

DANA ŘEZNÍČKOVÁ

## REFORMA MATURITNÍCH ZKOUŠEK ZE ZEMĚPISU JAKO SOUČÁST NOVÉ STRATEGIE GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

D. Řezníčková: *Reform of School-leaving Exams in Geography as Part of new Geographical Education Strategy*. – Geografie-Sborník ČGS, 102, 3, pp. 189 – 200 (1997). – The article deals with changing approach, content, and form of school-leaving exams in geography. Changes will become effective in medium-close future as integral part of crucial transformation of Czech educational system. Two different approaches towards education in general and their influence on the subject of geography are discussed.

KEY WORDS: school-leaving exam – geography education strategy – educational reform.

### 1. Úvod

Čeká nás reforma maturitních zkoušek? V budoucnosti pravděpodobně ano, protože dřívější jednotný systém maturitních zkoušek s maximální intervencí státu, který však zaručoval do určité míry i stálou úroveň a umožňoval srovnání, byl během posledních sedmi let značně rozvolněn. Je známo, že spektrum volitelných předmětů vzrostlo zhruba na tři stovky, přičemž definice maturity se v podstatě od roku 1948 nezměnila. Maturitní zkoušku dnes úspěšně vykoná 95 % žáků, je v ní tedy zahrnuto velké rozpětí výkonů. Výsledky maturity z různých škol nejsou proto vzájemně srovnatelné, prostřednictvím maturit není možno kvalitu středoškolského vzdělání hodnotit celostátně a případně ji srovnávat s jinými zeměmi. Zejména pro univerzitní fakulty mají výsledky maturitních zkoušek při rozhodování o přijímání uchazečů malý význam (podrobněji Kolektiv 1996).

### 2. Pojetí maturitních zkoušek ze zeměpisu

Jakou podobu bude mít reforma maturitních zkoušek? Kdy se uskuteční? Provedeme drobné kosmetické úpravy anebo zásadní „řez“ ovlivňující celý systém vzdělávání v České republice? Odpověď na tyto otázky naznačuje návrh tezí ředitele skupiny základního a všeobecného vzdělávání MŠMT (Krátký 1997). Ukazuje se, že společnost zatím nebude vynakládat stejné finanční prostředky na kontrolu a regulaci výsledků vzdělávání hlavních i okrajových předmětů. Považuji to ve stávající chvíli za rozumné rozhodnutí, protože radikální změna způsobu ověřování znalostí a schopností sama o sobě nezvýší úroveň absolventů středních škol, o kterou by nám mělo jít především.

Podle návrhu M. Krátkého pojetí maturitních zkoušek ze zeměpisu, stejně jako ostatních okrajových předmětů, by mělo být v pravomoci jednotlivých škol. Oddálila se tak situace, kdy jednotná forma centrálně zadávaných testů

více méně předurčuje jednotné pojetí i obsah maturitních zkoušek, resp. pojetí předchozího vzdělávání. Lze předpokládat, že například se zavedením maturitních testů složených z otázek zaškrtačivacího typu by se s největší pravděpodobností „zakonzervovalo“ tradiční encyklopedické pojetí výuky zeměpisu. Bude-li schválena navrhovaná reforma maturitních zkoušek za předpokladu změny pravidel omezujících volbu volitelných předmětů (nelze upřednostňovat přírodovědné předměty!), nejsme svazováni formou závěrečných zkoušek. A tak, protože maturitní zkoušky mají silný zpětný vliv na úroveň vzdělávání v podstatě na všech typech a úrovních škol, získáváme možnost absorbovat do výuky zeměpisu vzdělávací obsah koncipovaný v souladu s potřebami a požadavky společnosti i jedinců týkající se vzdělávání pro začátek nového století.

Pojetí maturitních zkoušek ze zeměpisu by mělo být koncipováno v souladu s celkovou strategií vzdělávání, která by měla být prezentovaná jak dokumenty strategicko-koncepční povahy (školský zákon), tak i cílovými standardy jednotlivých typů škol, resp. výukových předmětů, různými vzdělávacími projekty a dalšími dokumenty. Tyto materiály nejsou u nás dosud zpracovány do takové podoby, aby se mohly stát seriózním východiskem při řešení koncepce, formy i obsahu maturitních zkoušek. Nemůžeme příliš pokročit kupředu, pokud si neujasníme společný cíl – oč nám ve vzdělávání jde. „Má být vzdělanost založena na znalosti nějaké sumy veškerého vědění či jiných kanonizovaných textů – nebo je vzdělanost spíše otevřenost, schopnost samostatného a kritického myšlení, osvojení si technik intelektuální práce a sociálních dovedností? Jinak řečeno má být škola spíše normativní, nebo spíše inspirativní?“ (Steiger 1997, s. 5)

Podle toho, který z těchto dvou diametrálně odlišných přístupů si zvolíme, měli bychom koncipovat kromě jiného i pojetí, obsah a formu maturitních zkoušek. Ten druhý přístup ke vzdělávání, resp. ke koncepci maturitních zkoušek z geografie (zeměpisu), se pokusím dokumentovat na konkrétním příkladu ze Spolkové republiky Německo.

Výukový předmět geografie v SRN je koncipován se záměrem přispět k samostatnému a zodpovědnému životu nastupující generace v demokratické společnosti, probudit u nich schopnost odhalovat skutečnost v jejích různorodých dimenzích a potřebu zodpovědně ji spoluvytvářet. K tomu je zapotřebí, aby se studenti naučili samostatně, tvořivě a kriticky myslet a zároveň i jednat. Specifický přínos předmětu geografie pro všeobecné vzdělávání spočívá především v tom, že studentům pomáhá poznávat blízké i vzdálené okolí, orientovat se v něm a spolupracovat na jeho vývoji a uchování. Toto všechno je shrnuto do pojmu *kompetence k prostorovému jednání*.

