

# REVIZE ČESKÉHO GEOGRAFICKÉHO KURIKULA?

Jaroslav Vávra

**Abstrakt:** O českém geografickém kurikulu se v Česku diskutuje již deset let. Podle tohoto dokumentu se učí na základních školách od roku 2007 (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007). Rámcový vzdělávací program (kurikulum) vychází z kmenového učiva, které pochází z reformy ze začátku 80. let a ze Standardu základního vzdělávání (MŠMT 1995), resp. ve čtyřletém gymnáziu (MŠMT 1996).

Mezitím Američané publikovali *Geography for Life* (1994), americké geografické standardy. Komise pro geografické vzdělávání při IGU přijala ve Washingtonu v roce 1992 Chartu geografického vzdělávání (Haubrich 1994), která je přeložena do 21 jazyků, včetně češtiny. Angličané podstatně revidovali své národní kurikulum v roce 2000, Němci publikovali *Deutsche Gesellschaft für Geographie* (Kulke 2007). Nyní se v Česku začíná mluvit o revizi národního kurikula, která by měla nastartovat snad v roce 2013.

Článek analyzuje revidovanou Bloomovu taxonomii očekávaných výsledků v kurikulu a naznačuje možné strategie, kudy by se měla ubírat revize českého geografického kurikula. Jsou to tematizace, standardizace a využití revidované Bloomovy taxonomie.

**Klíčová slova:** *geografické kurikulum, tematizace, standardizace, revidovaná Bloomova taxonomie*

**Abstract:** *The new Czech geographical curriculum has been discussed ten years, yet. This document has been implemented into Czech school curricula since 2007. The Czech national curriculum is based on core subject-matter which comes from 1980s education reform in Czechoslovakia, from the Standard of Basic Education (1995) and the Standard of Secondary School Education (1996).*

*In 1990s American educators published Geography for Life (1994), US Standards on geographical education. The Commission on Geographical Education - IGU accepted International Charter on Geographical Education in Washington, 1992 (Haubrich 1994), which was translated into 21 languages, incl. Czech. English educators revised the National Curriculum in 2000; German educators published Deutsche Gesellschaft für Geographie (Kulke 2007). Today Czech authorities started to speak on the new reform of the National Curriculum, 2013.*

*Author analyzes geographical the potential strategies in Czech geographical learning outcomes of curriculum and indicates strategies in next steps in Czech reform - thematization, standardization and using A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.*

**Key words:** *geographical curriculum, thematization, standardization, Revised of Bloom's Taxonomy*

## 1 Úvod

České rámcové vzdělávací programy (dále RVP) se postupně zavádějí do výuky ve školách od roku 2007. V tomto příspěvku se zaměříme na české geografické kurikulum ve srovnání se zahraničními příklady, a zda jsou tyto příklady pro českou edukační realitu inspirující.

Pomocí revidované Bloomovy taxonomie analyzujeme očekávané výstupy ve stávajícím kurikulu geografického obsahu.

Naznačujeme možná témata pro reformu českého geografického kurikula. Zaměříme se na tematizaci, standardizaci a aplikaci taxonomií kognitivních vzdělávacích cílů v geografii.

## 2 Tematizace

Mezinárodní charta geografického vzdělávání (Haubrich, 1994) vychází z amerických standardů geografického vzdělávání (Witham Bednarz, et al., 1994), ve kterých se používají témata.

Co je pedagogické téma? Gersmehl (2005) přirovnává pedagogické geografické téma k hudební skladbě. Je to něco, co prostupuje celou třídou, pomáhá všem ve třídě udržet společné představy. Téma pomáhá při kladení otázek (učitelem nebo žákem), vytváří referenční rámec, ve kterém jsou správné a chybné odpovědi. Je nutné upozornit na častou chybu, kdy téma je zaměňováno za název tematického celku, tedy za jakýsi námět pro diskusi (*topic*). Američané v roce 1984 si stanovili témata v geografickém vzdělávání, která se objevila a udržela dodnes v amerických Standardech geografického vzdělávání a v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání.

Témata jsou následující – poloha, místo, vztahy v rámci míst, vztahy mezi místy (pohyb) a region. Jejich používání se pak odvíjí od kognitivního vývoje žáků/studentů. Základem geografické analýzy v případě polohy je hodnocení pozic/umístění, studium map, kreslení map a dal.

