

Geographical education *Geografické vzdělávání*

Jaroslav VÁVRA

Katedra geografie, Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, jaroslav.vavra@tul.cz

Abstract

The text deals with position of geographical education in the Czech Republic and abroad, especially in English-speaking countries (U.S.A. and U.K.). The position of the geographical education is characterised between geosciences and pedagogical sciences. The main attention is focused on psychological knowledge of developmental psychology and spatial cognition. The text focuses on geographical curriculum, thematization and standardization to geographical education in the Czech Republic.

The topics (questions) for suggested discussion are following: Is revision of current Czech geographical curriculum needed? Thematize geographical curriculum or revise current structure of geographical content? Use/strengthen developmental/spiral curriculum in the Czech geographical education? Is it time to standardize Czech geographical education? Next topics may follow from discussion, e.g. Czech geographical enquiry, geographical tertiary education, geographical textbooks

Keywords: geographical education, geographical curriculum, geographical themes, standards of geographical education

Klíčová slova: geografické vzdělávání, geografické kurikulum, geografická témata, standardy geografického vzdělávání

1. Úvod

Co je geografické vzdělávání? Jak je geografické vzdělávání ovlivňováno oborem (geografickými vědními disciplínami)? Jak je geografické vzdělávání ovlivňované pedagogickými vědami?

Je nutná revize českého geografického kurikula? (více viz Řezníčková 2009). Tematizovat geografické učivo nebo revidovat současnou strukturu geografického obsahu? Používat v českém kurikulu vývojové/spirálové kurikulum? Nastal čas standardizovat geografické vzdělávání? Další náměty mohou z diskuse vyplynout, například aktivní/činná výuka v zeměpisu nebo geografické vzdělávání na vysokých školách. To jsou otázky, na které chceme v tomto textu upozornit a nabídnout je k diskusi kolem kulatého stolu.

2. Vzdělávání

Začneme samotným vzděláním/vzděláváním (*education*). Průcha 1997 citovaný v Průcha, Walterová, & Mareš 2003 považuje tento pojem za základní v pedagogické teorii a praxi. Poukazuje na časté zaměňování výrazů „vzdělání“ a „vzdělávání“. Ve vzdělávání rozlišuje:

1. osobnostní pojetí

Do tohoto pojetí patří socializace jedince a kognitivní vybavenost jedince. Do kognitivní vybavenosti jedince patří osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy, tedy můžeme říci obecné kompetence, které se objevují v českém kurikulu/rámcovém vzdělávacím programu (VÚP, RVP ZV, 2007;

VÚP, RVP G, 2007). Tyto kompetence se podle Průchy zformovaly vzdělávacími procesy. Vzdělávání je objasňované kognitivní psychologií a kognitivní psycholingvistikou v konceptech, jako jsou kognitivní struktury, mentální reprezentace, kognitivní mapy, znalosti, vědění aj. Do tohoto pojetí patří podle Průchy didaktické testy a další metody, které zjišťují výsledky vzdělávání.

2. obsahové pojetí

Toto pojetí se podle Průchy 1997 zaměřuje hlavně na kurikulum různých škol a vyučovacích předmětů (také zeměpisu/geografie) a jsou realizovány ve výuce. Obsah je často chápán jako učivo, obsah vzdělávání nebo vzdělávací cíle. Vzdělávání v tomto pojetí lze popsat pomocí kurikulárních analýz. Více například Shulman 1987; Janík 2009; Janík a další 2007).

3. institucionální pojetí

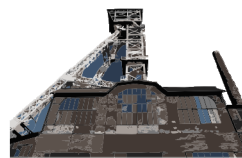
U tohoto pojetí jde podle Průchy 1997 o formální vzdělávání, celoživotní učení/vzdělávání. Diferencuje se úrovní vzdělání, stupňů aj. Jde o základní, středoškolské a vysokoškolské vzdělání.

4. socioekonomické pojetí

Je chápáno podle Průchy 1997 jako kategorie, která charakterizuje populaci.

5. procesuální pojetí

Vzdělávání charakterizuje proces, ve kterém se podle Průchy 1997 realizují stavy jedince i společnosti ve smyslu 1 – 4 pojetí.