Jednání je chápáno jako uvědomělá realizace úmyslu, jako bezprostřední cílené konání. V širším slova smyslu je tím myšlena aktivní účast na prostorových jevech a procesech a kvalifikované vypořádání se s nimi. Kompetence je pak definována jako schopnost k tomuto jednání, založená na poznávacích a komunikačních dovednostech. (Jednoduše řečeno: student „něco“ zná, umí to používat a chce to zodpovědně používat.)

Za nejdůležitější prvek vzdělávacího obsahu jsou tak považovány cíle v oblasti hodnot, postojů, schopností a dovedností, které jsou předřazeny sumě znalostí. Při koncipování vzdělávacího obsahu je uplatňován výběrový přístup s tím, že vybrané konkrétní učivo není nejpodstatnější, důležité jsou vzdělávací cíle, k jejichž plnění učivo slouží.

Z celkové koncepce gymnaziální výuky geografie v SRN vychází forma a pojetí maturitních zkoušek, při kterých se kromě určitých vědomostí ověřuje

schopnost studentů samostatně zpracovat zadanou úlohu, přenést naučené poznatky na srovnatelné, dosud však neznámé situace, srozumitelně prezentovat písemnou i ústní formou vlastní závěry. Aby se zajistila srovnatelná úroveň maturit mezi gymnázii, resp. středními školami v jednotlivých spolkových zemích, je koncepce maturitních zkoušek řízena státní vyhláškou. (podrobněji Rinkeová 1995).

Z důvodu omezeného rozsahu příspěvku se koncepci geografického vzdělávání v SRN pokusím konkretizovat pouze na příkladu tzv. klausurních prací, které představují jednu z forem přípravy studentů na písemnou část maturitních zkoušek. Chci tím dokumentovat předpokládanou úroveň znalostí a schopností gymnaziálních studentů, které získávají během víceleté z našeho pohledu netradiční výuky geografie a zároveň poukázat na to, že studenti jsou hodnoceni v průběhu studia i během závěrečné zkoušky nejen za reprodukci poznatků. Z uvedené konkrétní klausurní práce nepřímo vyplývají i některé požadavky kladené na práci učitele.

### 3. Klausurní práce

Jako základ pro zpracování této části příspěvku byla použita práce Rinkeové (1995). Počet a obtížnost klausurních prací zadávaných na víceletých gymnáziích v SRN závisí na tom, zda student absolvuje během posledních třech let studia základní nebo výkonnostní kurs výukového předmětu. Nabízí se tři varianty studia geografie:

- formou výkonnostního kursu, pak je výukový předmět považován za druhý maturitní předmět,
- jako základní kurs, a tím třetí nebo čtvrtý maturitní předmět,
- jako předmět nematuritní zvolený pro doplnění potřebného počtu volitelných hodin.

Témata klausurních prací vymýšlí učitel geografie, resp. předmětová komise gymnázia. Vztahují se k látce probírané v posledním i v předchozích kursech. V příspěvku uváděná klausurní práce byla zadána v rámci výkonnostního kursu v druhém pololetí třináctého roku studia (13/II).

Tento kurs byl zaměřen na problematiku „Plánování a prostorové uspořádání v zemích s různým stupněm rozvoje“ a navazuje na předchozí kursy orientované na problémy zemědělství v různých politických systémech (12/I), na vývoj měst pod vlivem hospodářských, sociálních a politických rozhodnutí (12/II), na problémy oblastí a měst ve zvolených rozvojových zemích (13/I).

Předpokladem pro zpracování klausurní práce je i obsah kursů 13/I a 13/II zaměřený na strukturu hospodářství a obyvatelstva Peru (s důrazem na příčiny a důsledky nezaměstnanosti a nedostatečného zásobování potravinami), základní postižení tropických půd, potenciální zemědělské využití oblastí jižní Nigérie. (Na tomto příkladu jsou prováděny analýzy forem hospodářství a struktury pěstovaných plodin a je zobecněna problematika tržní orientace zemědělské produkce.)

Při koncipování klausurních prací mají učitelé k dispozici kromě jiného dokument obsahující osnovu zpracování typických klausurních úloh, obecná pravidla hodnocení klausurních prací a publikace obsahující příklady zadání, zpracování a hodnocení konkrétních studií (např. Kollektiv 1984).

V rámci klausurních prací zpracovávají studenti otevřené úlohy s podotázkami na základě předložených zdrojů informací (mapy, grafy, tabulky aj.). Vý-

sledkem jsou několikastránkové studie. Protože je obtížné objektivně posoudit rozsáhlé odpovědi na otevřené otázky, vychází učitel z předem stanovených požadavků. Před zadáním práce v několika bodech shrne to, co od studentů ve studii očekává (tzv. Erwartungshorizont). Takovýto přehled ulehčuje posouzení podílu dílčích úloh na celkovém výkonu, umožní srovnání očekávaných výsledků s dosaženými výkony.

### 3.1 Ukázka zadání klausurní práce

Téma: Zemědělská kolonizace v oblasti peruánské selvy (modelová oblast: údolí střední Huallagy)

Úkoly:

1. Vysvětlete pomocí předložených materiálů příčiny migračního pohybu v údolí střední Huallagy.
2. Popište a zdůvodněte jak strukturu zemědělských podniků a pěstovaných plodin, kterou navrhuje kolonizační projekty oblasti Pucate u Aucayacu, tak trendy jejich budoucího vývoje.
3. Zhodnoťte vývojové trendy zemědělské kolonizace v Pucate z hlediska ekologické únosnosti tohoto prostoru a řešení problémů vycházejících ze zemědělské kolonizace Peru.

