

ALENA MATUŠKOVÁ

## VLASTIVĚDA A JEJÍ DIDAKTIKA NA NAŠICH ŠKOLÁCH

A. Matušková: *Homeland Study and Its Methodology at Czech Schools*. – Sborník ČGS, 100, 2, pp. 107 – 114 (1995). – The article focuses on teaching methods suitable for homeland study at the first level of primary schools. Specific functions and features of this subject are defined. At the moment, a new complex methodological approach is being introduced and basic norms for homeland study are created (standards, syllabuses, etc.). The necessity of upgrading teachers' theoretical background is strongly emphasized with geographical concepts playing the key role. In order to improve the homeland studies at primary level, expansion of modern teaching methods to teachers training colleges is needed.

KEY WORDS: Homeland study as a specific subject – methodology of homeland study.

## I. Úvod

Pojem vlastivěda je možné chápat v různém smyslu. U nás je většinou považována za způsob popularizace vědeckých poznatků o vlasti nebo jejích některých oblastech (Československá vlastivěda 1930, 1968). Takovéto publikace vycházejí spíše zřídka a s velkým časovým odstupem. V zahraničí, např. v německy mluvících zemích, prožívá vlastivědná literatura v 70. a 80. letech naopak období renesance (Neumeyer, M., 1992), ale trvale zde vzniká spousta prací, které se zabývají vlastivědnou tematikou (př. J. Hasse: *Zur politischbildenden Funktion der „Heimatkunde“*, D. Bartels: *Menschliche Territorialität und Aufgabe der Heimatkunde*, W. Grotelüsch: *Heimatkunde im Verhältnis zur Erdkunde*).

Vlastivěda je také učebním předmětem na základních a obecných školách. V tomto článku se budu zabývat problémy, které v současnosti s její výukou souvisí, a to především ve vztahu k navazujícímu zeměpisnému vyučování. Protože je vlastivěda na školách vlastně propedeutikou zeměpisu a žáci zde získávají počáteční zeměpisné znalosti, vědomosti, dovednosti a učí se i chápat některé elementární vztahy existující reálně v geosféře, má její výuka nezastupitelné místo. A to zvláště nyní, kdy se projevují tendence redukovat počet hodin zeměpisu jak na 2. stupni základních škol, tak i na středních školách. Obsahově a metodicky vhodným způsobem předkládané počáteční zeměpisné učivo může totiž vytvořit u žáků základní zásobu zeměpisných pojmů jak obecných, tak konkrétních, správné chápání vybraných vztahů, správné a účelné pracovní návyky při práci s mapou, pozorování zeměpisných jevů a objektů, orientaci v terénu a podobně.

Aby učební předmět vlastivěda tuto výchozí základnu pro výuku geografie skutečně vytvářel, je nutné mít připraveného učitele a rozvinutou oborovou didaktiku, z jejíž poznatků bude tento učitel vycházet. Samozřejmostí by měla být také předchozí dobrá příprava v odborných disciplínách, z nichž vlastivěda čerpá své poznatky.

Didaktika vlastivědy je vědecká pedagogická disciplína, která je zařazena jako studijní předmět na pedagogických fakultách pro studenty učitelství I. stupně základní školy. Zároveň je jako speciální didaktika vědní disciplínou, zabývající se zákonitostmi vyučovacího procesu ve vlastivědě. Na rozdíl od didaktik jiných předmětů je její postavení podstatně složitější. Vlastivěda není totiž uznávána obecně jako vědní obor, protože vlastivědná díla přinášejí poznatky o určitém regionu z řady vědních oborů. Vlastivěda

