GEOGRAFIE – SBORNÍK ČESKÉ GEOGRAFICKÉ SPOLEČNOSTI
ROK 2002 ● ČÍSLO 4 ● ROČNÍK 107

ALOIS HYNEK

VÝZVY HELSINSKÉHO SYMPOZIA IGU PRO ČESKÉ GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

A. Hynek: *The Challenges of IGU Helsinki Symposium for the Czech geographical education.* – Geografie – Sborník ČGS, 107, 1, pp. 396 – 406 (2002). – Apologizing the traditional/conservative state of geographical education for years in the Czechlands causes serious troubles in an international communication evident by comparison with IGU-CGE Helsinki symposium, 2001. Prevailing individual and encyclopedia facts/concepts in the Czech geographical education describing geographical reality can only help for being competent at TV quizzes as the Millionaire. Not only reflexive, but also socially constructed geography ought to be accepted in geographical education. The competence and agency is the main challenge for geographical education at the starting point of a new Czech geography curriculum.

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

1. Úvod

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

- kurikulární reformy – změny a politika, nové integrované předměty a postavení zeměpisu, cíle pro geografické vzdělávání
- GIS, prostorové myšlení, politický kontext, Internet jako politická ekonomie, informačně komunikační technologie (ICT), kartografická počítačová animace, kartografické dovednosti
- výuka zeměpisu na základních školách, dětský svět zeměpisně, kurikulum, pojmy, znalosti, dovednosti, hodnoty (začíná se už v mateřské škole)
- globalizační vzdělávání a geografické vzdělávání, role geografie v porozumění globalizaci, antiglobalismus, vzdělaná veřejnost, Čtvrtý svět, rozvoj a kultura
- týmová práce, pluralismus, osobní odpovědnost, partnerství a participace, projekty, kritičnost, občanství, životní prostředí, interkulturalita, skupinová práce (groupware)

- nová Evropa – vize a vnímání, evropské vědomí, podklady pro učitele, dotazníky, srovnávací studie, mentální mapy
- zeměpisné učení – dovednosti a schopnosti, návyky, didaktický dynamismus, pomůcky (video, virtuální učebnice, modely, projekty, postery),
- trvalá udržitelnost – environmetální vzdělávání, environmentální vědomí, energie, Agenda 21, projekty, ochrana zvířat.

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

2. Geografické vzdělávání podle IGU-CGU: současný stav

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

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

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

B. Místa a oblasti – lidé jsou vázáni svým životem na určitá území
4. přírodní a společenské charakteristiky míst
5. lidé svou činností dávají vznik regionům podle složitosti zemského povrchu
6. jak kultura a zkušenosti ovlivňují lidskou percepci míst a oblastí
C. Přírodní systémy – přírodní procesy utvářejí zemský povrch a interakcí s biotou vznikají, trvají a mění se ekosystémy
7. přírodní procesy modelující tvář zemského povrchu
8. charakteristiky a prostorové uspořádání krajinných ekosystémů

D. Společenské systémy – lidské činnosti spoluutvářejí zemský povrch (zřejmě krajinnou sféru, kulturní krajinu), lidé soutěží o ovládnutí zemského povrchu
9. charakteristiky, rozdělení a stěhování lidských populací na zemském povrchu
10. charakteristiky, rozdělení a složitost kultur na zemském povrchu
11. uspořádání a sítě vzájemné hospodářské závislosti na zemský povrch
12. procesy, uspořádání a fungování lidských sídel
13. jak síly spolupráce, ale i konfliktů mezi lidmi ovlivňují členění a ovládání zemského povrchu

E. Prostředí a společnost – přírodní prostředí je upravováno lidskými činnostmi, především v návaznosti na hodnoty a užitek využívání přírodních zdrojů; rovněž lidské činnosti jsou ovlivněny přírodními jevy a procesy
14. jak lidé mění přírodní prostředí
15. jak přírodní systémy působí na společenské systémy
16. změny projevující se v záměrech, využívání, distribuci a významu zdrojů

F. Použití geografie – geografické znalosti umožňují lidem rozvíjet pochopení vztahů mezi lidmi, místy a prostředím v čase: jaké byly, jsou a měly by být
17. jak použít geografii ve výkladu minulosti
18. jak používat geografii k pochopení dneška a plánování budoucnosti.