Místo (*place*) není chápáno jen jako prosté stanoviště nebo jako směs faktorů v určité lokalitě. Gersmehl (2005) charakterizuje místo „podmínkami“, které v něm panují. V amerických Standardech (Hardwick, et al., 1996) se místo charakterizuje přírodními a humánními charakteristikami, které jsou ve vzájemném vztahu na určitém místě (*location*). Další a detailnější charakteristiky místa viz např. Vávra (2003, 2006, 2007, 2009). V těchto zdrojích se může čtenář dozvědět o vzdělávacím potenciálu místa.

Dalším geografickým tématem je pohyb a propojenost, proces změny polohy. Patří sem i proces, způsob a následky pohybu. Gersmehl (2005) dává přednost termínu „propojenost“ (*connections*).

Posledním tématem je ryze geografické téma – region. Obsahuje a spojuje témata předešlá. Obsahuje polohu/pozici, spojuje místa a charakterizuje propojenost mezi místy i mezi regiony.

V českém geografickém kurikulu nic podobného neexistuje. Je stále založené na krajině a krajinné sféře, která se skládá ze složek, které však nejsou totéž co témata. Témata v geografickém vzdělávání umožňují v daleko větší míře než „složky“ integrovat poznatky z různých geografických vědeckých disciplín, ale i z dalších disciplín a přitom témata fungují jako svorník, který zajišťuje tzv. vodorovnou konzistenci pedagogického obsahu (viz Thijs, et al., 2009). Zároveň umožňuje i spirálový vývoj kurikula, který je v českém geografickém kurikulu neznatelný a naposledy byl zmiňovaný v přípravném materiálu „nové koncepce“ z konce 70. let jako vertilání návaznost obsahu (viz (Brabec, a další, 1982). V nizozemském materiálu spirálovost nazývají vertikální konzistencí obsahu (Thijs, et al., 2009). Nutno dodat, že ani v české pedagogické literatuře se o této vertiální/spirálové konzistenci nemluví. Pokud ano, pak se jedná o spíše o odkazy na kognitivní vývojovou psychologii. Aplikace do českého edukačního procesu chybí.

### 3 Standardizace

V českém geografickém kurikulu se geografickým standardům přibližují očekávané výsledky. V následující tabulce obojí porovnááme.

**Tabulka 1** Porovnání formulace očekávaných výsledků v českém geografickém kurikulu s US Standardy v tématu místo (*place*). Zvýraznění J. V.

<b>Příklad z českého RVP (očekávané výstupy: Česká r.)</b>	<b>Příklad z US standardů Téma: Místo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vymezí a lokalizuje</b> místní oblast (region) podle bydliště nebo školy</li> <li>• <b>hodnotí</b> na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, <b>přiměřeně analyzuje</b> vazby místního regionu k vyšším územním celkům</li> <li>• <b>hodnotí a porovnává</b> na přiměřené úrovni polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu</li> </ul>	<p><b>Standard 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>používá</b> mentální mapy a tím <i>si uspořádává informace</i> o lidech, místech a prostředí v prostorovém kontextu</li> </ul> <p><b>Standard 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>rozumí</b> přírodním a kulturním charakteristikám místa</li> </ul> <p><b>Standard 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>rozumí</b> jak kultura a zkušenost ovlivňují <i>lidské vnímání</i> míst a regionů</li> </ul>

Zvolili jsme přibližně obdobné oblasti z uvedených dokumentů. Pro americký pojem místo (*place*) se v českém kurikulu používá termín „místní region“. Rozdíl mezi místem a regionem je alespoň naznačený v tematizaci.

Rozdíl u obou dokumentů je také v „upovídání“. Americký se projevuje stručností, srozumitelností (*intelligibility*), se snahou o jednoznačnost. V navrhované revizi, nikoli reformě, se autoři amerických standardů snaží o ještě větší srozumitelnost výsledků pro žáky a jejich rodiče. Například žák v 8 letech dovede vysvětlit cestu z bodu A do bodu B. Jednoduché a srozumitelné i pro laika (rodiče žáka).

Další rozdíl mezi českým a americkým edukačním dokumentem je v míře „subjektivity“. Autoři českého dokumentu usilují o objektivitu poznání, o hodnotově neutrální poznatky, které však v pohledu současných vědeckých trendů v poznání/poznávání jsou problematické, například pokud mluvíme o poznacích jako o sociálních konstruktech, více např. Berger a Luckmann, 1999. Americký přístup je více otevřený „subjektivizací“ nebo lépe řečeno intersubjektivizací, kdy učitel poznává prostřednictvím žáka a žák prostřednictvím učitele. Důležitá ve vzájemném vztahu je důvěra mezi nimi. Takto edukaci chápe například Davidson (2001). Důležité jsou osobní zkušenosti žáků, které se ve výuce internalizují, tak jak o tomto kognitivním procesu mluví Vygotskij (1978, 2004).

