

Předmluva

Hlavním záměrem této metodiky je kvalifikovaným způsobem podpořit výuku politické geografie na všeobecně vzdělávacích školách. Jedná se o velmi živou, proměnlivou a mezioborovou problematiku, která má značný vzdělávací potenciál. Ambicí autorů je nabídnout širokou škálu možností výuky politické geografie, ze které si mohou učitelé vybírat podněty vhodné pro svoji osobní koncepci výuky.

Publikace je adresována nejen učitelům zeměpisu na středních a popřípadě i základních školách. Naší snahou je oslovit širší komunitu odborníků zabývajících se geografickým vzděláváním i na dalších pozicích, tj. akademické pracovníky působící na fakultách připravující budoucí učitele, pracovníky odborných organizací a ústavů připravujících vzdělávací standardy, testy či kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v neposlední řadě vysokoškolské studenty zapojené ve sledované problematice.

Hlavnímu záměru metodiky odpovídá její struktura. V první kapitole diskutujeme vzdělávací potenciál výuky politické geografie a různé způsoby jejího zacílení a obsahového pojetí na pozadí vybraných strategických a kurikulárních dokumentů. Obsahem druhé vnitřně strukturované kapitoly je přehled možných metod výuky (nejen) politické geografie. Jsou vybrány a tříděny podle vzdělávacích cílů, resp. procvičovaných dovedností žáků. Třetí kapitola nabízí dvacet ukázek výukových aktivit koncipovaných pro starší žáky. Tematicky jsou zaměřeny na osm vybraných okruhů: evropská integrace, mezinárodní integrace, migrace, nerovnoměrný rozvoj, lidská práva, ohniska napětí a konflikty, geopolitické problémy a politické rozhodování. Tato témata jsou zpracována i formou osmi mapových listů. Čtvrtá kapitola podrobněji rozvádí jednotlivé tematické celky a poskytuje hlubší vhled do problematiky pro ty čtenáře, kteří mají čas a chuť se dále vzdělávat a věnovat se jednotlivým tématům politické geografie.

Mapové listy k jednotlivým tématům, stejně jako text této metodiky, jsou dostupné na stránkách Centra pro výzkum otázek regionální a politické geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy (REGPOL; <https://regpol.natur.cuni.cz/>).

Tato certifikovaná metodika je výstupem projektu č. TL02000195 Aplikace poznatků současného výzkumu politické geografie ve výuce geografie a sociálně-vědních předmětů na středních školách podpořeného Technologickou agenturou České republiky. Autoři děkují za finanční podporu agentury TAČR i za projevený zájem čtenářů o problematiku výuky politické geografie.

Autoři

1. Výuka politické geografie

Politická geografie je subdisciplína vědního oboru geografie zabývající se jak vlivem politiky a z ní vyplývajících konfliktů na prostor v různých vzájemně provázaných měřítkových úrovních, tak tím, jak tento prostor a jeho prostředí podmiňují politiku a konflikty (Gregory a kol. 2009).

Politika je v podstatě všude kolem nás a denně jsme jejími aktivními či pasivními účastníky. Tradičními tématy politické geografie jsou geopolitika, ohniska napětí, stát a jeho instituce a politické režimy (Jehlička a kol. 2000; Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), která můžeme doplnit také o světový systém (Jehlička a kol. 2000; Flint, Taylor 2018), lokální politiku (Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), evropskou a mezinárodní integraci (Jehlička a kol. 2000).

Příklady některých konkrétních otázek, které politická geografie řeší, obsahuje webová stránka Centra pro výzkum otázek regionální a politické geografie (REGPOL; <https://regpol.natur.cuni.cz/>). Na lokální úrovni se zabývá například územní správou, symbolickým prostorem měst, prezentací politických institucí a tématy komunálních voleb. Regionální úroveň bývá nejčastěji spojena s regionalismem, separatismem a etnickými konflikty, státní úroveň pak směřuje především k volbám, radikálním a nacionalistickým politickým stranám, fantomovým hranicím, ale také k občanské společnosti nebo vzdělávací politice. Nadnárodní a globální úroveň zahrnuje významné téma Evropské unie, jejích institucí, vývoje a postojů obyvatel či témata ozbrojených konfliktů a geopolitiky.

Výuka politické geografie ve všeobecném vzdělávání se dá pojmut více způsoby. Podněty ovlivňující způsob jejího uchopení jsou diskutovány v následující kapitole.