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

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

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

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

3. Jakou didaktiku pro české geografické vzdělávání?

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

1. geografické kurikulum
2. vedení výuky/učení geografie
3. geografický seminář a terénní studie
4. geografická cvičení a projekty
5. pedagogická praxe ze zeměpisu.

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

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

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

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

1. Populační dynamika: model, typy, rozmístění, hustota, plodnost, politika, úmrtnost, očekávaná délka života, složení obyvatelstva, migrace vnitřní a mezinárodní, imigrace.
2. Využívání přírodních zdrojů: co je zdroj? Je celá příroda zdrojem? Ekologická stopa. Malthus. Populační optimum. Potravinové zdroje. Zelená revoluce. Trvalá udržitelnost. Rybolov/přelovení. Vodní zdroje. Energetické zdroje. Jaderné dilema. Obnovitelné a alternativní zdroje.
3. Výzva urbanizace: vznik a vývoj měst. Umístění, prostorové uspořádání (modely, včetně L. A., keno) a velikost měst (Christaller, Zipf, Reily, Huff). Gradient hustoty zalidnění, rodinný životní cyklus. Města a předměstí, kvalita života, problémy ve městech – deprivace. Plánování měst: územní plány, strategie, nová města, fáze růstu měst. Světová města.
4. Hospodářské činnosti: dopady změn. Globální ekonomie – od GATT k WTO. Obchodní dohody, soutěžení, důsledky růstu, komunikační revoluce. Sektory zaměstnanosti a ekonomické systémy. Průmyslové lokace: suroviny, energie, doprava, půda, kapitál, práce, trhy, aglomerační eko-

nomie, vládní politika, směnné kurzy, fantomové továrny a brownfields. Weber – nákladové faktory, Hotelling – lokační vzájemná závislost, Lösch – poptávka, Smith+Pred – zisk a lidské chování. Deindustrializace, relokace, nové technologie a trendy, NIC, nadnárodní společnosti, zahraniční přímé investice, automobilový průmysl, urbánní a rurální průmysl. Environmentální dopady. Služby obchodní a finanční, maloobchod.

5. Globální a regionální disparity a rozvoj/vývoj: měření disparit, co je pokrok? Bohatý Sever a chudý Jih. Modely globálního vývoje (Rostow – modernizace, Frank – teorie závislosti, Wallerstein – jádra, semi/periferie±. Diferenciace, nerovnost a pomoc. Modely regionálního vývoje: Myrdal/Hirschman (heartland/hinterland), Friedmann. Regionální politika.
6. Turistika a rekreace: vývoj, ekonomické/sociální/kulturní/ /environmentální dopady. Typy, rozmístění.
7. Hydrické systémy a fluviální procesy. Oběh vody. Vliv lidských činností. Problém přehrad, povodní. Povodí, vodní tok, delty, vodní síť, pořadí, vodní bilance v povodí, vodní hospodářství a správa.
8. Živelné/tektonické pohromy: desková tektonika – zemětřesení (Richter, Mercalli). Sopky. Zranitelnost a vnímavost, správa, odezvy, hodnocení rizik a percepce.
9. Pobřeží, ledovce, permafrost/periglaciál, hory, svahy/svahová modelace.
10. Lidé, počasí a podnebí. Teplota/sluneční záření, tlak/vítr/, všeobecná cirkulace, moře a oceány, vlhkost/srážky, zvrstvení ovzduší/gradienty. Oscilace El-Niño. Režim chodu počasí, podnebné klasifikace – ideální kontinent. Lokální klima a mikroklima, urbánní klima. Dopady počasí na lidské činnosti.
11. Ekosystémy: procesy a systémy. Struktura a fungování, oběhy živin, půdní charakteristiky a procesy, pedogeneze, využívání půd, vztah půda – biocenóza. Půdní pokryv a fond. Hlavní světové biomy. Využívání ekosystémů, dopady lidských činností na ekosystémy.
12. Znečištění životního prostředí lidskými činnostmi, globální environmentální změny.

