání žáků v hodinách zeměpisu. Zároveň odpovídala na otázku ve smyslu výuky zeměpisu, resp. „*Proč učít své žáky zeměpisu?*“. Osvětlovala vliv výuky zeměpisu na rozvoj obrazotvornosti žáka, myšlení a tvorbě pozitivního vztahu ke svému okolí. Zároveň byla v tomto období věnována pozornost kvalitě učitele, který žáky zeměpisu vyučuje a jaké vyučovací metody a organizační formy k výuce používá, jak je aplikuje a jakým způsobem žáky vyučuje. Zdůrazňován byl i vliv výukového prostředí na kvalitu samotné výuky, včetně použitých vyučovacích prostředků či specifických zeměpisných pomůcek (mapy, atlasy apod.).

Soudobé pojetí didaktiky geografie vychází z Mezinárodní charty geografického vzdělávání (IGU), jež deklaruje nejen velký vzdělávací význam geografie pro vzdělávání jednotlivců, ale především její uplatnění v kontextu mezinárodní a environmentální výchovy občanů. Jiné je rovněž stanovení základních otázek, které je nutné žákům klást, jestliže je našim cílem jejich úplné porozumění geografii. Stejně se tak stává schopnost žáků reagovat na otázky typu „*Kde to je? Jaké to je? Proč to tam je? Jak to vzniklo? Jaký to má vliv? Jak by to mělo být uzpůsobeno vzájemnému užítku člověka a přírody?*“. Moderní geografické vzdělávání by tedy mělo být zacíleno nejenom na pouhé znalosti žáků, ale zároveň i na rozvoj jejich dovedností a formulování

a budování si základních postojů a životních hodnot a pocitu odpovědnosti. Cílem není pouhá znalost učiva, ale také porozumění mu, umění klást si otázky a objevovat problémy, které lze skrze nabyté dovednosti řešit, sbírat a třídit informace, jež lze dále kriticky hodnotit, generalizovat a dle svého hodnocení také interpretovat. Změna vzdělávací politiky v České republice na počátku 21. století tak přinesla do geografického vzdělávání zejména změnu cílů a obsahu samotného vzdělávání a to především prostřednictvím utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, orientaci na situace blízké životu žáků a na praktické jednání.

Současné trendy a formy výuky zeměpisu

Moderní současné postavení samotné geografie v systému vědních oborů se nalézá, jak uvádí např. Herink (2009), v prostoru vzájemného průniku přírodních, společenských a technických vědních oborů. Geografie je považována nejen za interdisciplinární, ale také zároveň multidisciplinární vědní obor, pokrývající více výzkumných oblastí a jako celek tak v dnešní pozici vytvářející samostatnou kategorii tzv. *přírodovědně sociálních oborů*, jež logicky s ohledem na genetické hledisko vyšla z přírodovědného základu. A stejně jako geografie v systému vědních oborů, má také zeměpis jako školní vzdělávací obor a následně konkrétní vyučovací předmět na ZŠ a SŠ nezastupitelné předpoklady zajišťovat propojení přírodních, společenskovedních, technických a dalších poznatků souvisejících s prostředím, s prostorem a časem (Herink 2009). Interdisciplinarita a široký multidisciplinární tematický záběr zajišťuje ve školním vzdělávání zeměpisu výraznou integrující úlohu a má svůj význam v rozvoji a formování prakticky všech průřezových témat (Matoušková 2005). V systému českého kurikula pro základní a gymnaziální vzdělávání je vzdělávací obor Zeměpis (Geografie), vzhledem k jeho výrazné mezipředmětovosti, ne zcela vhodně, řazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, společně s přírodovědou/biologií, chemií a fyzikou a tím považován, na základě tradičního genetického zdůvodnění, za přírodovědný obor.

Dle zveřejněných výsledků (Czesaná et al. 2009) výzkumu PISA (OECD Programme for International Student Assessment) zaměřujících se právě na oblast přírodovědné gramotnosti jsou výsledky českých žáků základních a středních škol, ve srovnání s dalšími zeměmi, často pouze průměrné až podprůměrné. Přičemž nejslabší jsou čeští žáci zejména ve schopnosti používat vědecké důkazy v praxi a rozpoznávat environmentální otázky, které lze pomocí vědy zodpovědět i přesto, že mají osvojeno velké množství přírodovědných poznatků a teorií (Papáček 2010a). Další z alarmujících výsledků je rovněž výrazný pokles zájmu žáků o navazující studium přírodovědných oborů (dle průzkumu PISA pouze 17% českých maturantů má v úmyslu pokračovat ve studiu přírodních věd, přičemž průměr zemí OECD je 31%). Z tohoto důvodu se do popředí zájmu dostává snaha o zatraktivnění výuky přírodovědných předmětů, resp. oborů, včetně zeměpisu/geografie, především skrze přiblížení výuky běžnému životu žáků, řešením praktických otázek a témat, která jsou úzce spjata s každodenní realitou samotných žáků. Ve výuce zeměpisu je tak kladen důraz především na praktické a činnostní vyučování v terénu a geolaboratořích, ale i přímo ve třídě, splňující základní zásady badatelsky orientovaného vyučování a rozvoj geografických informačních systémů a jejich využití v rámci výuky zeměpisu již na základní a střední škole.