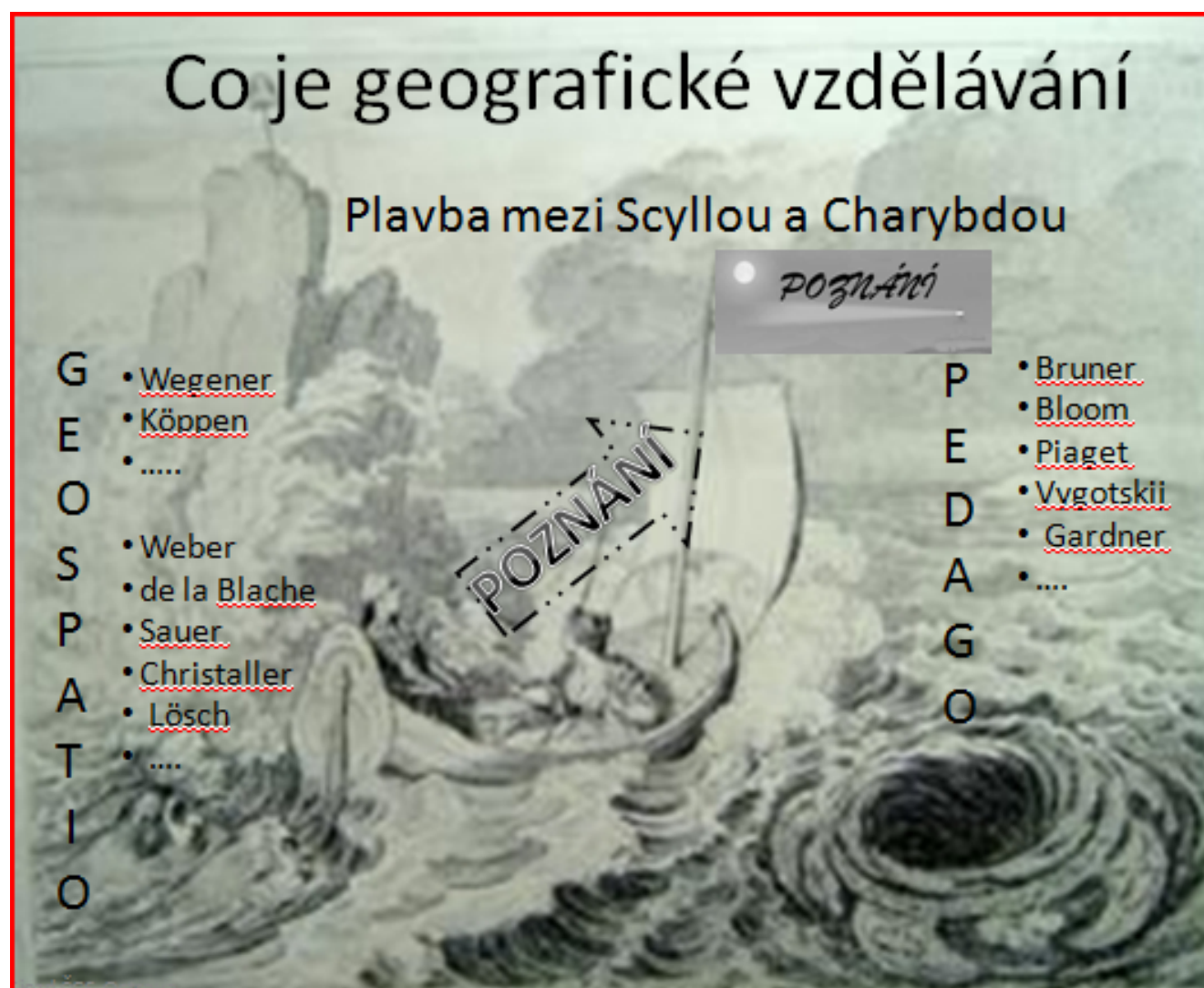


3. Geografické vzdělávání/poznávání

). Vzdělavatel (*educator*) geografie se pohybuje mezi dvěma mantinely: jednak musí zvládnout obor a jeho poznatky transformovat/metamorphovat do vzdělávací podoby, a jednak musí znát pedagogické, psychologické, sociologické a další poznatky, dovednosti, principy, které dává do vztahu k oboru a k oborové kvalitě. Velmi častým prohřeškem proti pedagogickým zásadám u geografických odborníků, kteří vyučují, je absence vzdělávacích cílů, strukturování výuky podle zásad oboru a nikoli podle vzdělávacích zásad. Odborník bez

Geografické vzdělávání se realizuje jednak vzhledem k oboru (geografické vědy) tak také k pedagogickým vědám (viz

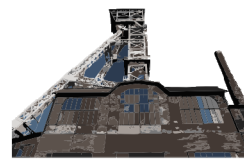
pedagogické odbornosti často hodnotí studenty bez pevně stanovených a dopředu daných úrovní, a studenti/žáci nemohou provést sebereflexi svého výkonu. Zvláště při ústním zkoušení odborník ne-pedagog není schopen odhadnout čas na zkoušení a velmi dlouho váhá, jakou úroveň hodnocení má stanovit, a po vyřčení výsledku není schopen zřetelně porovnávat studenty mezi sebou. Takový člověk hodnotí pouze stav (úroveň) ve vztahu k oborovým poznatkům, nikoliv posun ve vědě a ve způsobu myšlení/přemýšlení studenta/žáka při hodnocení.



Obrázek 8 Co je geografické vzdělávání

Jinými slovy, vyučující odborník bez základních pedagogických znalostí bude žáky učit o Wegenerovi, Köppenovi, Weberovi, de la Blache, Christallerovi, Sauerovi a dalších, ale neví nic nebo téměř nic o kognitivní, afektivní a psychomotorické taxonomii,

obecné struktury vědomostí, prostorové inteligenci, osobním vývoji jedince a dalších principech z pedagogických věd.