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

4. Cesta ke geografickému kurikulu

Jak se přiblížit k něčemu takovému? Co to vlastně je? Nejjednodušeji řečeno: geografické kurikulum je veškerá zkušenost žáka/studenta s geografií v rámci geografického vzdělávání. V tomto příspěvku není cílem předložit geografické kurikulum ZŠ či SŠ nebo univerzitní geografické kurikulum. Pokusíme se naznačit cestu k tomuto nezbytnému dokumentu, který musí navazovat na *Rámcový vzdělávací program* neboli „Bílou knihu", měl by mít srovnatelné parametry s vyspělými zeměmi, jakož i výrazný trend ve směru od

tradiční geografické výuky/učení. Vyjdeme ze stati *Vzdělávání zeměpisem* (Hynek, Prošek 2000), jejíž název se stal na ústeckém sjezdu ČGS (2002) i názvem letní školy geografů – pedagogů.

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

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

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

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

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

Základním věcným/prostorovým konceptem geografie je krajinná sféra zahrnující pevniny a oceány s prostorovou strukturací na krajinné ekosystémy od topických/polytopických přes chorické/regionální po semiglobiony a globiony. Jejich využíváním lidmi se vytvářejí kulturní krajiny s režimy interakcí

společnost-příroda. Základní charakteristikou kulturní krajiny je prostorová organizace osídlení, jeho demografický vývoj, fungující KESEP procesy. Prostorová strukturace krajinné sféry a životního prostředí lidí představuje jednu ze zásadních charakteristik významných pro úspěch EEV. Řada tvrzení a návrhů týkajících se životní prostředí, krajinných ekosystémů má ve svém prostorovém průmětu zcela jinou praktickou dimenzi než se jeví v neprostorovém pohledu. Z tohoto hlediska jsou země EU dále právě svou praktickou environmentální politikou, praxí trvale udržitelného rozvoje v kontextu regionální politiky.

Jiným důležitým tématem je postavení ČR v Evropě a její zájem o vstup do EU. Vzdělávání v tomto tématu nemůže být jen záležitostí základů společenských věd, nýbrž i odpovídajícího geografického obsahu, přístupu. O EU není možné jen propagandisticky hovořit, účelově přesvědčovat, ale založit naši roli v Evropě, nejen v EU na znalostech zmíněných stránek kulturních, ekonomických, sociálních, environmentálně ekologických a politických (přístup KESEP).Na jedné straně totiž hrozí zahlcení místopisnými údaji a na straně druhé neprostorový, nečasový pohled účelově politické povahy. Především musíme Evropu znát, rozumět jí, i své roli v ní, musíme posílit dovednosti založené na probíhajícím praktickém začleňování do EU, což již naplňují nejen diplomaté, ale i podnikatelé, turisté, vědci, obchodníci atd. Vše pak geograficky vrcholí ve způsobilosti žít v nové Evropě, být její dobrou součástí.

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

Jaký obraz světa nám vlastně chybí v současném geografickém vzdělávání? Rozhodně nejde jen o přírodní obraz, nýbrž, a to především, o kulturní obraz světa. Česká geografie zatím nedokázala docenit kulturní mapu světa ukazující rozmanitost světových a regionálních kultur. Musí jasně zdůraznit to, že žádná není nadřazená jiným, že žijeme v multikulturalitě, nesměřujeme k vítězství některé z nich atd. Právem se divíme, kde se v nás bere netolerantní postoj k Romům, mj. i právě odtud, z neznalosti rozmanitosti a užitečnosti

zmíněných kultur. Právě neznalost světových kultur, kulturního dědictví se paradoxně snoubí s nízkou národní identitou, banálně vizuální pohodovostí, netečností vůči nepravostem, jež zde nemá cenu vypočítávat. Kategorie národní hrdosti se vůbec nevylučuje s úctou a schopností uznávat jiné národy, spolupracovat s nimi, soutěžit. Nefunguje to proto, že sami mezi sebou tak nepůsobíme. Zeměpis přitom může ukazovat jak rozdílnosti přispívají k překonání útlumu v rozvoji, nejen růstu, ve schopnosti kvalitativních proměn, v pochopení nezbytnosti jak sociálního konsensu, tak disensu. Bohužel povrchnost současného zeměpisu nesplňuje úroveň kvality běžnou ve vyspělých zemích, jež zeměpisné vzdělávání doceňují. Realita neaprobovaných geografů-pedagogů na ZŠ/SŠ ukazuje převládající stav, který tak dobrý není.