Terénní vyučování a výuka místního regionu

Výuka geografických a environmentálních témat realizovaná v krajině (v území, terénu) není, jak uvádí Bičík (2004), Řezníčková et al. (2008), v odborné literatuře ani ve školní praxi jednotně nazývána a definována (např. výuka (městské a venkovské) krajiny, terénní vyučování, výuka v terénu, terénní výuka, terénní cvičení). Většinou se jedná o synonyma pro formu výuky, jež Hofmann (2003) či Řezníčková et al. (2008), nazývají souhrnně „terénní vyučování“, neboli „*komplexní výuková forma, která v sobě zahrnuje různé výukové metody (pokus, demonstrace, projektová metoda, kooperativní metoda, metody zážitkové pedagogiky aj.) a různé organizační formy výuky (vycházky, terénní cvičení, exkurze, expedice aj.), přičemž těžiště spočívá v práci v terénu.* Exkurze, je častou skupinovou výukovou formou používanou v hodinách zeměpisu, avšak v českém pojetí bývá spojována především s nenáročnou až pasivní aktivitou žáků („dívání se kolem sebe“, čtení a poslouchání referátů popř. psaní si poznámek). Naopak v angloamerické literatuře je pod pojmem „*excursion*“ představována výuka v neznámých oblastech či prostředích zaměřující se na aktivní studium vybraných jevů a procesů s procvičováním geografických i sociálně-komunikativních dovedností žáků (Řezníčková et al. 2008). Dalším, v zahraničí již v současnosti patrným trendem, jež pomalu přichází do českého zeměpisného vzdělávání, je orientace na vyučování zeměpisu v bezprostřední blízkosti školy. Jedná se o tzv. terénní cvičení, naučnou vycházku (Šefrna 2008) či činnostní výuku neboli práci žáků v geografické laboratoři (Wilczyńska-Wołoszyn 2003, Řezníčková 2003, Kuldová 2008). Při větší časové dotaci je tato časově nenáročná forma praktické výuky zeměpisu nahrazována výukou na terénním pracovišti, kde si žáci procvičují určité dovednosti a nabyté znalosti v určitém modelovém území po dobu např. jednoho týdne (Hofmann 2003, Hynek, Šmída, Karvánková 2007 aj.). V neposlední řadě s výukou v terénu úzce souvisí výuka zeměpisu/geografie místního regionu, jež se realizuje v konkrétním území a zaměřuje se na jeho hlubší poznání a porozumění v širších souvislostech (podrobněji Kühnlová 2005, 2007).

Badatelsky orientované zeměpisné vyučování

Za jeden z „moderních“ vzdělávacích směrů, jehož aplikace v hodinách zeměpisu umožňuje zvýšení motivace a zájmu žáků a rozvoj jejich kritického myšlení, kreativity a schopnosti řešit problémy, je v současnosti považováno tzv. badatelsky orientované vyučování (*angl. Inquiry-Based Science Education – IBSE*). Jak uvádí Stuchlíková (2010) začal se termín „*inquiry*“, ve smyslu bližšímu dnešnímu porozumění, objevovat v zahraniční literatuře od 60. let 20. století. A do dnešní doby je vymezován rozličnými způsoby, s větší či menší mírou podobnosti (např. Linn, Davis and Bell 2004). V oblasti přírodovědného vzdělávání se jednoznačně formulovaný požadavek badatelského přístupu k učení objevil již v Národních standardech přírodovědného vzdělávání v USA (1996), v české didaktice geografie zmiňuje např. Hynek (2002), Řezníčková et al. (2008) či Vávra (2009) a v západní Evropě posléze skrze Evropskou komisi (2004; 2007) či např. Rochard et al. (2007); Osborne a Dillon (2008). Metody a rozličné výukové úlohy a experimenty pro badatelsky orientované vyučování přírodovědných předmětů jsou, dle Papáček (2010), v zahraničí již

poměrně kvalitně zpracovány (viz např. Abell 2011, Prenzel et al. 2009, v zeměpise např. Farbrother a Holmes 2000 aj.) a BOV se tak stalo nosným směrem transformačních trendů vyučování přírodních věd, avšak v rámci českého přírodovědného vzdělávání je ve svých začátcích (Papáček 2010b, Petr 2010 aj.).