Americké geografické standardy se uplatňují nejen pro základní a střední vzdělávání, ale jsou používány i pro geografické vzdělávání na bakalářské úrovni, kde geografické vzdělávání je v některých programech zahrnuto jako „všeobecné“ vzdělávání nebo jakýsi Úvod do studia. Můžeme mluvit o vzdělávání geografii (viz vzdělávací potenciál místa výše). Tento koncept je založený na poznávání prostoru či prostorovosti, jako jsou témata uvedená výše, nebo práce s mentálními mapami, jejich analýza (zaměření na významy, které lidé dávají objektům v prostoru, vzájemným vztahům/sítím a dal.).

Pro české (geografické) vzdělávání se ukazuje standardizace kurikula dříve nebo později jako nutnost, a to proto, aby bylo možné připravit a realizovat standardizované/srovnávací testy, a pro učitele jasnější a předvídatelnější vzdělávací cíle, podle kterých budou moci stanovovat své edukační strategie a metody. Na druhou stranu bude nutné se vyvarovat takové pasti, jako je strategie „výuka pro test samotný“. Jistou zkušenost s touto „strategií“ (rozuměj příprava na závěrečný test) mají jak v USA tak také ve Velké Británii.

## **4 Použití revidované Bloomovy taxonomie**

Zhruba deset let je zveřejněná Andersonova (Anderson, et al., 2001) revidovaná Bloomova taxonomie (dále RBT), která se liší od původní (Bloom, 1956; Krathwohl, et al., 1964) dvoudimenzionálností (znalosti a kognitivní procesy) a propojením kognitivní a afektivní charakteristiky. V Česku o této taxonomii referovali například Hudecová (2003) nebo Byčkovský a Kotásek (2004).

V originále RBT autoři Anderson a Krathwohl používají u kognitivních procesů výrazů v gerundiu (česky přibližně podstatné jméno slovesné), čímž chtějí zdůraznit specifičnost příslušného kognitivního procesu. Z praktických důvodů se od originálu odchylujeme a používáme činná slovesa (aktivita, proces), abychom odlišili procesy od výsledků/poznatků, což je v anglickém originálu vyjádřené podstatným jménem.

RBT je vhodná pro posuzování/analyzování očekávaných výsledků. Použili jsme tuto metodu pro hodnocení očekávaných výsledků v geografii pro základní a gymnaziální vzdělávání (vyšší ročníky). Zaměřili jsme se nejen na kognitivní procesy, kterých je šest (vypomáhali jsme si ještě podkategoriemi), ale i na čtyři dimenze znalostí. V porovnání s americkými standardy v obou českých dokumentech jsou nejednoznačnosti, které se projevují použitím více činnostních sloves pro jeden očekávaný výsledek. V RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), ve vzdělávacím oboru Zeměpis (geografie) se v „Geografických informacích, zdrojích dat, kartografii a topografii“ uvádí (s. 60):

*„**organizuje** a **přiměřeně hodnotí** geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších“*

Uspořádat či organizovat (analyzovat) patří v kognitivních procesech (hodnoceno podle RBT) níže než hodnotit. V Tabulka 2 jsme tento cíl zařadili podle druhého činnostního slovesa „hodnotit“.

**Tabulka 2 Aplikace revidované Bloomovy taxonomie pro geografické očekávané výstupy v RVP ZV a GV**

	<b>Základní vzdělávání</b>	<b>Gymnaziální vzdělávání</b>
<b>Dimenze znalostí</b>		
A. fakty	8	5
B. pojmy	7	14
C. procesy	11	19
D. metakognice	1	1
<b>Celkem očekávaných výstupů</b>	<b>27</b>	<b>39</b>
<b>Dimenze kognitivních procesů</b>		
1. zapamatovat	1	2
2. porozumět	10	13
3. aplikovat	3	0
4. analyzovat	1	8
5. hodnotit	12	14
6. tvořit	0	2
<b>Celkem očekávaných výstupů</b>	<b>27</b>	<b>39</b>

Poznámka: Do gymnaziálního vzdělávání je zahrnuta i vzdělávací oblasti Geologie s 11 očekávanými výsledky, které v 6 případech mají kvalitu B5 a C5

V horních úrovních RBT (zvláště metakognice a tvořit) není počet těchto výsledků vysoký. Právě v oblasti metakognice (ve vztahu k afektivním cílům), je patrný nízký počet. Zdůrazňován je kognitivní charakter vzdělávání (snaha autorů českého kurikula o objektivitu?).