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

6. Závěr

Potřebujeme přehodnocení dosavadních postupů v geografickém vzdělávání, a protože schody se umývají shora, měli bychom začít na univerzitách, byť ani i v tomto směru nelze očekávat potřebné tempo. Stále se totiž přizpůsobujeme stylu geografického vzdělávání, který produkujeme především přes učebnice geografie/zeměpisu pro základní a střední školy. Učební osnovy mají skvělé požadované cíle (attainment targets), ale velmi tradiční obsah učiva. Není divu, že Milionář z Novy je vzorem obsahu zeměpisného učiva pro řadu geografů-pedagogů v praxi. Navíc otázkami v testech přijímacího řízení a v zeměpisné olympiádě tento stav ještě prohlubujeme. Točíme se zkrátka v začarovaném kruhu. Co takhle vzít vážně J. Mareše (1998), který oprávněně klade těžiště v procesu vzdělávání do učení? Výuka chápaná jako činnost učitele má hlavní smysl ve vedení procesu učení. Ale v geografickém vzdělávání k tomu potřebujeme nejen reflexivně vymezenou geografii, nýbrž i její sociální konstrukce. Tady začíná cesta ke geografickému kurikulu, jehož zdroji jsou „Bílá kniha", tematicky orientovaná geografie a vzdělávání orientované na proces učení.

Nebojme se otevřeně říci na středních školách, že absence testovatelných standardů geografického vzdělávání, včetně maturity, nutí geografické katedry univerzit konstruovat velmi specifické přijímací testy ke studiu univerzitní geografie, jež musí dokázat nadstandardní zájem uchazečů o zeměpis.

Zkusme i další možný přístup: co takhle otevřít národní geografický projekt pro školy, např.: znáš své povodí, v němž žiješ? Je trvale udržitelné? Není? Proč? Co musíme udělat, aby bylo trvale udržitelné? Povodí není jen fyzickogeografickým tématem, dnes, v české situaci je více humánně geografickým tématem. Prostě je to téma geografické.

Literatura

BERGER, I. P., LUCKMANN, T. (1966), česky 1999: Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění. Brno, Centrum demokratické kultury, 294 s.

BIČÍK, I. a kol. (2001): Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004. Návrh pro veřejnou diskusi. Praha, MŠMT, CERMAT, 16 s.

BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2002): Teorie regionálního rozvoje – nástin, kritika, klasifikace. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 211 s.

DEMEK, J. (1987): Úvod do štúdia teoretickej geografie. SPN, Bratislava, 248 s.

FRIČOVÁ, H. (1980): Didaktická transformace, hlavní metoda didaktiky geografie. Sborník ČSGS, 85, č. 4, Praha, ČGS, s. 307-314.

Geography for Life. National Geography Standards 1994. Geography Education Standards and Projects. AGS, AAG, NCGE,NGS, Washington.

GUINESS, P., NAGLE, G. (1999): Advanced Geography, Concepts&Cases. Hodder &Stoughton, London, 508 s.

HAMPL, M. a kol. (2001): Regionální vývoj – specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie. Praha, UK, 328 s.

HAMPL, M. (2002): Regionální organizace společnosti – principy a problémy studia. Referát na Ústeckém sjezdu ČGS, 10 s.

HOUTSONEN, L., TAMMILEHTO, M., eds. (2001): Innovative Practices in Geographical Education. Proceedings. Helsinki Symposium IGU – Commission on Geographical Education. August 6-10. Helsinki University, 287 s. + supplements.

HYNEK, A., PROŠEK, P. (2000): Vzdělávání zeměpisem. Učitelské noviny, 103, č. 14/15, s. 30-32.