jako taková nemá tedy zatím svůj vlastní předmět zkoumání. Didaktika vlastivědy jako teorie vyučování poznatků z řady vědních oborů se rozvíjí většinou pouze ve svých částech. Není hraniční disciplínou pouze mezi pedagogikou, psychologií a jedním dalším vědním oborem, ale hned několika dalšími vědními obory. Hlavními součástmi obsahu vlastivědy jako učebního předmětu na základních školách jsou poznatky zeměpisné a dějepisné. Jejich podíl se v průběhu času mění, ale jejich zastoupení je trvalé. Didaktikou vlastivědy se zabývají proto tedy zejména didaktikové uvedených disciplín a dále pedagogové a psychologové, ti však až na výjimky většinou spíše okrajově. Vzhledem k podstatnému zastoupení zeměpisných poznatků v učebním předmětu vlastivěda je účast geografů při rozvoji didaktiky vlastivědy a zejména při tvorbě školských dokumentů, které ovlivňují vyučování vlastivědy, velmi žádoucí. Speciální didaktiky většinou nestačí prudkému rozvoji své vědní disciplíny. Didaktická transformace nových poznatků a jejich následně zařazení do výuky se zpožďuje za rozvojem vědních disciplín. U didaktické transformace ve vlastivědě situace komplikují složité mezioborové přístupy.

## 2. Vývojový pohled na výuku vlastivědy na našich školách

Vlastivědné prvky jsou zařazeny do vyučování na našich školách již od dob J. A. Komenského. Jako samostatný učební předmět je vlastivěda v učebním plánu škol od roku 1915 pod svým názvem, avšak už od roku 1869 je vlastivědný obsah povinně zařazován do středního stupně obecných škol jako realie. Jednotlivá období výuky vlastivědy se liší obsahem výuky, metodickými přístupy i úlohou vlastivědy ve výchovném působení na žáka.

První období výuky vlastivědy na našich školách, které trvalo do doby první světové války, je charakteristické výukou v duchu herbartismu. Kromě encyklopedismu, formalismu, a verbálního způsobu učení se projevují již v tomto období některé progresivní prvky, jako požadavky názornosti a pozorování přímo v terénu (K. David), důraz na poznání domova a jeho nejbližšího okolí až na úroveň vlasti (Š. Bačkora). Problémy metodické řešili dále J. Dolenský a L. J. Kovářiček. Z obsahového hlediska byly v zeměpisné části vlastivědy zařazeny poznatky o domově a o rodné zemi v rámci Rakouska-Uherska a elementární prvky práce s mapou. Po výchovné stránce byl kladen velký důraz na výchovu člověka loajálního k monarchii.

Druhé období ve výuce vlastivědy zaznamenáváme mezi dvěma světovými válkami. Vyznačuje se negací předchozích metod a hledáním nových, experimentováním. Nejvýraznější osobností tohoto období, která se zabývala jak obsahovým, tak metodickým ztvárněním vlastivědného učiva, byl N. Černý. Ten stál také u zrodu nových osnov (1930 a 1933). Vyznačovaly se značnou nekonkrétností vymezených témat a zejména osnovy z roku 1930 až bezbřehostí. Na druhé straně však dávaly pedagogům prostor pro vlastní tvořivou práci. Na rozdíl od období předchozího, kdy se k výuce vlastivědy přistupovalo mechanisticky, bez ohledu na osobnost dítěte, je nyní osobnost dítěte to hlavní, podle čeho se má výuka řídit. Pokusné a reformní školy, ale i některé školy ostatní, vycházejí z pedocentristu a přinášejí k nám nové přístupy v duchu učení O. Decrolyho, J. Deweye, M. Montessoriové, H. Parkhurstové a dalších zahraničních pedagogů a reformátorů. Mnoho pozitivního, co přineslo toto období, se neguje v období třetím, tedy po druhé světové válce. Po roce 1945 se vlastivěda stává předmětem ideového působení na žáka. Neujasněnost obsahová i metodická se projevuje častými změnami, dokonce tím, že od roku 1954 mizí tento předmět z učebního plánu tehdejších základních devítiletých škol, a to na několik let. Řada metodiků tohoto více než čtyřicetiletého období se zabývala různými problémy, vystřídalo se několik celkově velice odlišných koncepcí výuky vlastivědy (1945, 1948, 1954, 1960, 1976 a další dílčí úpravy).