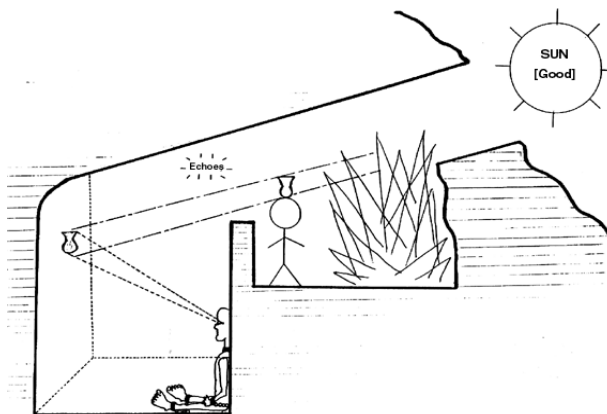


Platí to i z druhé strany. Například ve vývojové psychologii, která je základem pedagogických věd, Vágnerová 2008, str. 203 píše:

Teritorium kontaktu s vrstevníky představuje (pro dítě, pozn. JV) množina míst, kde ke společným setkáváním zpravidla dochází. Jsou to lokality, kde se rozvíjí aktivita určitého druhu, prostor je zde diferencován do různých zákoutí, je zde vybaveno umožňující hru, hračky i jiné živé bytosti, např. zvířata. (zvýraznění JV)

Z výše uvedeného je patrné, že se autorka velmi pečlivě věnuje psychice dítěte, jeho osobnímu psychickému vývoji, avšak velmi benevolentně pojmenovává (spíše literárně) teritorium, prostor, místo, lokalitu. Používá termín „zákoutí“ opět spíše ve smyslu literárním než odborně vědeckém. Použité pojmy jsou pro ni rámcem či kulisou, které dokreslují pozadí, na kterém se popisovaný vývoj odehrává. Přitom jsou autoři, kteří se danými pojmy zabývají, zvláště prostorem a místem, a to například z filozofického hlediska Heidegger 1927 nebo Malpas 1998, 1999, 2008, z geografického hlediska Cresswell 1996, 2004, 2005, 2008, 2008, Entikin 1991, Relph 1976, Tuan 1974, 1976 nebo z hlediska geografického vzdělávání Balderstone 2006 a Lambert et al. 2000, Kent (ed.) 2000 nebo Hardwick et al. 1996 a Witham Bednarz et al. 1994.

3.1 Geografické poznávání ve filozofickém smyslu



Obrázek 9 Platónovo podobenství o jeskyni,
Zdroj: podle Hatch 1998

V podobenství o jeskyni poznání nastiňuje Platón motivy, které jsou pro (geografické) vzdělávání zásadní. Prvním je uvěznění podle Anzenbachera 1991, str. 41 v určitém rámci vlastních představ/poznání, ve světě zdání. Člověk je vězněm těchto představ. Záleží na něm, zda se z těchto okovů osvobodí, zda původní místo opustí a vyjde na světlo či do světla (nejdříve ohně pak Slunce). Jak uvádí Anzenbacher 1991 str. 41, dochází k rozlišení mezi pouhým zdáním (*doxa*) a pravým bytím (*on*). Zároveň s tímto vstupem do světla (poznání),

můžeme říci do nového místa, mluví Platón o bolesti, o oslepujícím lesku, který poznávající cítí, když hledí na předměty, jejichž stíny předtím viděl. Největší bolest takový člověk cítí, pokud se dívá přímo do Slunce (absolutních idejí)ⁱ.

Dalším principem (geografického) poznání, o kterém Platón mluví, je posloupnost/cesta v poznávání z jednoho místa do druhého – od poznávání stínů, přeludů, nekonkrétních obrysů předmětů ke stále zpřesňujícím se konturám viděných předmětů, včetně dalších kvalit, jako jsou například barvy. Velmi důležitý je proces zvykání si na dosažené poznání, tedy místo a čas, kdy si takový člověk třídí nové poznatky a „zvnitřňuje se“ s nimi. Z fenomenologického pohledu bychom řekli, že jde o proces imanence. Z pohledu Vygotského 1978 jde o internalizaci.

Velmi aktuální je motiv návratu osvobozeného člověka ze světa ozářeného Sluncem do jeskyně (původního místa) a sdělení svých poznatků/poznání svým spoluvězňům, kteří stále hledí před sebe (jsou stále na stejném místě) a hledí stále na pohybující se stíny do stejného místa na stěně jeskyně a jsou v zajetí svých neměnicích se představ.

Jako příklad přenosu takových poznatků k současníkům nám může posloužit cesta (přenášení nových poznatků) benátských obchodníků z rodiny Pólo, a zvláště nejznámějšího člena této rodiny Marca Póla.

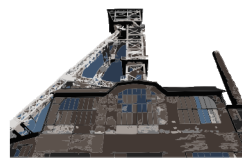
V souvislosti s knihou Milion a poznáním je třeba také uvést, že Marco Pólo na smrtelné posteli měl říci přítomným: „Napsal jsem jen polovinu toho, co všechno jsem viděl.“ Jedna z teorií říká: „Marco Pólo, který se vrátil do Benátek v roce 1295, informoval Evropany jako první o existenci Severní Ameriky. Jiní považují za první objevitele Severní Ameriky Skandinávce.“ I Marco Pólo by tak předběhl v objevení Severní Ameriky Kryštofa Kolumba. Ovšem jedná se o objevení Ameriky pro Evropany. Kryštof Kolumbus mimo jiné při plánování své cesty na západ používal informace z Pólovy knihy. Jak uvádí Anitei 2007, dokazují to Kolumbovy poznámky, které si dělal do knihy Milion.

3. 2 Psychologie: vývoj osobnosti a prostorové poznávání

Piaget & Inhelderová 2007 rozlišují ve vývoji jednotlivce čtyři etapy:

1. senzomotorické stádium, které stanovil od narození do dvou let, kdy děti poznávají svět

ⁱ Nevěnujeme se zde faktoru, a to „nositeli poznání“, který v dalším textu o Marco Pólovi jenom naznačujeme.