1.1 Politická geografie: funkční část celkové koncepce výuky

D. Řezníčková

Do jaké míry a jakým způsobem je vzdělávací potenciál politické geografie ve výuce využit záleží mimo jiné na širším víceúrovňovém kontextu. Nejvyšší jeho úroveň zastupuje celková koncepce výuky geografie v rámcových vzdělávacích programech. Tato metodika vznikala v období probíhající revize rámcových vzdělávacích programů, výsledná podoba tzv. velké revize nebyla dosud zveřejněna. Vycházeli jsme proto z předpokladu, že výuka politické geografie by měla probíhat v rámci stanovených stávajícím závazným kurikulárním dokumentem s tím, že způsob jejího uchopení by měl reflektovat vzdělávací potřeby a požadavky společnosti i učícího se jedince v první třetině 21. století (podrobněji kapitola 1.3).

Druhou úroveň představuje školní vzdělávací program, resp. profilace konkrétní školy a podmínky (ne)podporující výuku politické geografie například v podobě celkové hodinové dotace geografie, (ne)rozlišení úhlu pohledu oborů/předmětů na jednotlivá témata aj.

Třetí úroveň kontextu lze ztotožnit s osobním pojetím výuky každého učitele zeměpisu. Tím myslíme nejen to, do jaké míry preferuje politickogeografická témata, ale rovněž také které aktivity žáků prostřednictvím studia geografických témat podporuje.

1.2 Vzdělávací strategie a doporučení národního i mezinárodního významu

D. Řezníčková

Při zvažování osobní koncepce výuky (nejen) politické geografie mohou učitelům do jisté míry napomoci určité dokumenty národního či mezinárodního významu. A to mimo jiné tím, že umožňují porovnat osobní vzdělávací priority učitele s prioritami odborníků – autorů daných studií.

Jednou takovou studií je Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018–2030. Tento dokument připravilo Ministerstvo zahraničních věcí ve spolupráci s dotčenými aktéry z veřejné, akademické, neziskové soukromé sféry. Plné jeho znění je dostupné na webové adrese https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf. Za hlavní cíl globálního rozvojového vzdělávání (dále GRV) je považována podpora schopnosti „lidí kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým, sociálním, environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a propojenosti jejich dopadů“ (s. 2). Mezi základní principy GRV, které by měly přispívat k dosahování hlavního i dílčích cílů GRV a k posilování globální dimenze vzdělávacích témat, patří holistický pohled na svět; globální odpovědnost; solidarita a sociální spravedlnost; otevřenost a kritické myšlení; participace a partnerství. Obsahem strategie jsou i hlavní tematické oblasti GRV (viz Exkurz 1), které jsou následně konkretizovány přehledem dílčích témat.

Exkurz 1 – Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

Propojenost světa a vzájemná závislost: Porozumění světu jako celku a vnímání toho, jak jsou lidé, místa a prostředí neoddělitelně propojeny a vzájemně závislé. Porozumění skutečnosti, že události a rozhodnutí na úrovni jednotlivce, komunity i státu mají následky globálních rozměrů.

Rozmanitost světa: Porozumění rozdílům a podobnostem mezi lidmi, prostředími a přírodou ve způsobech života lidí ve světě a respekt k odlišnostem.

Životní prostředí: Porozumění potřebě zachovat a zlepšit kvalitu současného života a prostředí na všech místech planety s ohledem na lidi i ekosystémy.

Chudoba a nerovnost: Porozumění příčinám a důsledkům chudoby a principům, které vytváří základní nerovnosti ve společnosti.

Lidská práva: Porozumění významu univerzálních lidských práv a usilování o jejich respektování a zachování lidské důstojnosti, chápání práv a odpovědností a jejich vlivu na rozvoj v globálním kontextu.

Mír a řešení konfliktů: Porozumění podstatě konfliktů, jejich vlivu na rozvoj a životy lidí, potřebě jejich řešení a tomu, jak jsou otázky míru a konfliktu spjaty s otázkami sociální spravedlnosti, rovnosti a práv.

Zdroj: Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech, s. 6, https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf (cit. dne 18. 7. 2019)

Z výše uvedeného je zřejmé, že hlavní cíl globálního rozvojového vzdělávání, principy jeho naplnění i některé tematické oblasti se více či méně mohou překrývat¹ se vzdělávacími cíli, principy i tématy výuky politické geografie.

Východiskem výše zmíněné Strategie GRV se stala Agenda pro udržitelný rozvoj 2030 (https://www.mzp.cz/cz/agenda_2030). K naplňování celosvětově platné a uznávané Agendy 2030 (v různých sférách života společnosti) a cílů udržitelného rozvoje se zavázala i vláda Česka. Je zřejmé, že principy konceptu trvale udržitelného života na Zemi by se měly důsledněji promítnout i do všeobecného vzdělávání – jakým konkrétním způsobem do výuky geografie pak navrhuje více prací². V koncepční rovině může být inspirační například tzv. lucernská deklarace (Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development). I když byla zveřejněna Komisí geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (International Geographical Union Commission on Geographical Education, dále IGU-CGE) již v roce 2007, její klíčové myšlenky jsou stále platné. Zdůrazňují kromě vzájemné kombinace a „respektu“ sociálních, environmentálních a ekonomických hledisek také globální odpovědnost za vytváření světa a s ní spojenou angažovanost každého občana Země ve věcech veřejných (včetně politiky). Proto koncept trvale udržitelného života, resp. zmiňované dokumenty jsou svým způsobem východiskem i pro koncepci školní politické geografie.