Materiál: Diercke Weltatlas, statistické a mapové přílohy (14 tabulek a 3 mapy, jejich kopie jsou součástí práce K. Rinkeové, 1995).

Očekávaný výsledek:

1. Studenti mají na základě osvojených poznatků umět doložit na předložených materiálech, že se vzhledem k vývoji počtu obyvatel a hospodářské struktury Peru zdá být nutné zemědělské využití nových ploch v řídké osídlené oblasti selvy, protože:

- a) tlak přistěhovaných do měst a akutní nedostatek potravin vyžadují rychlé řešení problémů obživy,
- b) na základě fyzickogeografických podmínek nemohou být dále rozšiřovány zemědělské plochy v hustě osídlené horské oblasti, ani v suché pobřežní oblasti,
- c) provedená půdní reforma nemůže sama o sobě vyřešit problém růstu obyvatelstva ve venkovských oblastech Peru.

2. S prvními kolonizačními aktivitami se v údolí střední Huallagy postupně přeměnilo extenzivní sběrné hospodářství (kaučuk, barbasco) v intenzivní pěstování kávy, koky, kakaa, čaje a banánů. Ještě dnes připadá na tyto trvalé plodiny největší podíl hodnoty zboží vyváženého z údolí, protože se dobře přizpůsobují přírodním podmínkám oblasti a současně přinášejí relativně vysoký zisk.

Dnešní strukturu podniků v kolonizované oblasti můžeme charakterizovat následujícím způsobem: většina kolonizátorů má rodinné podniky v rozsahu 10 – 20 ha. Zpravidla se jen část půdy využívá k zemědělským účelům, protože rodiny nemohou obhospodařovat více než 3 – 6 ha výnosných, ale na práci a náklady náročných trvalých kultur. Převažuje polykulturní pěstování především sezónních plodin (kukuřice, maniok, fazole, rýže atd.) pro vlastní spotřebu, trvalé kultury (káva, kakao, citrusy) se pěstují na prodej. Předpokládá se, že zisk z tohoto prodeje zvýší životní standard místních obyvatel.

Státní předpisy hospodaření nejsou dodržovány, jsou pozměňovány ve prospěch hospodaření individuálního, které se přiklání k pěstování tržních produktů. Tyto tendence nejsou v Pucate určovány přírodními faktory typu sklonitost svahů nebo kvalita půdy, ale zákony vlastní potřeby.

3. Zemědělské plochy v oblasti tropů je možné využívat v průběhu téměř celého roku. Velká vzdálenost trhu a s ní spojené vysoké dopravní náklady preferují pěstování trvalých kultur. Podle všech projevů nebudou zemědělskou kolonizací dosaženy jen samozásobitelské cíle, ale vzniknou také přebytky pro regionální a nadregionální trh. Povážlivé se jeví pravděpodobné globální ekologické následky.

Kromě zadání a očekávaného výsledku klausurní práce, musí učitel písemně zpracovat předpoklady zadání téma studie (cíle, obsah, metody výuky předchozích kursů) a uvést kritéria hodnocení čili co musí student v dané práci znát, umět popsat, k jakým závěrům musí dospět apod., aby obdržel známku 1 – 6. V neposlední řadě povinností učitele je posoudit přínos klausurní práce z odborného hlediska. Vzhledem k omezeného rozsahu příspěvku tyto materiály neuvádíme, najdete je v literatuře Kolektiv (1984), popř. Rinkeová (1995).

Vybraly jsme relativně dobrou práci, hodnocenou známkou 2. V překladu jsou uvedeny obsahové chyby a jejich korektury, pravopisné chyby, které se v originále vyskytovaly v poměrně hojně míře, překlad samozřejmě ignoruje.