Po stránce obsahové nebyl ani zde vyřešen problém poměrného zastoupení základních složek vlastivědného vyučování. V období příprav koncepce z roku 1976 dochází dokonce až k napjatým vztahům mezi zastánci spíše zeměpisné a spíše dějepisné vlastivědy. Přínosem k rozvoji didaktiky vlastivědy jsou četné články a diskuse v odborných časopisech.

Prostor pro zatím poslední, čtvrté, období ve vývoji didaktiky vlastivědy otevřely události v roce 1989. Přes velké možnosti, které nová doba přináší, se tento obor rozvíjí velmi pomalu. Svědčí o tom i fakta, že poslední celostátní vysokoškolská učebnice didaktiky vlastivědy vyšla v 60. letech (A.M. Dostál) a neexistuje tedy v současnosti žádný ucelený materiál, který by v plné šíři seznamoval s problematikou oboru a dále, že se v této disciplíně v současnosti provádí jen velice málo výzkumů. Je až zarážející, že k tvorbě návrhu osnov obecné školy pro předmět vlastivěda nebyl přizván žádný geograf. Specifičnost komplexnosti předmětu vlastivěda byla opominuta i při předkládání dalšího velice důležitého metodického dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání (1994), uveřejněného v září 1994 v Učitelských novinách k veřejné diskuzi, ačkoli návrh kmenového učiva vlastivědy byl zpracováván a diskutován.

Ze stručného nástínu vývoje vlastivědného vyučování a didaktiky vlastivědy u nás je patrná značná složitost problematiky, častá změna koncepce jejího řešení, přetrvávající až do současné doby a potřeba účasti geografů na jejím řešení.

### **3. Funkce a specifičnost vlastivědy na I. stupni základní školy**

Vlastivěda je spolu s prvoukou a s přírodovědou předmět, ve kterém získávají žáci I. stupně základní školy nebo školy obecné prvotní ucelené a systematizované poznatky o objektivní realitě, která je obklopuje. Ve vlastivědě jde především o přiměřené poznání domova a vlasti, dnes už v evropském kontextu, a to z hlediska přítomnosti i minulosti. Jejimi dalšími hlavními znaky jsou motivační a propedeutický charakter. Vlastivědné vyučování zahrnuje jak cíle kognitivní, tak afektivní. Významné postavení má při výchovném působení na žáka mladšího školního věku, tedy při vytváření adekvátních postojů a emocí, především ve vztahu k vlastenectví a budování vztahů k jiným národům a skupinám obyvatel. Specifičnost předmětu spočívá v integraci poznatků z různých vědních oborů a ve vytváření celistvého pohledu dítěte na svět, což odpovídá psychice této věkové kategorie žáků.

### **4. Současné problémy v počátečním zeměpisném vyučování na školách v kontextu s tvorbou nových pedagogických norem a dalších didaktických materiálů**

Se změnou a uvolněním situace v naší společnosti po roce 1989 došlo k rozsáhlým změnám také ve školství. Projevily se i ve výuce vlastivědy. Jako první to byly obsahové změny v učivu, reagující na změněnou politickou situaci. Učebnice vlastivědy pro 3. ročník se stala nepoužitelnou. Situace byla řešena způsobem pro předmět vlastivěda neobvyklým. Předmět byl zrušen ve 3. ročníku a nahrazen prvoukou, ve které se zatím žádné učebnice neužívaly. Postupně i pro ni vznikla přepracovaná učebnice vlastivědy od autorky V. Danielovské a alternativní učebnice autorského kolektivu E. Vyskočilové. Nově vyšlo také několik verzí učebnic vlastivědy pro 4. ročník. Spolu s možností výběru z několika alternativních učebnic a pracovních sešitů vlastivědy se objevila pro učitele i volnost v didaktickém zpracování učiva, zařazování nových metodických postupů a opětne možnosti experimentování. To bylo sice přijato s povděkem,

ale někdy též s určitými obtížemi při orientaci ve složité situaci. Složitě vydavatelské vztahy vedly často ke zpoždování vydávání učebnic, eventuálně metodických materiálů, a tedy k jejich dočasnému nedostatku.