Je nutné zdůraznit, že mluvíme o zamýšleném kurikulu (dokumentu, normě) a edukační realita může být jiná i díky otevřenému charakteru rámcových vzdělávacích programů. Učitelé mohou, ale nemusí, tyto očekávané výsledky doplňovat, upravovat. Například mohou očekávaný výsledek z kognitivního procesu „hodnotit“ snížit například na úroveň „aplikovat“, ale mohou jej také zvýšit například na úroveň „tvořit“. Mohou také do očekávaných výsledků zahrnout i afektivní cíle (metakognitivní znalost).

V přehledu je malý počet kognitivního procesu „aplikovat“. V základním vzdělávání se jedná o terénní cvičení, která v gymnaziálním vzdělávání nejsou explicitně uváděná. Předpokládá se zde možnost zařazení cvičení či

seminářů, které mohou mít i charakter terénního cvičení. Další možností je výuka prostřednictvím průřezových témat.

V některých očekávaných výsledcích se objevuje snížení úrovně v gymnaziálním vzdělávání v porovnání se základním. Jako příklad si uvedeme „Regiony světa“ (RVP ZV) a „Regiony“ (RVP GV). V gymnaziálním vzdělávání jsou očekávané výsledky kódovány rozlišením, lokalizováním a vymezením území/oblastí (tedy koncepční znalost a analýza), pak v základním vzdělávání jsou to vyšší očekávané výsledky na úrovni zvažování změn (tedy procedurální až metakognitivní a hodnocení). V některých případech při srovnání očekávaných výsledků základního vzdělávání a gymnaziálního vzdělávání dochází k tomu, že jeden výsledek u základního vzdělávání je rozvinut do více očekávaných výsledků v gymnaziálním vzdělávání a to do stejných a vyšších úrovní revidované taxonomie.

Z výše uvedené analýzy vyplývá, že při následné revizi, je třeba dbát na propojenost očekávaných výsledků mezi základním a gymnaziálním vzděláváním. Tomuto požadavku by prospělo, jak bylo uvedeno výše, tematizovat geografický pedagogický obsah. Aby bylo možné výsledky standardizovat, je nutné věnovat pozornost jednoslovným (kódovaným) charakterizováním očekávaného výsledku. K tomuto účelu je vhodné využít šesti kategorií kognitivního procesu, který jsou v Andersonovi & Krathwohlovi (2001) detailněji členěných do 19 podkategorií.

## 5 Závěr

Dynamika v poznávání edukačního procesu je značná. Přitom české vzdělávání je posuzováno v porovnání s dalšími státy světa, viz programy PISA, TIMSS a další.

V geografickém vzdělávání pracuje světová znalecká skupina v Komisi pro geografické vzdělávání při Mezinárodní geografické unii (CGE-IGU). V této organizaci jsou tendence revidovat Mezinárodní chartu geografického vzdělávání (Haubrich, 1994, Chalmers, 2005). Připravovaná je revize amerických standardů geografického vzdělávání (Downs, et al., 2009). Původní standardy byly publikovány v roce 1994 (Witham Bednarz, et al., 1994).

Česká republika v geografickém vzdělávání, které je obsažené v RVP, spíše petrifikovala stav, který existuje již od „nové koncepce“ z 80. let (Brabec, a další, 1982) a v 90. letech mírně modifikovala ve Standardech základního vzdělávání a gymnaziálního vzdělávání (MŠMT, 1995; 1996).

Možná cesta či reforma je naznačena v tomto textu – tematizace, standardizace a využití nových poznatků v kognitivních procesech a s ohledem na metakognitivní znalosti. V zahraničí se ve vzdělávání mluví již o postkognitivním vzdělávání, například situačním, viz (Marzano, et al., 2007). Ovšem domníváme se, že na to čeští vzdělávací profesionálové nejsou ještě dostatečně připraveni a bude nutné v této oblasti odvést notný kus práce. V případě RBT ještě nebyl v České republice využit celý potenciál této taxonomie, viz metakognice.