### 3.2 Ukázka opravené klausurní práce

|   |   |
|---|---|
| <p>1. Oblast údolí Huallagy leží na okraji peruánské selvy. Selva představuje se 755 945 km<sup>2</sup> (58,8 % rozlohy Peru) největší část státu, ačkoliv je jen s 9,3 % obyvatelstva (= 1,5 byyv./km<sup>2</sup>) zároveň nejdříve osídlenou oblastí Peru. <u>Oblast tradičního osídlení tvoří pobřežní pás</u> (10,5 % celkové rozlohy Peru při 38,7 byyv./km<sup>2</sup>) a zvlášť oblast protáhlých údolí mezi hřebeny Kordiller, která jsou od dob Inků hlavními sídelními oblastmi Peruánců. Od roku 1940 vzrostlo celkové obyvatelstvo<sup>1</sup> z 6 207 967 obyvatel na 13 572 052 obyvatel v této zemi. <u>Městské obyvatelstvo<sup>1</sup></u> vzrostlo podstatně více než venkovské, takže byl <math>\nabla^2</math> zaznamenán procentuální úbytek <math>\nabla^2</math> z 64,6 na 40,4 %, ačkoliv jeho počet vzrostl<sup>3</sup> z 4 010 834 na 5 485 363 obyvatele, tzn. nárůst o více než 25 %. Zároveň vzrostl počet městského obyvatelstva z 2 197 133 na 8 086 689 obyvatel, což znamená přírůstek o 390 %.</p> <p>Počet obyvatel se ale nezvyšoval plynule, nýbrž nerovnoměrně. V letech 1940 až 1960 se zvýšil celkový počet obyvatel z 6 207 967 na 9 906 745. Stát tedy potřeboval více než dvacet let na to, aby počet jeho obyvatel vzrostl o 3 698 778. Od roku 1961 do roku 1972, tedy během pouhých jedenácti let, se zvýšil počet obyvatel o 3 665 207 na 13 572 052. Přepočteno na jeden rok to znamená, že ročně muselo být navíc živeno asi 333 200 obyvatel. Zároveň byly přelidněny tradiční sídelní oblasti, především v úrodných horských údolích. Musely se proto hledat oblasti nové, neboť také zemědělsky využívané plochy se mohly do té doby rozšiřovat jen velmi pomalu. Jestliže v roce 1961 představovaly 19 340 km<sup>2</sup>, vzrostly do roku 1968 jen na 20 780 km<sup>2</sup>, tedy o 1 440 km<sup>2</sup>, za stejné období se ale celkový počet obyvatel zvýšil o 2 332 400. To znamená, že na každý km<sup>2</sup> nové zemědělsky využívané plochy připadá asi 1 619,72 lidí. Získávání nové půdy v širším měřítku má Peru ještě před sebou, pokud chce odstranit existující deficity ve výživě (1969 – 3% kvantitativní a 15% kvalitativní podvýživa)</p> | <p>rozsáhlé osídleny až v období kolonizace<br/><sup>1</sup>počet<br/><br/><sup>2</sup>u venkovského obyvatelstva<br/><sup>3</sup>absolutně</p> |
|---|---|

a současně zajistit obživu pro budoucí generace. Z tabulky 11 vyplývá ale jistý protiklad. Přes rozsáhlou kvalitativní podvýživu (15 %) vyváží Peru přes 135 000 t rybího tuku a je současně celosvětovým vývozcem rybí moučky bohaté na bílkoviny, kterou se v „bohatých“ zemích vykrmuje hovězí dobytek. Přesto musí Peru dovážet 56,5 % spotřebované pšenice, 25,4 % hovězího masa a 16 % olejů a tuků. V Peru vzniká tedy otázka, odkud získávat obživu, protože většina produkce proteinů jde do zahraničí, aby se devizami zaplatilo důležité importované zboží.

2. Pobřežní oblast je osídlitelná jen v říčních oázách, protože zde jinak převažuje poušť. Existují tady sice také určité zemědělsky využívané plochy, ale jednak jsou velmi omezené, jednak už nyní hustě osídlené. Oblast horských údolí je nejhustěji osídlenou a nejintenzivněji využívanou oblastí Peru. Pro nové osidlování tedy zůstává už jen rozsáhlé území selvy. Proto se rekultivuje na okraji selvy směrem ke Kordillerám území v údolí střední Huallagy a začíná se zemědělsky využívat. V oblasti střední Huallagy leží výrazné, protáhlé údolí. Toto území se vyznačuje značnou rozdílností v možnostech zemědělského využití, protože se zde vyskytují svahy s různými sklony – zemědělské využití je tedy tímto faktorem silně omezeno. Oblast s půdami kvality tříd IV – VIII představuje sama 90 270 ha, zabírá tedy asi 65 % tohoto území, a jen 35 % je využitelných bez náročných úprav. Mohou se zde proto jen v několika oblastech pěstovat sezónní kultury jako rýže, kukuřice, sója nebo proso, protože tyto plodiny vyžadují intenzivní péči, která není ve zbylých oblastech možná vzhledem k velké sklonitosti svahů. Na svazích s velkými sklony připadá v úvahu jen pěstování trvalých kultur, které je v jednotlivých nadmořských výškách závislé na teplotě. Do výšek 650 m n.m. lze pěstovat banány, kakao je možné pěstovat pouze v říčních údolích do 620 m n.m., protože je velmi citlivé na teplotu. Citrusy lze pěstovat do 700 m n.m. Nad touto hranici připadá v úvahu jen pěstování manioku a koky. O kvalitě půd nemáme k dispozici žádný materiál, ale jelikož Kordillery jsou pohoří, které je z velké části vulkanického původu, je zřejmé, že půda relativně bohatá na minerály a tím velmi úrodná, díky poloze v blízkosti rovníku asi nebude příliš chladná, což dokazují citlivé plodiny typu kakaovníku. Limitujícím faktorem je tudíž hlavně silná sklonitost, s následky pro způsob obdělávání půdy, a značné nebezpečí eroze. Vzniká tím otázka pro zdejší zemědělce, jak nejlépe využít svou půdu. Proto bylo při rozdělování země dbáno na to, aby každý dostal podíl ze všech výškových poloh, a tím se zabránilo nebezpečí, že někteří dostanou obzvlášť úrodnou, lehce obdělavatelnou půdu v blízkosti vodního toku a někteří jen těžko zkulturnitelnou a pro sezónní pěstování málo vhodnou, vysoko položenou půdu. To do jisté míry připomíná rozdělení pásů půdy v Německu. Mimoto je celá zemědělská výroba v oblasti řízena družstvy. To dokazují názvy jako „kolektivní centrum“ a „společná parcela“. Družstevnictví pomáhá rolníkům především výhodněji prodávat plody trvalých kultur, např. kakao, banány a citrusové plody, s nimiž mohou soukromí zemědělci obchodovat pouze v malém množství, které vypěstují. Plodiny sezónní naproti tomu slouží daleko více osobní spotřebě, především pak kukuřice jako hlavní zdroj obživu v této oblasti. Většina území je proto obhospodařována na kolektivním principu, takže také jednotlivé parcely jsou téměř všechny stejné velké, jenom starousedlíci mají pozemky o něco větší. V poslední době se prosazuje bilokulární hospodaření, tj. kombinace soukromého a kolektivního. Do popředí se zde dostává obzvlášť typ C. Pro kolektiv vzniká otázka, které tržní produkty přinášejí největší zisk. Pro produkci je důležitý vztah mezi vstupy a výstupy, tzn. kolik čistého zisku plodina přináší při prodeji na trhu. Podrobné vysvětlení k tomu podává tabulka 76. Zde jsou uvedeny veškeré výpočty od hrubé výnosnosti při zahrnutí produk-