- pomocí pohybů a smyslů a získávají vědomí stálosti objektů
2. předoperační stádium stanovil Piaget mezi 2. a 7. rokem života dítěte, kdy děti začínají používat jazyk a projevují se egocentrickým myšlením
 3. stádium konkrétních operací stanovil Piaget do školního věku dítěte (7 až 12 let), ve kterém dítě dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech, chápe stálost počtu, množství a hmotnosti
 4. stádium formálních operací nastává podle Piageta po 12. roce dítěte a projevuje se tím, že dítě dokáže abstraktně myslet

Vygotskij 1978, 2004 přišel s odlišným pohledem na vývoj osobnosti než Piaget. Místo aktuálních stavů, které stanovil Piaget, přišel Vygotskij s potenciálními stavy ve vývoji jednotlivce, s koncepcí zóny nejbližšího vývoje.

V geografickém vzdělávání vychází z tohoto poznatku například Lambert a Balderstone 2000, str. 308, kteří přes vytváření pojmového slovníku, jeho osvojením a současně i se střetem s dosavadními poznatky, vytvářejí v konstruktivní zóně aktivity nové konstrukce a dochází k posunu „bridging“ do nové konstruktivní zóny aktivity. Podle zmíněných autorů dochází u jedince ke kognitivní akceleraci, více Vávra 2009a.

Jak dochází k poznávání prostoru u jedince se zabával v 60. letech minulého století německý psycholog Stückrath (in: Rinschede 2005). Vymezil tři stadia uspořádání: dynamické (v 6-7 letech), objektové (v 9-11 letech) a obrazové/figurativní (v 12-15 letech). Více o tom píše například Vávra 2006.

3. 3 Využití filozofických a zvláště psychologických poznatků v (geografickém) vzdělávání

V této části textu se budeme věnovat pojmům, které považujeme za důležité při hodnocení kurikula a které navrhuje pro diskusi kolem kulatého stolu a které také vycházejí z úvodní části tohoto textu.

3.3.1 Vývojové kurikulum

Kurikulum může být s jednou nastavenou úrovní (podle Piageta) nebo může přihlížet k pontenciálu jedince (podle Vygotského) a nastavuje úroveň právě podle tohoto požadavku, tedy více úrovní pro jednu třídu/skupinu. Vávra 2009a na základě Athertona 2006 (revize 2010) prezentoval dva typy kurikula – strukturované a vývojové. Druhý typ je „šitý“ na míru jednotlivcům a tito jednotlivci mohou dosahovat úrovní, na které potenciálně mají. Avšak pro každého jedince je cílová úroveň nastavena odlišně (podle jeho možností).

Ukažme si příklad, jak s těmito úrovněmi pracuje v geografickém vzdělávání anglické geografické kurikulum pro 14 leté žáky. Úroveň 1 je nejnižší. Žáci myslí v konkrétních a lokálních situacích, které znají z vlastní zkušenosti:

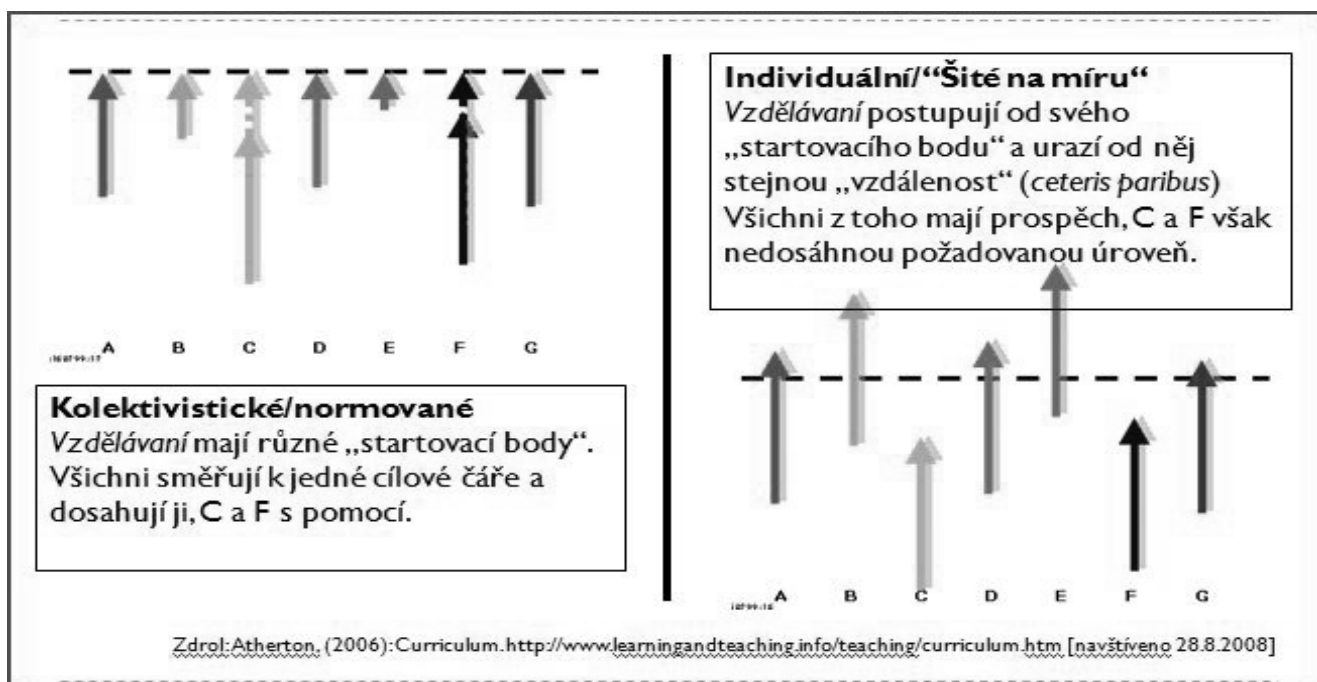
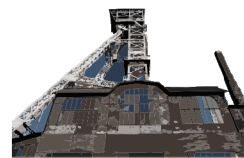
Žáci prokazují vědomosti, dovednosti a porozumění v lokálním měřítku. Rozpoznávají a jsou schopni vypořádat přírodní a humánní charakteristické rysy lokalit. Vyjadřují své názory na tyto rysy lokalit. Využívají zdroje, které jsou jim předloženy, provedou vlastní pozorování, ptají se a reagují na otázky, které se týkají daných míst a přírodního prostředí.