Postupné změny doznávaly osnovy vlastivědy. Tyto základní pedagogické normy měnily jak obsah, tak i rozsah vlastivědného vyučování. Nejpodstatnějšími změnami v posledním období v zeměpisné části vlastivědy je zařazení elementárního učiva o sousedních státech a v jeho rámci zařazení učiva o Slovenské republice.

Objevilo se však i několik dalších pedagogických norem nebo jejich návrhů. Asi nejznámější je Návrh učebních osnov obecné školy (1993). Z hlediska didaktiky vlastivědy je nutné zabývat se nejen návrhem pro předmět vlastivěda, ale i pro prvouku a částečně přírodovědu na I. stupni základních škol. Ve všech se totiž jedná o počáteční zeměpisné vzdělávání dětí mladšího školního věku, které klade základy pro výuku zeměpisu ve vyšších ročnících.

Absence geografů při jejich přípravě se projevila z hlediska našeho oboru velice nepříznivě. Stále aktuálním požadavkem na tvorbu jakýchkoli pedagogických norem jsou jejich vědecké základy. Tak důležitý dokument, jako je Návrh osnov obecné školy, má některé závažné nedostatky rázu odborně terminologického, ve struktuře učiva i obsahové. Neodpovídá tudíž z hlediska předkládaného počátečního zeměpisného učiva základním pedagogickým zásadám. Tento problém se pokouší řešit prostřednictvím České geografické společnosti její sekce geografického vzdělávání.

Obsahovou stránku vlastivědného vyučování se snaží vymezit různé dokumenty. Spíše nadbytečné než usnadňující práci učitele se pro předmět vlastivěda zdají být Vzdělávací minima v obsahu základní školy z roku 1992, která převážně kopírovala tehdejší osnovy.

Základní představu o učivu, které by dnes měl žák zvládnout na základní škole, podává dokument Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání, který byl v roce 1994 předložen k veřejné diskuzi. Vzhledem k vlastivědě je stanovení cílového standardu tak obecné, že může jen velmi těžko učiteli pomoci, neboť zde proklamované cíle jsou všeobecně uznávané. Kmenové učivo by mělo tyto cíle konkretizovat podle oborů. Předmět vlastivěda zde však chybí. Požadavky jsou zahrnuty do kmenového učiva pro předměty dějepis, zeměpis a další, ovšem bez jakéhokoli bližšího vymezení. V praxi to bude znamenat, že školy budou buď pracovat ve vlastivědě podle modelu obecné školy (který je zatím z pohledu didaktiky vlastivědy i geografie problematický) nebo si budou vytvářet modely své. V nich by sice měly zařadit stanovené kmenové učivo jako „závaznou součást vzdělávacích programů škol poskytujících základní vzdělání“ (viz výše citovaný dokument), ovšem vzhledem k tomu, že pro první stupeň základní školy není toto kmenové učivo vymezeno, budou tvořit vlastní vzdělávací program jen podle svého uvážení. Šíře obsahových možností je ve vlastivědě tak velká, že budou nutně vyvstávat problémy. Obecné požadavky diskutovaných dokumentů lze zařadit do učebního plánu poměrně snadno. Úroveň vytvářených dokumentů a zejména konkrétní výsledky na školách, které by podle nich pracovaly, by byly různé, protože pro vlastivědu vlastně žádné závazné učivo vymezeno není. Tyto otázky je nutné řešit v obecnější rovině, neboť souvisí s dalšími problémy (např. přestupy žáků z jedné školy na jinou, hodnocení úrovně práce škol, srovnávání a hodnocení vzdělanostní úrovně žáků při přechodu na občanskou školu, 2. stupeň základní školy, gymnázium nebo jinou střední školu). Didaktika vlastivědy, ale i ostatní oborové didaktiky obecně, by měly pomoci stanovit konkrétně určité vědomosti, dovednosti a celkovou minimální vzdělanostní úroveň žáka v daném předmětu jako nutné předpoklady k úspěšnému dokončení určitého ročníku nebo stupně školy. Měly by podle mého soudu přesně vymezit a formulovat ještě to učivo, které musí každá škola svým žákům v určitém ročníku povinně předložit a zároveň nechat určitý prostor, ve kterém by školy realizovaly svůj vlastní přístup. Na základě těchto doporučení by pak mělo být kmenové učivo konkretizováno. Pokud bude

tento úkol realizován a pokud bude také existovat funkční orgán, který bude schopen objektivně jeho plnění posoudit, potom splní standardy a kmenové učivo svoji progresivní úlohu.