V rámci výuky zeměpisu/geografie v Česku není badatelsky orientované vyučování (dále jen BOV) v současnosti ještě „plošně“ definovaný pojem a jako samostatný vzdělávací směr není uplatňováno. Objevuje se však jako aktivizující metoda problémového učení a řada metod a postupů vytvořených na základě BOV se uplatňuje např. v rámci projektové výuky zaměřené na konstruktivistický přístup ke vzdělávání (Kühnlová 1997, Hynek 2011, Hynek, Svozil 2011), praktické terénní výuky (Hofmann 2005, Marada 2008) či činnostní výuky, neboli v rámci geografických laboratoří (Wilczyńska-Wołoszyn 2003, Řezníčková 2003, Kuldová 2008). Badatelsky orientované vyučování umožňující práci žáků v reálném prostředí a za použití vědeckých postupů simulujících skutečnou vědeckou práci a při správném výběru obsahu učiva vede k efektivnějšímu pochopení probírané látky a má značný potenciál ztraktivnit pro žáky přírodní vědy (Janoušková et al. 2008, Papáček 2010, Petr 2010, Stuchlíková 2010). Z hlediska výuky zeměpisu skrze BOV můžeme vycházet, dle Řezníčková et al. (2008), z konceptu tzv. investigativní geografie, jejíž součástí je požadavek provádět objektivní průzkum v terénu. Badatelsky orientovaná výuka je, ve svých různých podobách z hlediska vnějšího řízení učitelem (Eastwell 2009, Stuchlíková 2010), spojena též s používáním moderních vědeckých postupů, samostatnou identifikací environmentálních problémů, prací s daty a literaturou a rozvojem komunikačních dovedností žáků apod., tedy s těmi kompetencemi, které dle výzkumů PISA českým žákům chybějí. Z části je schopna eliminovat i nedostatek praktických ukázek a pokusů v hodinách zeměpisu, nedostatečný rozvoj instrumentálních dovedností žáků (tzv. „hands-on“ activities), nedostatečné zaměření výuky na problémy, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě.

Geografické informační systémy (GIS)

Geografické informační systémy (GIS) patří v současnosti mezi základní počítačové technologie používané v geografii, jež mají nezastupitelnou úlohu i ve výuce zeměpisu jak na základních tak i středních školách (Novotná a Voženílek 2003, Blahůt 2008, Jáč 2011). GIS umožňují aktivní zapojení žáků do výuky a rozvoj širokého spektra geografických dovedností. Žáci mohou jejich prostřednictvím vytvářet jednoduché mapy, zpracovávat prostorové informace a provádět základní geografické analýzy. Pravidelné využívání GIS ve výuce zeměpisu tak učí žáky dokázat nabyté geografické informace nejenom analyzovat, ale umět je také interpretovat a zjišťovat tak příčinnost a územní rozložení geografických prvků.

Závěr

Zeměpis jako předmět na českých školách má v současnosti u žáků průměrnou až nižší prestiž. Je to do jisté míry dáno, jak uvádí Karas, Kühnlová (2011), jednak vnímáním zeměpisu jako „druhého“ oboru při studiu učitelství na vysokých školách.

Faktorů je však celá řada a většina z nich padá na hlavy samotných pedagogů (často neaprobovaných učitelů zeměpisu). Často je díky tomuto zeměpis v českých školách a v podvědomí široké veřejnosti vnímán jako předmět o místopisných pojmech a učení se nejvyšších hor, nejdelších řek či rozloh států apod. Prestiž zeměpisu, považmo tak i celého oboru geografie, lze zvýšit především skrze kvalitní kantory s odpovídajícím stupněm odbornosti a se zájmem o předmět, kteří budou vyučovat vedle jistě nezbytného penza „všeobecného přehledu“ (ve smysluplném rozsahu), také něco co můžeme nazvat např. „svět v souvislostech“ a jeho porozumění a chápání (neboli umět aplikovat geografické myšlení), přičemž by se mělo více dbát na využití samotné interdisciplinarit zeměpisu (např. v průřezových tématech RVP ZV a GV). Učitel zeměpisu by měl především vést žáky k chápání souvislostí v celosvětovém měřítku, umět nadchnout žáky pro cestování a poznávání jiných kultur a uvědomění si rozdílností a současně naučit žáky umění být tolerantní vůči tomu, co je jiné (Karas, Kühnlová 2011). Jako nezbytné pro zlepšení kvality výuky zeměpisu je potřeba dalšího vzdělávání pedagogů, jež by se mělo stát nedílnou součástí jejich pedagogické praxe. Přičemž by se v rámci tohoto dalšího vzdělávání pedagogů měl klást důraz především na praktické osvojování si nových poznatků, tedy realizaci konkrétních forem výuky přímo ve třídě, ukázkou nových pomůcek a práce s nimi v reálné či simulované výuce.