Následující úroveň 3 je podmínkou pro splnění základních kritérií a je nutná k dalšímu postupu ve vzdělávání:

Žáci prokazují vědomosti, dovednosti a porozumění v lokálním měřítku. Popisují a srovnávají přírodní a humánní charakteristické rysy různých lokalit a dovedou vysvětlit, proč se některé tyto rysy v lokalitách vyskytují. Uvědomují si, že různá místa mohou mít jak podobné, tak odlišné charakteristické rysy. Dovedou zdůvodňovat výsledky svých pozorování, které jsou jim oporou pro jejich názory a hodnocení míst a přírodních prostředí. Zjišťují, jak lidé usilují o zlepšení a udržení přírodního prostředí. Využívají dovedností a zdrojů pro dokazování takovým způsobem, aby byli schopni odpovídat na celou řadu geografických otázek, v komunikaci o svých zjištěních začínají používat geografickou terminologii.

Pro srovnání si uvedme charakteristiku výjimečného výkonu čtrnáctiletých:

Žáci prokazují znalosti, dovednosti a porozumění ve studiu širokého rozsahu místa a přírodních prostředí v různých měřítcích, od lokálních po globální a ve studiu různých částí světa. Vysvětlují vzájemné interakce uvnitř i mezi přírodními a humánními procesy. Odvolávají se na celou řadu geografických faktorů, aby vysvětlili a předpověděli změny, které jsou v čase příznačné pro zkoumaná místa. Rozumějí alternativním přístupům, které se vztahují k vývoji a k důsledkům těchto přístupů, v kvalitě života na různých místech. Ohodnotí relativní přednosti různých způsobů, jak řešit problémy přírodního prostředí, a chápou/hodnotí své názory vůči těmto různým přístupům. Rozumějí tomu, jak chápat udržitelný rozvoj, který může ovlivnit jejich vlastní život stejně jako plánování a realizaci projektů v přírodním prostředí a využívání jejich zdrojů. Pro ilustraci používají celou řadu příkladů. Selektivně vybírají geografické představy a teorie a přesně používají mnoha vhodných dovedností a důkazových zdrojů, které jsou součástí stupně *Key Stage* 3. Provádějí samostatně geografická zjišťování/průzkum v různých měřítcích. Kriticky hodnotí zdroje důkazů a prezentují logická uspořádání argumentů a prezentují je efektivně a přesně v závěrech, které jsou shodné s teoriemi. Svou práci hodnotí spolu s návrhy na zlepšení. To se týká jak přístupu, tak požadavků na další informace.



Obrázek 10 Strukturované a vývojové kurikulum

Zdroj: (podle Athertona 2006, revidováno 2010, upraveno)

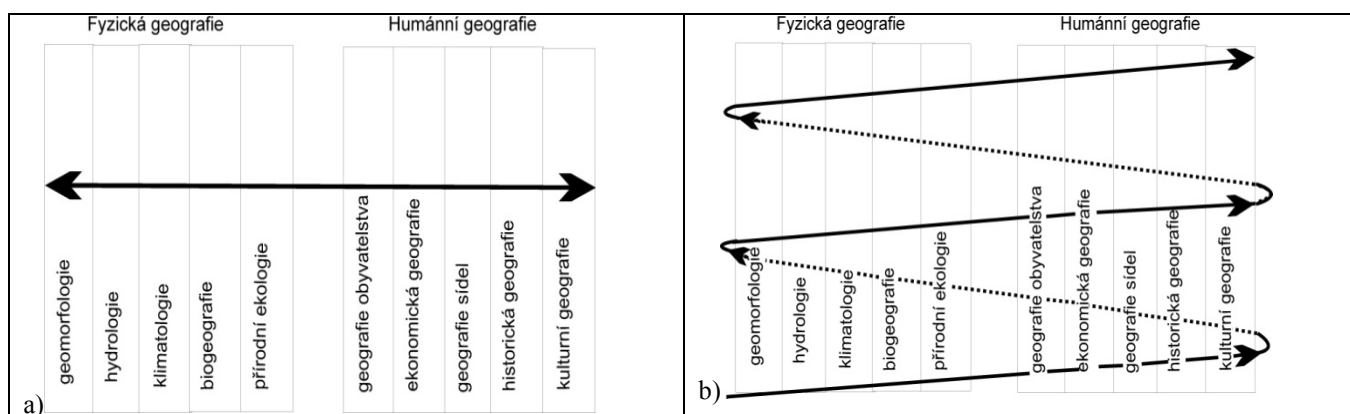
3.3.2 Spirálové kurikulum

V čem je geografické vzdělávání odlišné od geografických oborů? Ke vzdělání, i k tomu