## 5. Progresivní a negativní trendy a inovace vlastivědného vyučování

Obsah, struktura a proces vyučování – učení, neboli kurikulum – curriculum (E. Walterová, 1990, 1994) doznává u nás ve vlastivědě podstatných změn.

### 5.1. Obsah

Jak již bylo výše uvedeno, obsahové změny probíhají ve vlastivědném vyučování kontinuálně. Doposud stále nejsou vyřešeny proporce mezi zeměpisnou, dějepisnou a občanskou částí vlastivědy. Je samozřejmé, že v předmětě integrujícím řadu různých poznatků se učivo prolíná. Avšak v některých našich současných učebnicích vlastivědy a prvouky některá složka výrazně dominuje.

Za progresivní jev považují zařazení učiva o sousedních státech a rámcově o Evropě. V době, kdy se naše republika snaží zařadit do evropských struktur, kdy je zkušenostní pole žáků mladšího školního věku značně široké (cestování, kontakty s cizinci navštěvujícími republiku) a kdy se běžně o této tematice hovoří ve sdělovacích prostředcích i doma, je tato inovace nezbytná. Zařazení některých dalších vysloveně geografických témat do vlastivědy však přesahuje rámec předmětu. Domnívám se, že by měla být u žáků 5. ročníku postupně prezentována, avšak již v zeměpise. Velmi diskutabilní je zařazení některých témat ryze zeměpisných (např. časová a klimatická pásma, rozmanitost přírodních podmínek na Zemi), neboť evidentně přesahují rámec nauky o vlasti. Těžko by asi bylo možné zachovávat komplexnost a vyhledávání vzájemných vztahů a souvislostí pochopitelných žákům dané věkové kategorie, jak je obvyklé v učivu o vlasti, při výuce např. časových a klimatických pásem či učivu o Zemi a vesmíru v oblasti zeměpisné a novějšími českými dějinami (zhruba od 19. století) v oblasti dějepisné (obsah učiva 5. ročníku obecné školy). Toto učivo má již ráz odborný a jako takové by se také mělo učit. Pokud by se však předmět v pátém ročníku rozdělil, bylo by nelogické, aby po zeměpise v 5. ročníku tento předmět v 6. ročníku nebyl zařazen a pokračoval až v ročníku sedmém, jak uvádí současný návrh osnov obecné a občanské školy. Návaznost zeměpisného učiva na učivo vlastivědné v občanské škole, pokud je předpokládán roční hiát, je značně problematická. V případě zařazení těchto témat do přírodovědy by se zase zeměpisné učivo uměle rozdělovalo do dvou předmětů.

Z hlediska širších souvislostí je nutné poukázat ještě na jeden závažný problém. Ve vztahu ke změnám obsahové stránky v předmětě vlastivěda, pokud bude projekt obecné školy podle původního návrhu schválen, bude nutné přijmout odpovídající změny i v přípravě učitelů tohoto předmětu na pedagogických fakultách a uvažovat zřejmě o určité formě rekvalifikace učitelů již působících. Jinak budou zřejmě pociťovat u vysloveně geografických témat obtíže při přípravě na výuku.

### 5.2. Struktura počátečního zeměpisného vyučování

Na vyřešení otázek obsahových je závislá i tvorba struktury celého předmětu. Stále existují dva názorové přístupy – upřednostňování komplexní výuky nebo výuky podle oborů, z nichž jsou poznatky čerpány. Zařazení vlastivědy do 5. ročníku obecné školy s výše uvedeným obsahem se tento problém prohlubuje. Zdá se, že učitelé jej řeší na rozdíl od metodiků velmi jednoduše – podle toho, jakým způsobem je zpracována učebnice.