sporné

třídy kapacity využití půdy

plurál

|   |  |
|---|--|
| <p>čních nákladů včetně vlastních pracovních výkonů až po čistý zisk na hektar v soles. Ukazují se tu některé zajímavé skutečnosti. Pokud vyjdeme z čistého zisku, jsou banány neuvěřitelně výhodnější, avšak vlastní práce je relativně málo odměněna, protože zemědělec pečuje o rostliny banánovníku jen 130 dnů v roce, dalších 100 dní jsou lidé bez práce. U čaje je tomu jinak. Pěstování čaje vyžaduje práci v průběhu 230 dnů v roce, tedy prakticky stále. Absolutní čistý výnos je relativně nízký, ale zato mají lidé po celý rok plat a obživu. Nevýhodou pěstování čaje je však zdlouhavá péče. Teprve po mnoha letech lze sbírat první listy. Kukuřice a maniok jsou hlavními zdroji obživy, pěstují se na privátních pozemcích, a proto lze předpokládat malé výnosy. Pěstování kávy je jako v případě čaje příliš zdlouhavé a ve srovnání s čajem přináší navíc ještě nižší čistý zisk. Rýže by mohla být pěstována na export, ale 110 dnů v roce na rýžových polích je málo. Banány a čaj by měly být tedy nevhodnějšími plodinami. Zbývá jen ověřit, jak dalece tyto teoretické úvahy odpovídají praxi. O tom nás přesvědčí tabulka 57. V první řadě lze vyčíst, že se plocha trvalých kultur v letech 1948 -1971 šestkrát zvětšila, plocha sezónních kultur se zvětšila sedmkrát. První vzrostla z 3 048 ha v roce 1948 na 19 457 ha v roce 1971, druhá z 565 ha v roce 1948 na 3 70 ha v roce 1971. Lze tedy zaregistrovat pokles u trvalých kultur o 5%<sup>1</sup> který lze přičíst rozšíření pastvin<sup>2</sup> Plocha s pěstováním pšenice se rozšířila z 4 % celkové zemědělsky využívané plochy v roce 1948 na 9 % v roce 1971. U trvalých kultur vzrostla plocha banánů pouze dvaapůlkrát (1971), u čaje za stejné období o 20 %. Další trvalé kultury jako káva, koka a kakao se rozšířily značně. U kávy se zvětšila plocha 40x, u koky 7x a u kakaa, které bylo zahrnuto do statistik až v roce 1961, se plocha od té doby zvětšila 3x. Na významu dnes získává také palma olejná. V čem je příčina toho, že praxe je tak vzdálená teoretickým úvahám? S neočekávaným nárůstem ploch kávy, koky, kakaa a palmy olejné souvisejí následující skutečnosti: káva pochází z jižní Ameriky, tj. plodina je přizpůsobena klimatickým poměrům a hodí se pro pěstování v těchto oblastech. Koka jako droga je nejméně produktivní a pro národní hospodářství neškodlivější plodina, protože ho poškozuje hned ve dvou ohledech – jednak tím, že zabírá cenné osevní plochy, které jsou důležité pro obživu domácího obyvatelstva, jednak se v důsledku pěstování koky ztrácí pracovní síly, které ovšem národní hospodářství musí také živit. Keře koky lze lehce vypěstovat, je třeba pouze listy jednou za několik dní otrhat a pěstitele za ně odměřit vysoké obnosy.</p> | <p><sup>1</sup>12 % vztaženo na základní rozlohu <sup>2</sup>ve prospěch pastvin</p> |
| <p>Kakao se zde oproti čaji lépe prosadilo, protože není tak náročné na práci jako čaj, který musí být denně sbírán. Kakao se naproti tomu sbírá pouze v období sklizně a kromě toho mohou být na kakaových plantážích pěstovány ještě banány, které se používají jako stínící rostliny, jež chrání kakaovníky před intenzivními slunečními paprsky. Rychlý nárůst ploch palmy olejné je možné zdůvodnit tím, že její pěstování je jak výnosné, tak opodstatněné ve smyslu snížení dovozních kvót tuků a olejů.</p>   | <p>z Afriky</p> <p>Dobré!</p>  |
| <p>Nyní k silným výkyvům u čaje a banánů. Čaj je, jak bylo řečeno, obzvláště náročný na práci, rostliny potřebují mnoho let k uzrání, čaj může růst na poli jen jako samostatná plodina, protože vyžaduje stále sluneční záření a mnoho živin. Banány jsou stejně jako v Africe základním zdrojem obživy a jsou proto pěstovány pro vlastní potřebu. Dalším důvodem je vzdálenost k moři, neboť jen po něm mohou být banány v chladících lodích exportovány. Tingo Maria je, podle mého názoru, od Limy (Callaa) vzdáleno asi 600 km, kromě toho chybí kvalitní infrastruktura – především silnice, které by mohly garantovat plynulý transport. Doprava je zvláštní problém v této oblasti. Relativně velká vzdálenost trhu a chybějící dopravní infrastruktura zabraňují rychlému rozvoji této oblasti. Proto lze dovážet na velké vzdálenosti do Limy (Callaa) jen částečně zpracované produkty jako praženou kávu, kakao nebo olej z palmy olejné.</p>  | <p>900, viz tab. 80</p>  |