). Obory v našem schématu jsou jen naznačeny, nikoliv vyčerpávajícím způsobem prezentovány (není například uvedena kartografie a geoinformatika, a další). Využit

geografickému, lze přistupovat dvěma způsoby. Buď je možné vzít jednotlivé atomizované obory a spojit/svázat je jako „otep“ dohromady, nebo je koncepčně provázat (schéma viz

byl překlad Mezinárodní charty geografického vzdělání (Haubrich 1994). Neuvažujeme v tomto případě o přesazích mimo geografii.

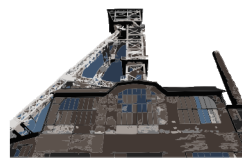


Obrázek 11 Náznak charakteru a) širší geografického vzdělávání s náznakem oborů geografie a b) ve spirálové koncepci

Zdroj: (Vávra 2008)

Podle anglického a velšského ministerstva školství se děti v *Key Stage 1* (ve věku 5 – 7 let) mají učit geografickému popisu, rozvíjet jazykové dovednosti v pojmech jako jsou „silnice, řeka, kopec“, ale také třeba

mapují hřiště, kde si hrají. V *Key Stage 2* (ve věku 7 – 11 let) začínají s tematickým studiem řek, počasí, osídlení a změn životního prostředí, i se studiem cizích zemí. V *Key Stage 3* (ve věku 11 – 14 let) se už seznamují



s geografickou metodologií, pokračují se studiem cizích zemí a v tematickém studiu se seznamují se základy tektonických procesů, geomorfologických procesů, počasí a podnebí, s ekosystémy, obyvatelstvem, osídlením, hospodářstvím, ekonomickým rozvojem a s problémy životního prostředí. Více o obsahu anglického zeměpisu in: General Certificate of Secondary Education, což je „malá“ maturita.

3.3.3 Tematizace v geografickém vzdělávání

Pokud se v geografickém vzdělávání mluví o tematizaciⁱ, často bývá zaměňována za „názvy kapitol“. V čem je rozdíl? Použijeme charakteristiku od Gersmehla 2005. Ten přirovnává tematizaci k hudební skladbě, která prostupuje celou výukou, pomáhá ve výuce držet myšlenky a představy pohromadě. Takto chápaná kvalita napomáhá při kladení otázek a vytváří prostředí, ve kterém jsou zřejmé správné odpovědi. Gersmehl výslovně upozorňuje na rozlišování, co je tematické a co je topické (např. název diskusního tématu). Brojí proti rutinnímu oznámení tématu na začátku hodiny nebo psaní nadpisu hodiny. To podle něj naznačuje, že v takové hodině je učení založené na mechanickém opakování „přežvýkaných“ názorů. A to je podle něj málokdy účinná výuka.

V americké geografické vzdělávání, Witham Bednarz et al. 1994, se podobně jako v Chartě geografického vzdělávání, Haubrich 1994, objevují čtyři témataⁱⁱ: poloha, místo, pohyb (Gersmehl přidává k pohybu propojenost) a region. Místo bývá charakterizované přírodními a humánními kvalitami, které jsou v daném místě ve vzájemném vztahu. Pohyb pak charakterizuje změnu polohy, nebo je to proces, způsob a následek či následky pohybu. Region pak podle Gersmehla představuje propojení poloh/pozic, spojuje místa a propojuje je.

Pro českou školní realitu je reflexí Gersmehlovo tvrzení, že výuka bez témat přináší dva extrémy (Gersmehl doslova říká pasti): buď přílišnou generalizaci a nebo triviálnost. U prvního extrému se jedná o široké generalizace s pokusem logického náhledu na celý svět, u druhého pak jde o vršení stále ucelenějších seznamů faktů o místech, kdy se učitel bojí nějakou část (řekněme stát) vynechat.

Jak se těmto pastím vyhnout? Podle Gersmehla právě nepsáním názvů témat na začátku hodiny nebo používáním témat v přípravě hodin, což pomáhá vybírat obrázky, data, mapy, ale napomáhá to i přípravě testů. Doslova říká: téma napomáhá učiteli rozhodnout se.

ⁱ Máme zde na mysli tematizaci, jak ji prezentuje Patočka 2003, tedy udělat z něčeho předmět nového aktu mínění (str. 63)

ⁱⁱ Srovnej s Gersmehlem 2005, který vysvětluje přítomnost tématu „vzájemné vztahy společnost-prostředí“ jako politické rozhodnutí.

3.3.4 Standardizace geografického vzdělávání

České geografické vzdělávání na standardy stále čeká. I když byl vydán v polovině 90. let Standard základního vzdělávání a Standard vzdělávání čtyřletého gymnázia, nemůžeme o používání standardu geografického vzdělávání v pravém slova smyslu mluvit. Dokazují to například Herink a Tlach 1999, kteří v Základech zeměpisných znalostí jen doporučují jejich využití. Nelze je využívat například jako hodnotící nástroj pro srovnání mezi třídami či školami!