Cílovou strukturu počátečního zeměpisného vyučování ve vlastivědě je nutné vytvářet postupně v čase z poznatkové a vztahové struktury. Tento úkol není jednoduchý. Jen velmi málo pozornosti bylo věnováno v odborné literatuře například elementární strukturai jednotlivých témat a problémů, ačkoli na význam struktury učiva poukazyval již v 60. letech J.S. Bruner (1968). Velmi podnětným se zdá přístup vycházející z psychodidaktických výzkumů (Piaget 1946, 1970, Jiránek viz Holubář 1990, Vyskočilová, 1991, 1992), řešící tvorbu základních struktur pro orientaci dítěte v čase a v prostoru na podkladě vzájemného chápání a propojení centrováných a decentrováných časových a prostorových struktur a zařazující do struktury vlastivědného vyučování dále orientaci dítěte ve společnosti a ekonomickou dimenzi. Z hlediska těchto přístupů jsou pak zaváděny do výuky psychologicky podložené didaktické postupy, které v jednotlivých hodinách postupně vedou k pochopení elementárních i komplexních struktur, a to převážně založené na chápání vztahů.

Pokusím se na jednom příkladě ukázat možnosti, které pro zlepšení vlastivědného vyučování poskytují některé psychologické výzkumy. V naší geografické i psychologické literatuře se jen sporadicky setkáváme se zmínkami o elementárním chápání prostoru žáky. Přitom je pochopení základních prostorových struktur a vztahů, chápaných jako zařazení jednotlivých poznatků vzhledem ke struktuře, nezbytným předpokladem pro praktickou orientaci dětí v prostoru i pro výuku fyzickogeografických a socioekonomických systémů, které jsou reálným naplněním tohoto prostoru. A východisko k pochopení těchto prostorových struktur a vztahů je u žáků mladšího školního věku ve vlastivědě a v prvouce. Prostorové struktury se začínají vytvářet na základě senzomotorické činnosti dítěte. Základní představu o opěrných bodech v prostoru a základních prostorových vztazích (topologických např. sousedství, odloučenosti, uspořádanosti a metrických), o koordinantách eukleidovského prostoru, tedy o základní prostorové struktuře, získává dítě v jemu blízkém prostředí. Ono samo nebo třeba škola, kterou navštěvuje, je středem poznávané oblasti – jedná se tedy o poznání centrováného systému. Pro žáky je velmi obtížné přejít k další struktuře, k systému decentrovánému, kdy dítě samo není středem uvažovaného prostoru, ale kdy si tento prostor představuje a vypovídá o něm z hlediska jinde se nacházející osoby, vzdálenějšího opěrného bodu nebo světových stran, protože jde zde o vyšší stupeň abstrakce. Velmi problematické je pochopení vratnosti. Další důležitou strukturou je hierarchické uspořádání poznávaných regionů. Z psychologického pohledu jde vlastně o vztah zahrnování prostorově menších regionů (obce, okolí obce, republiky, Evropy atd.) do regionů jim řádovostně nadřazených. Konkrétní vlastivědný obsah pomáhá tak k vytváření a osvojení obecných operací a vztahů, využitelných na základě transferu nejen v zeměpise, ale i v jiných předmětech.

### 5.3 Procesuální stránka výuky

Také zde se setkáváme se dvěma základními přístupy. Buď je žák tradičně seznamován s novými pojmy, jsou mu vysvětlovány vztahy a souvislosti a při procvičování a aplikacích exponovaného učiva si je žák osvojuje, nebo může být vlastivědné učivo zpracováno operačním způsobem. Dříve výslovně sciencistické pojetí učiva (výklad pojmů a aplikace) a encyklopedismus jsou tak nahrazovány alternativně snahou o antropologické pojetí, v němž jsou zkušenosti žáka východiskem pro konkrétní materiální a později i představovanou činnost, během níž se dochází k vyvozování obecných poznatků, pravidel, struktur. Jiným možným způsobem předkládání struktur, chápaných jako optimální soubory poznatků, z nichž žák dokáže vyvozovat co nejvíce poznatků dalších, jsou způsoby ikonické (výkresy a různá grafická znázornění) a symbolické (Z. Holubář, 1993). Obecně pozitivní dopad na žáka má v tomto přístupu i maximální snaha o motivační získávání prožitků, vytváření modelových situací a aplikační řešení praktických problémů (úsudkem, graficky, pomocí představivosti a podobně).