Webová stránka komise IGU-CGE (<http://www.igu-cge.org/charters/>) kromě lucernské deklarace obsahuje dalších pět deklarací (charters). Všechny mají doporučující charakter a jsou výsledkem odborné debaty členů této mezinárodní komise (včetně zástupců z Česka, resp. Sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti) nad různými aktuálními výzvami, jež souvisejí s koncepcí či realizací všeobecného geografického vzdělávání napříč všemi státy světa.

V souvislosti s výukou politické geografie stojí za pozornost i deklarace IGU-CGE, která prostřednictvím výuky geografie podporuje citlivý přístup ke kulturní diverzitě obyvatel světa (podrobněji příloha 1). Výrazy „kultura“ a „kulturní“ jsou zde vnímány v širším vymezení. Zahrnují nejen dimenzi kulturní, ale i sociální, hospodářskou a environmentální. Přínos geografického vzdělávání v této problematice je dokumentován mimo jiné výčtem dovedností žáků, které geografie může rozvíjet. Konkrétně předpokládá, že žák dokáže být vnímavý vůči lidským právům a bránit je; porozumět, přijmout a ocenit kulturní rozmanitost; být empatický při posuzování alternativních názorů na lidi a jejich sociální podmínky; a mnohé další (volný překlad).

¹ Strategie globálního rozvojového vzdělávání se průběžně aktualizuje. Z porovnání verze pro období 2018–2030 s verzí pro období 2011–2015 vyplývá, že se rozšiřuje její zacílení a tím i obsahový záběr. V důsledku toho překryv se vzdělávacím potenciálem geografie je nyní větší. Ve zmíněné starší verzi mělo GRV přispívat k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadnit porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rovněž také rozvíjet dovednosti a podporovat vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.

² Na stránkách Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie najdete např. soubor prací na toto téma shrnutých v Geographical Views on Education for Sustainable Development.

1.2.1 Hlavní zaměření výuky politické geografie

D. Řezníčková, L. Pavelková

Na základě posouzení širších východisek, včetně vzdělávacího potenciálu mateřského vědního oboru, pojetí výuky politické geografie prezentované v této metodice klade důraz na to, aby žáci měli možnost získat a rozvíjet prostřednictvím studia politicko-geografických témat vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty potřebné:

- ▶ k porozumění ekonomického, politického, sociálního, environmentálního a kulturního fungování světa; zvláště pak vědomosti týkající se vlivu politiky a z ní vyplývající konflikty v prostoru (prostředí, území) různých měřítkových úrovních, a rovněž vědomosti o tom, jak tento prostor a jeho prostředí podmiňují politiku a konflikty různého územního řádu a významu;
- ▶ systémově a kriticky uvažovat o světě, tj. dílčí informace vnímat a dokázat zakomponovat do širšího kontextu; identifikovat vzájemné interakce a řetězení příčin a důsledků ovlivňující i) různé sféry života společnosti včetně politiky, ii) územní rozložení, iii) vývoj v čase (včetně zvažování scénářů budoucnosti), iv) osobní vývoj jedince;
- ▶ k porovnávání různých pohledů na konkrétní výzvy a problémy, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným způsobům řešení;
- ▶ rozlišovat subjektivní a nepodložené názory, předsudky a stereotypy; uvědomovat si jejich důvody a dopady. Zvláště pak rozlišovat (ne)pravdy, hodnoty a přesvědčení autorů různých mediálních sdělení, rozpoznat účelové využití nejen faktů, ale i vizuálních materiálů (např. ilustrační fotografie, výběr a forma titulku);
- ▶ vyhledat relevantní zdroje informací; rozlišovat mezi primárními a sekundárními zdroji dat; znát omezenou vypovídací schopnost jednotlivých zdrojů dat a statistických ukazatelů;
- ▶ číst a věcně správně interpretovat informace obsažené v tematických mapách, tabulkách, grafech, v souvislých textech různého charakteru, fotografiích a obrázcích (zejména v karikaturách) aj.;
- ▶ kultivovaně komunikovat, prezentovat písemným i ústním způsobem argumentačně podložené názory na sledované politickogeografické problémy; spolupracovat s ostatními a využívat různé strategie při řešení konfliktů;
- ▶ respektovat každého člověka, oceňovat sociální a kulturní rozmanitost a podporovat rovné příležitosti a sociální spravedlnost;
- ▶ činit informovaná a odpovědná rozhodnutí; uvědomit si dopady svého způsobu chování a životního stylu na společnost i přírodu včetně „nic nedělání“ (pasivního přístupu), přijmout odpovědnost za svá jednání a chování.