Určitou naději se jevila reforma připravovaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze při koncipování rámcových vzdělávacích programů (VÚP 2007). Abychom si ukázali konkrétně kvalitu hodnocených dokumentů, srovnáme je s americkými Standardy geografického vzdělávání z roku 1994 a navrhované reformy z roku 2009.

Tabulka 5 Srovnání US Standardu ve 12. ročníku v roce 1994 a 2009 a očekávaného výstupu v rámcovém vzdělávacím programu gymnaziálního vzdělávání z roku 2007, Vávra 2009b

US Standard ve 12. ročníku (1994)	US Standard ve 12. ročníku (2009)	Český RVP GV (2007)
Trendy ve vývoji počtu obyvatel a v jeho prostorovém uspořádání (<i>pattern</i>).	Rozmístění obyvatelstva a hustota zalidnění ukazuje na roli lidí v měnící se tváři Země.	Hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa.

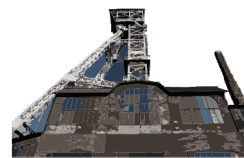
Rozdíl mezi hodnocenými kvalitami je zřejmý – jednoduchost, jednoznačnost, srozumitelnost ve prospěch zahraničního vzoru. Americký trend jde do zlepšení srozumitelnosti nejen pro odborníky, ale hlavně ve směru k veřejnosti (žáci a jejich rodiče).

4. Místo závěru

V naznačené (a pouze naznačené) problematice jsme upozornili na vymezení a důležitost geografického vzdělávání, které by nemělo být jen doménou „regionálního“ školství, ale také i v terciálním vzdělávání, zvláště pak na bakalářské úrovni jako „základní předmět“ či v rámci „úvodu do studia“ nejen v geografickém studiu.



XXII SJEZD ČESKÉ GEOGRAFICKÉ SPOLEČNOSTI OSTRAVA 2010



Naznačili jsme a v následujícím seznamu dáváme otázky, které by mohly vzbudit zájem k diskusi:

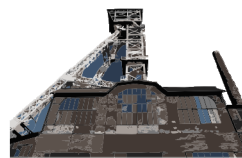
- Je třeba v geografickém vzdělávání brát v úvahu vývojové/spirální kurikulum? Pokud ano, jak je aplikovat, v jaké podobě? Mělo by geografické kurikulum zahrnovat i terciální úroveň?
- Nastala doba pro revizi českého geografického kurikula? Pokud ano, jaké postupné kroky učinit?
- Trvat na „složkové“ podobě školního zeměpisu nebo jej tematizovat? Nebo volit jiný přístup? Jaký?
- Je potřebná standardizace českého geografického vzdělávání nebo volit jiný přístup? Jaký?

Použitá literatura

- ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL, D. R. 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Addison Wesley Longman, Inc., 302 s.
- ANITEI, S. (2007): Did Marco Polo Discover America 200 Years Before Columbus? History. [Online] Softpedia, 8 9, 2007. [Cited: 12 30, 2008.] <http://news.softpedia.com/news/Did-Marco-Polo-Discovered-America-200-Years-Before-Columbus-62347.shtml>.
- ANZENBACHER, A. (1991): Úvod do filozofie. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 305 s.
- ATHERTHON, J.S. (2010): Learning and Teaching: Curriculum. Learning and Teaching. [Online] 22 May 2010. [Cited: 7 July 2010.] the Handbook for the PGCE/Cert. Ed. programme at the University of Bedfordshire. <http://www.learningandteaching.info/teaching/curriculum.htm>.
- BALDERSTONE, D. (2006): Secondary Geography Handbook. Sheffield : Geographical Association, 540 s.
- BLOOM, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York : David McKay Company, Inc., 207 s.
- BRUNER, J. (1960, 1977): The Process of Education. A Landmark in Educational Theory. Twenty-seventh printing, Harvard University Press, 97 s.
- CRESSWELL, T. (1996): In place/out of place: geography, ideology and transgression. [Online] JSTOR by The Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers, New Series, Vol. 22, No. 1 (1997), s. 136-7, 1996. [Cited: 26 October 2006.] [http://links.jstor.org/sici?sici=0020-2754\(1997\)2%3A22%3A1%3C136%3AIPOPG1%3E2.0.CO%3B2-F](http://links.jstor.org/sici?sici=0020-2754(1997)2%3A22%3A1%3C136%3AIPOPG1%3E2.0.CO%3B2-F).
- CRESSWELL, T. (2001): Making up the tramp. Toward a Critical Geosophy. In: Paul C. Adams, P.C. (eds.): Textures of Place. Exploring Humanist Geographies. Minnesota : the University of Minnesota Press, s. 167-185.
- CRESSWELL, T. (2004): Place. A Short Introduction. Oxford : Blackwell Publishing, 155 s.
- CRESSWELL, T. (2005): Place. In: Cloke, P. et al. (eds.) Introducing Human Geographies. Abingdon : Hodder Arnold, s. 485-494.
- CRESSWELL, T. (2008): Place: encountering geography as philosophy. An International Journal Geography. Autumn 2008, Vol 93 Part 3, s. 132-139.
- CRESSWELL, T. (2009): Place. In: Kitchin, R. and Thrift, N. [eds.]: International Encyclopedia of Human Geography. Oxford : ELSEVIER Ltd, Vol. VIII, s. 169-177.
- DOWNS, R. et al. (2009): Geography for Life, 2nd Edition. National Geography Standards. National Council for Geographical Education. [Online] June 12, 2009. [Cited: July 10, 2009.] http://www.ncge.org/files/public/draft_standard_s_review2.pdf.
- ENTRIKIN, J. N. (1991): The Betweenness of Place: Towards a Geography of Modernity. Baltimore : The Johns Hopkins University Press. 195 s.
- GERSHMEHL, P. (2005): Teaching Geography. New York : The Guilford Press, 278 s.
- HARDWICK, S. W. and HOLTGRIEVE, D. G. (1996): Geography for Educators. Standards, Themes and Concepts. 2nd Edition. New Jersey : Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education Company, 355 s.
- HATCH, R. A. 1998. Plato's Myth of the Cave. *History of Science. Study Guide*. [Online] 1998. [Cited: December 20, 2008.] http://www.clas.ufl.edu/users/rhatch/HIS-SCI-STUDY-GUIDE/0020_platoMythOfCave.html.
- HAUBRICH, H. (ed.): International Charter on Geographical Education. Freiburg : Commission on Geographical Education, IGU/UGI, 1994. proclaimed by IGU, Commission Geographical Education, Washington 1992.
- HEIDEGGER, M. (1996): Bytí a čas. OIKOYMENH, 490 s.
- HERINK, J. a TLACH, S. (1999): Základy zeměpisných znalostí. Sbírká úloh k sestavování testů, k procvičování a ověřování učiva zeměpisu podle Standardů základního vzdělávání pro 6.-