## 6 Použité zdroje

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Abridged Edition. s.l.: Addison Wesley Longman, Inc., 2001. s. 302. ISBN 0-8013-1903-X.
- BERGER, P. I. a LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologie vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. s. 210. ISBN 80-85959-46-1.
- BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Reprinted 1968. New York: David McKay Company, Inc., 1956. s. 207.
- BRABEC, F. a další *O novom chápaní výchovy a vzdelávania na stredných školách. Zemepis pre stredné školy. Študijné texty na prípravu pedagogických pracovníkov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. s. 420.
- BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. roč. LIV, č. 3, 2004, s. 227-242.
- DAVIDSON, D. *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Oxford University Press, 2001. s. 237. ISBN 978-0-19-823753-2.
- DOWNS, R., et al. *Geography for Life, 2nd Edition*. National Geography Standards. *National Council for Geographical Education*. [Online] June 12, 2009. [cit. 10. 7. 2009] Dostupné na: [http://www.ncge.org/files/public/draft\\_standards\\_review2.pdf](http://www.ncge.org/files/public/draft_standards_review2.pdf).
- GERSMEHL, P. *Teaching Geography*. New York : The Guilford Press, 2005. s. 278. ISBN 1-59385-154-5.
- HARDWICK, S. W., HOLTGRIEVE, D. G. *Geography for Educators. Standards, Themes and Concepts*. 2. vydání. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education Company, 1996, s. 355. ISBN 0-13-442377-1.
- HAUBRICH, H. *International Charter on Geographical Education*. Freiburg: Commission on Geographical Education, IGU/UGI, 1994, proclaimed by IGU, Commission on Geographical Education, Washington 1992; translated into 21 languages. ISBN 3-925319-11-5.
- HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 3. říjen 2003. [cit. 21. 7. 2010.] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/telc-ii-clovek-spolecnost-dejiny-seminar-k-ramcovym-vzdelavacim-programum-pro-zakladni-a-stredni-vzdelavani-vzdelavaci-oblast-clovek-a-spolecnost-8-a-9-zari-2003?highlightWords=Bloomova+taxonomie>.
- KULKE, E. Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate. *DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V.* [Online] Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2007. [cit. 22. 12. 2008.] Dostupné na: [http://www.geographie.de/docs/geography\\_education.pdf](http://www.geographie.de/docs/geography_education.pdf)
- KRATHWOHL, D. R., BLOOM, B. S. and MASIA, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: 1964. s. 196.



- MARZANO, R. J., KENDALL, J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Corwin Press, A SAGE Publications Company, 2007, s. 194. ISBN 1-4129-3629-2.
- MŠMT *Standard základního vzdělávání*. č.j. 20819/95-26, ze dne 22.8.1995, MŠMT. Praha :1995. Věstník MŠMT, sešit 9/1995. Dostupné na: <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 *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*. MŠMT. Praha :1996. Věstník MŠMT, sešit 4/1996.
- THIJS, A., van den AKKER, J. *Curriculum in development*. Enschede: SLO, Netherland Institute for Curriculum Development, 2009, s. 58. ISBN 978 90 329 2328 0.
- VÁVRA, J. Studie: Vnímání místa. Výuka (nejen) zeměpisu nejen poznáváním a hodnocením, ale i vnímáním s využitím Yi-Fu Tuanovy koncepce. *Britské listy*. [Online] 21. 7. 2003. [cit: 4. 1. 2009.] Dostupné na: <http://www.blisty.cz/art/14798.html>. ISSN 1213-1792.
- VÁVRA, J. Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu. *Metodický portál RVP, Základní vzdělávání*. [Online] 4. 9. 2006. [cit. 26. 1. 2009.] Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/711/853>. ISSN: 1802-4785.
- VÁVRA, J. Nástin koncepce místa v zeměpisné výuce ve Spojených státech amerických a v České republice (americké geografické standardy a české rámcové vzdělávací programy). In KRAFT, S. (eds.): *Česká geografie v evropském prostoru*. JČU v Českých Budějovicích, s. 1086-1094. ISBN 978-80-7040-986-2.
- VÁVRA, J. Místo (place) v regionální geografii a v geografickém vzdělávání. *Acta Geographica Universitatits Comenianae*. 2009, Sv. 52, s. 119-127.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. [překl.] Jan Průcha. Praha : Portál, 2004, s. 135. originál 1934. ISBN 80-7178-943-7.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. s.l. : President and Fellows of Harvard College, 1978, s. 159. ISBN 0-674-57629-2.
- WITHAM BEDNARZ, S., et al. *Geography for Life. National Geography Standards 1994*. 1. vydání. Washington D.C.: National Geographic Research & Exploration, 1994, s. 272. ISBN 0-7922-2775-1.

## **Kontakt na autora**

RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.  
Technická univerzita v Liberci, katedra geografie  
Studentská 2  
461 17 Liberec  
E-mail: [jaroslav.vavra@tul.cz](mailto:jaroslav.vavra@tul.cz)