Reference

- Bičík, I. (2004). *Geografické aspekty studia stavu a vývoje využití země: specifika a regionální diferenciace*. Praha: Habilitační práce, UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje.
- Blahůt, J. (2008). Geografické informační systémy pro každého. *Geografické rozhledy* 2008 – 2009, 18 (2), 10–11.
- clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2920/geografie-jeji-postaveni-a-pojeti-v-narodnich-kurikulech-ve-svete-shrnuti-zavery-a-doporuceni.html/
- clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/263/TERENNI-VYUCOVANI.html/
- Czesaná, V., Matoušková, Z., Havlíčková, V., Šimová, Z., Kofroňová, O., Lapáček, M., Braňka, J., Žáčková, H. (2009). *Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2007 – 2008. Analýza. Část – kvalita lidských zdrojů*. Praha: Národní observatoř zaměstnání a vzdělání NVF, Centrum výzkumu konkurenceschopnosti české ekonomiky.
- Eastwell, P. (2009). Inquirylearning: Elementsofconfusion and frustration. *The American biology teacher*, 71(5), 263–264.
- Europeneed more scientists. (2010, 21 Březen). *Evropská komise*. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/index_en.html>.
- Farbrother, D., Holmes, D. (2000). *A–Z advancinggeography: Fieldwork*. Sheffield: Geographical association.
- Hájek, J. (2003). *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Herink, J. (2012, 11 říjen). *Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – shrnutí, závěry a doporučení. Metodický portál: Články*. Získaný z
- Hofmann, E. (2012, 11 říjen). *Terénní vyučování. Metodický portál: Články*. Získaný z
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107 (4), 396–406.

- Hynek, A., Svozil, B. (eds.). (2011). *Deblínsko: na cestě k trvalé udržitelnosti*. Deblin: Základní škola a Mateřská škola Deblín.
- Hynek, A., Šmída, J., Karvánková, P. (2007). *Geografická expedice Frýdlantsko*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 993–999.
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., Trojan, J. (2011). Best Practice Example of Educational Project: Sustainability in Deblín, South Moravia, Czech Republic. *Building Bridges between Cultures through Geographical Education*, 1, 23–29.
- International Charter on Geographical Education*. (1992). Washington: Commission on Geographical Education of the International Geographical Union.
- Janoušková, S., Novák, J., Maršák, J. (2008). Trendy ve výuce přírodovědných oborů z evropského pohledu. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Trnaviensis*, 2 (12), 129–132.
- Karas, P., Kühnlová, H. (2011). Svět se rychle mění – jak na to reaguje škola?. *Geografické rozhledy 2011 – 2012*, 21 (5), 11–12.
- Kotásek J. (ed.). (2001). *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Nakladatelství Tauris.
- Kuldová, S. (2012, 11 říjen). *Příklad úkolů z geolaboratoře. Metodický portál: Články*. Získaný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2281/priklad-ukolu-z-geolaboratore.html/>
- Kühnlová, H. (1997). *Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v ČR*. *Geografie-Sborník ČGS*, 108 (3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2005). Zeměpis místní oblasti v netradičním pojetí. *Rádce učitele*, 4, 1–43.
- Kühnlová, H. (2007). *Život v našem regionu. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Linn, M. C., Davis, E., A., Bell, P. (2004). *Internet environments for science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marada, M. (2008). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15 (3), s. 2–5.
- Matušková, A. (2012, 28 říjen). *Integrační úloha geografie. Metodický portál: Články*.
- Novotná, A., Voženílek, V. (2003). Zkoumejme svět pomocí GIS – geografické informační systémy. *Geografické rozhledy 2003 – 2004*, 13 (1), 10–11.
- Osborne, J., Dillon, J. (2012, 5 říjen). *Science Education in Europe: Critical Reflections*.
- Papáček, M. (ed.). (2010a). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Papáček, M. (2010b). Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 145–162.
- Petr, J. (2010). Biologická olympiáda – inspirace pro badatelsky orientované vyučování přírodopisu a jeho didaktiku. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 136–144.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. (2005). Praha.
- Rochard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henrikson, H., Hermmo, U. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Research, Science, Economy and Society, Information and Communication Unit.
- Řezníčková, D. (2003). *Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace*. *Geografie-Sborník ČGS*, 108 (2), 146–163.