Je možné najít ještě další důvod, proč lze pouze v malé míře vyvážet rychle se kazící plody typu banánů. Náklady na dopravu do dalšího centra, Tingo Maria, které je vzdálené jen 60 km od centra zkoumané oblasti – Ancayacu, obnášejí 200 soles na jednu tunu, jeden kilometr tedy stojí 3,3 soles. Základní potraviny by se i při tak krátkých vzdálenostech drasticky prodražily, takže se převážejí jen částečně zpracované produkty – kakao, káva a koka. To všechno však nesmí odvézt pozornost od faktu, že budoucnost Peru spočívá na východě, v tropické nížině selvy. Navíc náklady na průzkum nových zemědělských ploch jsou nejnižší právě v této oblasti.

Na první pohled se zdá, že zemědělská výroba je zde v určité nevýhodě ve srovnání s pobřežními oblastmi s velkým výskytem přístavů jako center trhu, které mají příznivou polohu vůči Limě a kde jsou příznivé půdní poměry a zavedené závlahové systémy. Už v současné době jsou však výnosy na tomto území vyšší než v přelidněných horských údolích. Ekonomický potenciál je sice horší než na pobřeží, ale už dnes lepší než v horských oblastech, a náklady na obdělání půdy jsou nízké, velké plochy však zůstávají dodnes neobdělané – nenajdou se totiž lidé, kteří by chtěli na východě žít.

téměř nesrozumitelné

3. Z tabulky 86 vyplývá, že budoucnost Peru spočívá v oblasti selvy, kde se navíc předpokládá výskyt nerostných surovin. To dává podnět k domněnce, že toto území bude mít v budoucnosti daleko větší vliv než dnes. V průběhu času zde bude jistě vybudována kvalitnější infrastruktura. Je smysluplné vytvářet výchozí centra pro budoucí vývoj. Jedním z nich pak bude údolí Huallagy, které se může stát základním východiskem pro objevování nových oblastí na východě. Jak dalece se rozdělení země ukáže jako správné, je těžké posoudit, ale započatá cesta se mi zdá opodstatněná, protože půda je rozdělena mezi mnoho zemědělců a ne mezi několik velkomajitelů nebo spekulantů. Toto opatření bylo tedy důležité i pro sociální smír v oblasti. Také rozdělení půdy mezi individuální a kolektivní vlastníky se zdá být smysluplné vzhledem k potřebě zajištění obživy pro rapidně rostoucí počet městského obyvatelstva – jde o skutečnou šanci pro obyvatele pobřežních i horských oblastí. Je správné omezit migraci do pobřežních oblastí a tím do velkých měst, která jsou už nyní přeplněná, a přivádět lidi na území selvy, která nabízí obrovský prostor pro obživu. Dosavadní plodiny by měly být pěstovány i nadále, pouze pěstování koky by mělo být přísně zakázáno (jako tomu bylo v období Inků). Obzvláště palma olejná zřejmě získá na významu, protože olejninu by mohly pomoci pokrýt deficit v hodnotné potravě. Tuto roli by mohla v chladnějších oblastech převzít také sója, která může pomoci zajistit dostatečný přísun proteinů.

nemá souvislost se zadaným úkolem

### 3.3 Hodnocení učitele

Povinností učitele je písemně zdůvodnit uloženou známku. Pokud v Klausurní práci třetina studentů nedosáhla dostatečného výsledku, rozhoduje ředitel školy po dohodě s odbornými učiteli, jestli může být práce uznána nebo zda je třeba napsat práci novou.

K uvedené klausurní práci bylo učitelem vypracováno toto hodnocení (překlad z Kollektiv 1984): „Jedná se o relativně obsáhlou, diferenciovanou a na daný problém orientovanou práci, která na základě předloženého materiálu sleduje migrační pohyby v údolí Huallagy s ohledem na vysoký nárůst obyvatelstva, nedostatek obživy a hranice omezující rozšíření zemědělských ploch v tradičních oblastech osídlení.“



Ačkoliv problémy urbanizace a majetkové poměry v Peru nebyly ve vyučování zvlášť vyzdvíženy, prezentuje předložená práce v úvodní části fundované základní znalosti studenta a jeho schopnost plynulé argumentace založené na interpretaci statistických, mapových a grafických příloh.

Také druhá část práce je založena na solidních odborných znalostech a zabývá se – v úzké spolupráci na příložený materiál – strukturou a formami hospodaření a jejich limitujícími faktory. Bohužel nebyl do práce zahrnut vztah plánů zemědělské kolonizace ke skutečnému vývoji.

Ve třetí části jsou příliš optimisticky posuzovány projekty na kolonizaci selvy, student nebere v úvahu ekologická hlediska a i přes svou malou kvalifikaci v oboru suverénně prosazuje vlastní názory na řešení komplikovaných vývojových problémů.