Řadu podnětů využitelných ve vlastivědě dává například hnutí, propagující tzv. otevřené učení a vyučování a volnou práci (B. Badegruber 1994, R. Váňová a kol. 1993), didaktické projektování (J. Birkenhauer 1990, systém výuky předmětu Sachunterricht na Pädagogische Akademie des Bundes, Wien) a další alternativní přístupy, které k nám přicházejí ze zahraničí. Didaktika vlastivědy by měla pomoci učitelům v orientaci v těchto směrech tak, aby nepřebírali nekriticky cizí postupy a koncepce, ale na druhé straně aby se nebáli nových psychologicky a didakticky zdůvodněných přístupů. Rozvoj nového vědního oboru – psychodidaktiky (E. Vyskočilová 1991, 1992, Z. Holubář, E. Hájková 1993) může didaktice vlastivědy přitom v mnohém napomoci.

## 6. Závěr

Vyučovací předmět vlastivěda a jeho didaktika mají v současné době mnoho aktuálních problematičtých okruhů a řadu různých možností, jak problémy řešit. Ve vztahu ke zlepšení zejména obsahu výuky zeměpisu na školách, nebo alespoň k nezhoršování současného stavu, může hodně pomoci odborná geografická obec. Nezbytným předpokladem úspěchu však bude, aby k jejich připomínkám přihlížely také centrální školské orgány, a to jak při tvorbě nových pedagogických dokumentů a norem, tak v oblasti metodické.

### Literatura:

- BADEGRUBER, B. (1994): Otevřené učení ve 28 krocích. Praha, Portál, 118 s.
- BIRKENHAUER, J. (1990): Projekt in der Schulgeographie. In: Acta UK. Geographica. Praha, UK, č.1., s. 35 – 45.
- BRÜNER, J. S. (1968): O podstatě a problémech vyučování. Bratislava, SPN, 164 s.
- BARTELS, D. (1981): Menschliche Territorialität und Aufgabe der Heimatkunde. In: Heimatbevußtsein. Erfahrungen und Gedanken. Beiträge zur Theoriebildung. Husum.
- Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání (1994). Učitel'ské noviny, 97, č.31, s. 12 – 22.
- ČAPEK, V., PACHMAN, E. (1984): Oborové didaktiky a jejich základní funkce. Pedagogika XXXIV, č. 5, s. 585.
- DOSTÁL, A.M. (1964): Metodika věcného učení a vlastivědy jako učebního předmětu. 2. vyd. Praha, SPN, 303 s.
- FRIČOVÁ, H. (1980): Didaktická transformace hlavní metoda didaktiky geografie. Sborník ČSGS 85, Praha, Academia, č. 4., s. 307 – 314.
- GARDAVSKÝ, V. (1988): Poznávací, aplikační a vzdělávací funkce geografie. In: Studia geographica, 92. Brno, ČSAV, 155 s.
- GARDAVSKÝ, V. (1971): Vybrané kapitoly z metodiky vyučování zeměpisu. Praha, UK, 37 s.
- GROTELÜSCHEN, W.: Heimatkunde im Verhältnis zur Erdkunde. In: Geographische Rundschau 14 (12), s. 479 – 483.
- HASSE, J. (1986): Zur politisch – bildenden Funktion der „Heimatkunde“. In: GW Unterricht /26/, Wien, s. 21 – 31.
- HOLUBÁŘ, Z. (1990): František Jiránek a česká pedagogická psychologie. Praha, UK, 94 s.
- HOLUBÁŘ, Z., HÁJKOVÁ, E. (1993): K psychodidaktice školních předmětů. Pedagogika, XLIII, č. 4, s. 433 – 438.
- Kol.: Československá vlastivěda (1930). I. – 10.díl. Praha, Sfinx.
- Kol.: Československá vlastivěda (1968). Díl I. Praha, Orbis.
- MACHYČEK, J., KÜHNLOVÁ, H., PAPÍK, M. (1985): Základy didaktiky geografie. 1. vyd. Bratislava, SPN, 343 s.
- MATUŠKOVÁ, A. (1992, 1993): Cvičení z didaktiky vlastivědy. I. a II. díl. Plzeň, PF ZČU, 45 a 83 s.
- MATUŠKOVÁ, A. (1991): K problematice současného zeměpisného vzdělávání na 1. stupni základní školy. In: Sborník Pedagogické fakulty ZU v Plzni. Red. L. Mištera. Plzeň, PFZU, s. 179 – 196.
- Návrh učebních osnov obecné školy (1993). Praha, Portál, 195 s.
- Návrh učebních osnov občanské školy (1994). Praha, Portál, 312 s.