XXII SJEZD ČESKÉ GEOGRAFICKÉ SPOLEČNOSTI OSTRAVA 2010



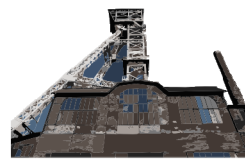
- 9.ročník. Nakladatelství České geografické společnosti, 70 s.
- KENT, A. (2000): Reflective Practice in Geography Teaching. London : Paul Chapman Publishing Ltd, s. 305.
- LAMBERT, D. and BALDERSTONE, D. (2000): Learning to Teach Geography in the Secondary School. A Companion to School Experience. Abingdon : RoutledgeFalmer, 480 s.
- MALPAS, J. (1998): Finding Place: Spatiality, Locality, and Subjectivity. In: Light, A. and Smith, J. (eds.): Philosophy and Geography III. Philosophies of Place. Oxford : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Vol. III, 1, s. 21-43.
- MALPAS, J. E. (1999): Place and Experience. A Philosophical Topography. Cambridge : Cambridge University Press, 218 s.
- MALPAS, J. (2008): Heidegger's Topology: being, place, world. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology, 410 s.
- MŠMT (1995): Standard základního vzdělávání. č.j. 20819/95-26, ze dne 22.8.1995, MŠMT. Praha : Věstník MŠMT, sešit 9/1995. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26-ze-dne-22-8-1995-zverejnen-ve-vestniku-msmt-sesit-9-1995>.
- MŠMT (1996): Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. MŠMT. Praha : Věstník MŠMT, sešit 4/1996.
- PATOČKA, J. (2003): Úvod do fenomenologické filozofie. Praha : OIKOYMENH, 190 s.
- PIAGET, J. a INHELDEROVÁ, B. (2007): Psychologie dítěte. Praha : Portál, 145 s.
- PLATÓN (1993): Ústava. Praha : Nakladatelství Svoboda, 525 s.
- RELPH, E. (1976): Place and Placelessness. London : Pion, 155 s.
- RINSCHADE, G. (2005): Geographiedidaktik. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh GmbH, 515 s.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. 2009. The Transformation of Geography Education in Czechia. *Geography* - *Journal of Czech Geographic Society*. December 2009, Vol. 114, No. 4, str. 316-331.
- TUAN, Y.-F. (1974): Space and Place: Humanistic Perspective. In: Agnew, J. (eds.): *Human Geography. An Essential Anthology*. Oxford : Blackwell Publishers, s. 444-457.
- TUAN, Y.-F. (1977): Space and Place. The perspective of Experience. Minneapolis : The Regents of the University of Minnesota, 230 s.
- VÁVRA, J. (2006): Didaktika geografie I: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán. Učební texty. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 92 s.
- VÁVRA, J. (2009a): Princip spirálového osvojování a vzestup učiva. [CD] In: Poštolka, V. (ed.): *Geodny 2008*, Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- VÁVRA, J. (2009b): Revize amerických Standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat? RVP Metodický portál, Základní vzdělávání. [Online] 21. říjen 2009. [Citace: 25. říjen 2009.] <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6375/REVIZE-AMERICKYCH-STANDARDU-GEOGRAFICKEHO-VZDELAVANI-V-ROCE-2009-MUZE-CESKE-UCITELE-ZEMEPISU-INSPIROVAT.html>
- VÚP (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 100 s.
- VÚP (2007): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 126 s.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. President and Fellows of Harvard College, 159 s.
- WITHAM BEDNARZ, S. et al. (1994): Geography for Life. National Geography Standards 1994. Washington D.C. : National Geographic Research & Exploration, 272 s.

Adresa autora:

Jaroslav Vávra
Katedra geografie
Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Voroněžská 1329/13



XXII SJEZD ČESKÉ GEOGRAFICKÉ SPOLEČNOSTI OSTRAVA 2010



460 01 Liberec 1
jaroslav.vavra@tul.cz