HYNEK, A. (2000): Vzdělávání zeměpisem – www katedry geografie PřF MU.

International Charter on Geographical Education. Commission on Geographical Education, International geographical Union, 1992, Chairperson: H. Haubrich.

JEHLIČKA, P., TOMEŠ, J., DANĚK, P., eds. (2000): Stát, prostor a politika – vybrané otázky politické geografie. Univerzita Karlova, Praha, 274 s.

KENT, A., LAMBERT, D., NAISH, M., SLATER, F., eds. (1996): Geography in Education. Viewpoints on Teaching and Learning. Cambridge University Press, 374 s.

KOTÁSEK, J. a kol (2000): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2. verze. Praha, MŠMT.

LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2000): Learning to Teach Geography in the Secondary School. A Companion to School Experience. RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group, London, 479 s.

MAREŠ, J. (1998): Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál, 239 s.

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

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

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

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

Summary

THE CHALLENGES OF IGU HELSINKI SYMPOSIUM FOR THE CZECH GEOGRAPHICAL EDUCATION

The IGU Commission on Geographical Education (IGU-CGE) in Helsinki Symposium, August 6 – 10, 2001: Innovative Practices in Geographical Education with keynote speakers S. Bednarz, S. Catling, R. Gerber, H. Haubrich, M. Roberts, J. Lidstone and A. Kent offered these sections – curriculum changes and policy, developing learners' skills and abilities in geography, new technologies in the geographical education systems, developing and using resources for teching and learning in geography, evaluation and assessment in geography, teaching geography for a sustainable world, geography and education for the future. The main organizer was L. Houtsonen who is also the head of IGU-CGE. The symposium included not only papers but also workshops, seminars, etc.

It is still living truth that the International Charter on Geographical Education, 1992, is internationally respected document for the discourse on national systems of geographical

education directed towards an international audience of geography-educators. On the other hand there is the US document: „Geography for Life. National Geography Standards 1994. Geography Education Standards and Projects" with skills orientation. Both documents are very significant for the top objectives and goals of geographical education: which competence and agency in geography curriculum – knowledge, skills, beliefs, attitudes, values should be included in attainment targets.

The Czech practice of geographical education is free from the former communist educational ideology, but still burdened with heavy traditional conservative concepts both in geography content and teaching styles. A new development includes new attainment targets but old traditional geographical descriptive concepts with little respect to skills and values in geographical education. National curriculum is just only a working version not accepted by the Czech Assembly and the discourse on geographical education is wishy-washy in the Czech Geographical Society. A step forward can be recorded in formulating General Certificate of Secondary Education in Geography done by the group of Prague geographers.

Czech geographical education needs deeper scientific geography for innovative process in teaching and learning geography. It lacks critical and creative geographical thought, a sense for performativity, negotiating, evaluation, decision-making, intentionality. It is very difficult to persuade geography-educators on knowledge as a social process, links to communication, power. In the case of regional geography the geographical education prefers traditional list of geology, landforms, climate....population, manufacture, agriculture, etc., not the questions of regional development. For this reason is an alternative approach, called RESPEC(T)S developed: Regional Economic Social Political Environmetal (Technological) Sustainabilty orientated on issues, tasks, problems, projects, programmes in geographical education. Another representation of geography in geographical education is GEOGRAPHIUM starting from the International Charter on Geographical Education via locations/localities, production-reproduction-consumption, perception-imagination of living world, presentation-representation to regions/landscapes, institutions, communities, normatives, cooperation, adaptation, integration, competition and the question: how to understand/interpret the space/places?

And what about pedagogy in geographical education? „Learning to Teach Geography in the Secondary School, A Companion to School Experience" – a monograph from D. Lambert and D. Balderstone is a source book for the Czech geography-educators, too. Their teaching geography and pupils learning geography plus professional development means a good inspiration for changes in the Czech geographical education. A syllabus of P. Guiness and G. Nagle's book Advanced Geography – Concepts & Cases is offered for the Czech geography-educators as a comparative etalon at the secondary schools.

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

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

What will be the next step in the Czech geographical education? Geography curriculum.

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

Do redakce došlo 8. 10. 2002