- NEUMEYER, M. (1992): Heimat. Zu Geschichte und Begriff eines Phänomens. Kiel, Geographischen Instituts der Universität Kiel, 150 s.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1946): Představa prostoru dítěte. Překlad E. Vyskočilová. Paříž, PUF, 23 s.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (1970): Psychologie dítěte. 1. vyd. Praha, SPN, 120 s.
- VÁŇOVÁ, R., POLÁČKOVÁ, V., VALIŠOVÁ, A., SKALKOVÁ, J. (1993): Co je to „otevřené vyučování“. Pedagogika, XLIII, č. 1, s. 63 – 68.
- Vzdělávací minima v obsahu základní školy (1992). Učitel'ské noviny 95, zvláštní vydání, 48 s.
- WAHLA, A. (1980): Didaktika geografie v období vědeckotechnické revoluce. 1. vyd. Ostrava, Pedagogická fakulta, 149 s.
- WAHLA, A. (1981): Potřeba aplikace psychologických výzkumů v didaktice geografie. In: Sborník referátů 15. sjezdu ČSGS. Část: Geografie v nové školské výchovně vzdělávací soustavě. Brno, ČSGS, s. 25 – 29.
- WALTEROVÁ, E. (1990): Vzdělávací trendy, inovace a pedagogický výzkum v Nizozemsku. Praha, ÚŠI, 79 s.
- WALTEROVÁ, E. (1994): Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno, Masarykova univerzita, 185 s.
- WINTER, J. (1975): Vlastivěda, regionální geografie a regionální princip. In: Sborník Pedagogické fakulty v Plzni VIII. Praha, SPN, s. 109 – 142.

#### Prameny:

- HOLUBÁŘ, Z. (1993): Poznámky ke schůzce řešitelů výzkumného úkolu MŠMT 2 -I -1/2 -92 Psychologicko pedagogický výzkum učiva a učení žáků ZŠ. Praha, PF UK – rukopis.
- Návrh kmenového učiva vlastivědy na ZŠ (1994). Materiál VÚP Praha.
- Podkladové materiály k výzkumnému úkolu MŠMT 2 -I -1/2 -92 Psychologicko pedagogický výzkum učiva a učení žáků ZŠ, ved. kolektivu E. Vyskočilová.
- Podkladové materiály z Hogeschool van Amsterdam a ústavu CITO v Arnhemu, Nizozemí 1993.
- Podkladové materiály ze studijní cesty a následné spolupráce s Pädagogische Akademie des Bundes, Wien, 1991.
- Referát dr. Herinka na Letní konferenci ČGS v Rožnově pod Radhoštěm ve dnech 26. až 28. 8. 1994. In: Otázky geografie 2, Praha 1995, s. 59 – 67.
- VYSKOČILOVÁ, E. (1991): Projekt učiva vlastivědy a prvouky, vycházející z psychodidaktických výzkumů. Praha, UK, 8 s.

*(Pracoviště autorky: katedra geografie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, Veleslavínova 42, 306 19 Plzeň.)*

*Došlo do redakce 22.9.1994*

*Lektorovali Eva Vyskočilová a Václav Gardavský*