Student ve své práci prokázal dobré písemné vyjadřovací schopnosti, při vši šíři argumentace zvládl odborné metody, nutnou diferenciovanost ve výpovědi a schopnost koncentrace na podstatná fakta. Příliš vysoký je ovšem počet formálních chyb, který vedl ke snížení známky. Celkově předvedený výkon zcela odpovídá požadavkům. Práci hodnotím známkou dobře – 2.“

#### 4. Závěr

Publikace (Kollektiv 1984), ze které je převzata klausurní práce, neuvádí, kolik procent maturantů je schopno dosáhnout obdobných výkonů, ani ve kterém roce byla práce napsána. Na základě údajů v příložených tabulkách lze odhadnout, že jde o klausury z 80. let, proto některá tvrzení mohou být zastaralá. Tyto nepřesnosti však nebrání splnit hlavní záměry příspěvku: konkretizovat „netradiční“ pojetí geografického vzdělávání včetně požadavků na výstupní kvality absolventů, inspirovat se při koncipování české školské geografie pro 21. století, v neposlední řadě podnítit diskusi k této problematice.

Souhlasíte s tím, že v důsledku současného pojetí studia (nejen zeměpisu, nejen na gymnáziu, ba dokonce i na některých vysokých školách) by měla většina našich studentů problémy se zpracováním obdobné geografické práce? Soudím, že mnozí z nich jsou málo samostatní, nedokáží vyjadřovat své názory a myšlenky na základě ověřených argumentů, chybí jim dostatečně rozvinuté logické a analytické myšlení i schopnost aplikovat mezipředmětové poznatky při řešení složitějších problémů (Podrobněji k negativním důsledkům středoškolského studia např. Šebková 1996).

Souhlasíte s tím, že i pojetí a následně vzdělávací obsah zeměpisu se na této zneklidňující situaci podílí? Lze namítnout, že takovéto schopnosti se nemohou se studenty důkladně procvičovat z důvodů omezeného výukového času. Zeměpis (či předmět, jehož funkční částí se stane „geografie“) větší časový rozsah nezíská, dokud se nezvýší jeho společenská prestiž. A ta se nezvýší, dokud se nezmění pojetí a následně vzdělávací obsah výukového předmětu tak, abychom přesvědčili studenty, jejich rodiče i širší veřejnost, že prostřednictvím výuky tohoto předmětu nezastupitelným způsobem připravujeme studenty pro plnohodnotný život ve věku techniky, informací a komunikace. Podle mého názoru nastal čas, kdy systematická prezentace zeměpisného vzdělávacího obsahu by měla být nahrazena ve vyšších gymnaziálních ročnících přístupem výběrovým, a tak jsme umožnili studentům na vybraných tématech prostřednictvím vyhodnocování a řešení různých problémů aplikovat nabyté vědomosti a osvojovat si intelektuálně vyšší schopnosti.

Při tvorbě nové koncepce geografického vzdělávání musíme sledovat společný cíl všeobecného vzdělávání a současně znát prostředky, pomocí kterých se pokusíme společného záměru dosáhnout. Podle J. Spilkové (1997) aniž by vše minulé v našem školství bylo paušálně kritizováno jako špatné a zavrženíhodné, je nutná zásadní transformace vzdělávacího systému jako celku. Šíře a hloubka projektovaných změn se jeví mimořádná, měla by obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému, jeho strukturu, řízení a hodnocení, financování, změny legislativy, cílů, obsahu, metod výuky i celkového vzdělávacího klimatu, přípravného i dalšího vzdělávání učitelů apod. Transformace českého školství jako zásadní systémová změna představuje proměnu postupnou, dlouhodobou – uvažuje se o časovém horizontu 1 – 2 generací. Klíčovými principy, na nichž má být české školství budováno, jsou principy humanizace, demokratizace a určitá míra liberalizace. Souhlasíte s tímto názorem?

Protože v naší republice stále chybí institucionálně zakotvený koncepční výzkum tvorby, realizace i evaluace geografického vzdělávání, koncepce perspektivního geografického vzdělávání se rodí pomalu a bude se hůře prosazovat. Jen abychom neprospali 1 – 2 generace! Skutečná reforma v geografickém vzdělávání včetně reformy maturitních zkoušek se neuskuteční pouze státní vyhláškou či pod vlivem obecně formulovaných hesel a výzev vyslovených odborníky z vysokých škol. Proběhne tehdy, když učitelé ve většině škol a tříd, stejně jako další odborníci i rodiče pochopí, co musí udělat sami pro sebe a pro své děti a začnou to hned realizovat. Učitelé třeba tím, že se začnou dále vzdělávat, že budou o koncepci veřejně věcně diskutovat, že se sdruží kvůli řešení určitých problémů (metoda izolovaného jednání s MŠMT není ideální), že se pokusí realizovat strategii, která změní přežitě pojetí, cíle a metody geografického vzdělávání nejprve v rámci tzv. volitelných výběrových předmětů. V těchto seminářích většina středoškolských učitelů připravuje studenty k maturitní zkoušce ze zeměpisu cestou zvýšení objemu „hotových“ informací. Obecně však neplatí přímá úměra mezi rozsahem informovanosti a úrovní vzdělanosti, kterou chápeme jako „umění“ nabyté poznatky využívat. Abychom zvýšili v tomto duchu pojatou vzdělanost studentů, naučme je v rámci výběrových seminářů zpracovávat regionální, problémově zaměřené studie různého územního řádu, jejichž obhajoba se stane součástí maturitní zkoušky ze zeměpisu. Z důvodů omezené dostupnosti podkladových materiálů seminární práce se budou zejména týkat problematiky místní oblasti. Nabízí se vybírat taková témata (např. Jak zvýšit atraktivitu obce, co trápí obyvatelé obce, funkční využití okolní krajiny, územní plán obce, ekomuzeum,), při jejichž vypracování je třeba využívat více méně poznatky a dovednosti ze všech předmětů, včetně jejich návaznosti. Studie ač zpracovaná během semináře, ale na úrovni uvedené klausurní práce by podle mého názoru usnadnila přijetí k některému vysokoškolskému studiu (nejen geografie).