- Řezníčková, D. et al. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání. Výuka v krajině*. Praha: Přírodovědecká fakulta UK v Praze.
- Science Education NOW. (2010, 21 Březen). *Evropská komise*. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf>.
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 129–135.
- Vávra, J. (2012, 11 říjen). *Revize amerických Standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat? Metodický portál: Články*.
- Wahla, A. (1980). *Terminologický a výkladový slovník didaktiky geografie*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Wahla, A. (1991). Kotázce hraničních věd didaktiky geografie. *Medacta* 91, 4, 159–163.
- Wilczyńska-Wołoszyn, M. M. (2003). The Geographical Laboratory of Half a Kilometre Space Around the School. In: A. Kowalczyk (ed.), *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century*. Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies, 315–320.

Development Didactic of geography and new trends in teaching geography in Czech Republic

Abstract

This paper deals with the issue of the didactics of the Czech lands geography process and the position of geography as a scientific branch in its system. It describes new trends and styles in teaching geography in the Czech Republic. At the same time, it mentions some current teaching difficulties at Czech primary and secondary schools. The first stage of teaching developing theory, the period from 1948 to 1965, is tagged “applied period” (Hájek, 2003). The theory of teaching geography (nowadays called the didactics of geography) was at that time only a pedagogical discipline. It has been focused on searching and working out in detail the middle ground for the methods, the organization forms and materials specified for geography teaching. The period after the year 1990 is called “the period of the transformation of the didactics of geography”. The attention in teaching geography has been focused on new topics, for example the upbringing for the human rights and democracy, multiculturalism, international understanding and peace, informational or worldwide education, etc. The didactics of geography is already a border science, penetrating two systems –geography and pedagogy (Wahla, 1991).

Primarily, the task of the scholars in the field of the didactics of geography was searching for an answer to the question: “*What type of knowledge should the students be provided with and what are the reasons and methods for that transfer of knowledge?*”. The explanation of the influence of the way geography was taught on the student’s development of imagination, thinking and positive relation to their environment was, to some extent, already provided. Similarly, this influence was also observed in the attention to the quality of the teacher, teaching methods and organization of the forms of teaching, teaching environment, and some specific geography tools (maps, books of maps, etc.). The contemporary concept of the didactics of geography comes from the International Geography Union, which declares not only the value of educational geography importance for individual education, but primarily its application in international and environmental nation education context. The determination of

basic questions directed at students is also inconsistent. It is crucial that students are able to react to questions like: *“Where is it? What is it like? Why is it there? How did it come into existence? What is the influence of it? How should it be adapted to be beneficial for the people and nature at the same time?”*. Contemporary geography education should take aim at students’ knowledge and their skills and phrasing progress, creating the basic attitudes and life values, and also the sense of responsibility. The interdisciplinary and broad multidisciplinary of the thematic range guarantees a strong integrating role of geography education in schools. It is essential for the progress and the formation of all cross-sectional topics (Matoušková, 2005). There is more interests in the way the science subjects, including geography, are taught. It is realized primarily through familiarization of the content – relating to students’ daily life and solving actual questions and topics. In geography teaching the emphasis is put both on practice, fieldwork and working in geo-laboratories, and on class-work. Therefore, the basic principles of researchable orientating education as well as the progress of geographical informational systems and their application in geography teaching at primary and secondary schools are fulfilled.

Geography as a subject at Czech schools is considered by students to be of mediocre or even low prestige. There are many reasons for that, but the main one is the unqualified and poorly qualified geography teachers. Geography is seen as a subject concerned with toponymic terms. The prestige of geography can be improved by ensuring that teachers are properly qualified and are specialists in their field. Those teachers should be interested in the subject and teach not only the necessary quota (“general knowledge”), but also a notion of “the intertwined aspects of the world”. A geography teacher should help the students understand the global connections, be able to get students interested in traveling and learning about different cultures and occurring differences, as well as teach the students how to be tolerant of something that is foreign to them (Karas, Kuhnlová, 2011). Additional training for teachers is crucial for improving the quality of geography teaching and it should become an integral part of their pedagogical experience.

Katedrála geografie
Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity
v Českých Budějovicích
karvanko@pf.jcu.cz