#### Literatura:

- BRAMEIER, U. (1993): Der Erdkundeklausur. Praxis Geographie, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig, Oktober 1993, s. 4 – 5.
- EPPLÉ, A. (1993): Standortfragen und Antwortschemata. Praxis Geographie, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig, Oktober 1993, 13 s.
- GARDAVSKÝ, V. (1995): Oč (nám) jde v zeměpise. Otázky geografie 3, ČGS, Praha, s. 62-68.
- HAUBRICH, H., ed. (1994): International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education IGU, Freiburg.

- HAUSENBLAS, O. (1997): Masité sousto pro býložravce: národní kurikulum hned! Učitel-  
ské noviny, 100, č. 11, s. 19.
- HYNEK, A. (1995): Aplikovaná geografie ve výuce geografie. In: Hofmann, E. (ed): Posta-  
vení regionální geografie ČR a SR v kontextu nových podmínek rozvoje. Pedagogická fa-  
kulta, Brno, s. 23-29.
- KOLORZ, B. (1993): Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Zagreb, 15 s.
- KOLLEKTIV (1984): Gymnasiale Oberstufe – Material zur Leistungsbewertung – Erkun-  
de. Der Kultusminister des Landes Nordrhein – Westfalen, greven Verlag GmbH, Köln,  
44 s.
- KOLLEKTIV (1988): Gymnasiale Oberstufe – Richtlinien – Erkunde. Der Kultusminister  
des Landes Nordrhein – Westfalen, Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen, 149 s.
- KOLLEKTIV (1988): Richtlinien und Lehrpläne – Erdkunde – Gymnasium, Sekundarstu-  
fe I. Kultusministerium des Landes Nordrhein – Westfalen, Verlagsgesellschaft Ritter-  
bach mbH, Frechen, 149 s.
- KOLLEKTIV (1991): Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Erdkun-  
de. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultur und Wis-  
senschaft und Kunst, München, 55 s.
- KOLEKTIV (1996): Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Ústav pro informace ve vzdělá-  
vání, Praha, 197 s.
- KOPP, B. (1993): Vzdělávací systém v Německu, trendy, kontextové podmínky a metodolo-  
gické problémy srovnání. In: Mareš, J. a kol. (ed.): Pedagogický výzkum a transformace  
české školy. ČAPV, Praha, s. 134-147.
- KRÁTKÝ, H. (1997): Desatero tezí k reformě maturitních zkoušek. Učitel-  
ské noviny, 100, č. 10, s. 19-20.
- KÜHNLOVÁ, H, KÜHNL, K. (1997): Globálně myslet a lokálně jednat – hlavní cíl budoucí  
výuky zeměpisu. Geografické rozhledy, 6, č. 3, Praha, s.95-97.
- RINKEOVÁ, K. (1995): Výuka zeměpisu na gymnáziích ve Spolkové republice Německo. Di-  
plomová práce, PřF UK Praha, 130 s.
- SPÍLKOVÁ, V. (1997): Jakou školu potřebujeme? Agentura Strom, Praha, 31 s.
- STEIGER, J. J. (1997): Tady vyrábíme budoucnost. Učitel-  
ské listy, č. 5, Praha, s. 5.
- ŠEBKOVÁ, H. (1996): Děkani fakult o vztahu maturity a přijímacího řízení. Aula, 4, č. 3,  
Praha, s. 39-49.

## Summary

### REFORM OF SCHOOL-LEAVING EXAMS IN GEOGRAPHY AS PART OF NEW GEOGRAPHICAL EDUCATION STRATEGY

In the coming years school-leaving exams in geography as well as in other subjects will undergo substantial state-generated changes in terms of concept, content, and form. The former state-dominated system of school-leaving exams, which ensured mutual comparability, has been much weakened over the past years. The number of optional subjects exceeded 300 and 95 % of students pass the exams now. Thus, the quality of school-leaving exams at different schools is hard to compare to each other.

Ministry of Education, Youth, and Sport officially supports the idea that school-leaving exams would still be responsibility of each school. Thus, the concept of unified school-leaving exams (and, indirectly, also similar educational standards) has not been approved so far. If the proposed changes are put into action and the range of optional subjects is reduced, it would also influence the content and structure of geographical education. The subject of geography would be more likely to prepare students how to deal with real problems of the coming century.

School-leaving exams in geography should be harmonized with general educational strategies. The latter needs a firm legislative framework (School Law) as well as binding standards for different school types and different subjects. It also requires educational projects and other documents. Such legislation, however, has not yet been elaborated in a manner that would help to find new concepts, forms, and contents of school-leaving exams. There would be no progress unless chief educational aims are clearly defined. Two antagonistic concepts exist: education perceived as a sum of knowledge, and education as a capacity to be open towards new ideas and techniques. Should school be based on normative approach, or should it rather serve as a source of inspiration? ·

The character of school-leaving exams will be much influenced by the prevailing one of the two above-mentioned concepts. Example of the latter is shown in the article.

The time for geographical education reform has come. The systematic presentation of geographical information should be followed by an optional approach which would allow students to apply their knowledge on various topics and problems. Candidates for a school-leaving exam in geography should compulsorily elaborate a complex geographical essay. Discussion about such essay should be part of the school-leaving exam.

*(Pracoviště autorky: katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty UK, Albertov 6, 128 43 Praha 2.)*

*Do redakce došlo 26. 5. 1997*

*Lektorovali Václav Gardavský a Hana Kühnlová*