Politickou geografii reprezentuje škála různých a vzájemně propojených tematických okruhů. V tomto projektu jsme se zaměřili na osm z nich: geopolitické problémy, evropská integrace, mezinárodní integrace, ohniska napětí a konflikty, migrace, nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj, lidská práva a politické rozhodování. Jejich věcná stránka je shrnuta prostřednictvím mapových listů (<https://regpol.natur.cuni.cz/>).

2. Příklady metod výuky politické geografie

Tato kapitola na konkrétních tématech popisuje aplikaci výukových metod a technik, pomocí kterých lze naplnit vzdělávací cíle výuky politické geografie. Protože při studiu každého tématu můžeme sledovat různé vzdělávací cíle, způsobů uchopení výuky (a tím i využití různých metod) je mnohem více, uvádíme příklady z řady možných. Výukové metody jsou zde strukturovány podle vzdělávacích cílů, resp. okruhů dovedností žáků, které se danou metodou zejména procvičují.

Zaměřujeme se na příklady možných metod (technik) výuky zeměpisu, neboť toto poznání je jedním z předpokladů jejich účinného využití. Neznamená to však, že upřednostňujeme metody nad obsahem výuky. Ve shodě s Maňákem a Švecem (2003) zastáváme názor, že výukové metody představují jen jeden z prvků procesu vyučování, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat mlhavý nejasný vzdělávací cíl. I u níže popsaných výukových metod platí, že jsou úzce propojeny s celkovou koncepcí výuky učitele a jen v jejím rámci jsou či nejsou plně funkční a efektivní.

2.1 Promyšlené poznávání a řešení problémů

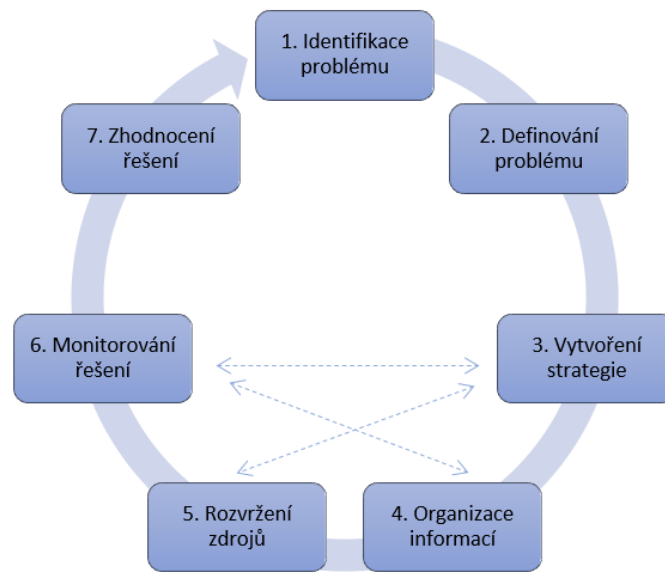
D. Řezníčková

Smyslem studia politické geografie je obohatit osobnost žáků nejen o určité poznání, ale i o způsob poznávání a uvažování typický pro mateřskou vědní disciplínu (podrobněji viz kapitola 1.3). Zaměření na základní znaky metodologie oboru neznamená, že všechny žáky připravujeme na vědeckou dráhu, nýbrž k tomu, aby se dokázali objektivně a promyšleně vypořádávat s problémy, se kterými se budou setkávat v běžném životě.

Procvičování této způsobilosti bývá spojováno s tzv. badatelsky orientovanou výukou, která má různou podobu podle toho, na co a jakým způsobem se především zaměříme (podrobněji např. Papáček 2010, Stuchlíková 2010)³. Společným jejich rysem je zacílení na procesuální znalosti a dovednosti, spojené s jednotlivými fázemi obecného cyklu řešení problémů (podrobněji Řezníčková 2013). Výčet a pořadí těchto fází se přizpůsobuje konkrétní situaci. Vyžaduje-li zapojit velkou dávku fantazie a intuice, můžeme sledovat pouze dva kroky (problém, řešení). Potřeba poodhalit zejména podstatu problému vyvolá třífázový postup (1. porozumět problému, 2. zvolit strategii řešení, 3. implementovat řešení). Příkladem vícečetného přístupu k řešení problémů může být Sternbergovo členění (2002). Z obrázku 1 vyplývá, že tento autor rozlišuje sedm po sobě následujících kroků a zároveň některé z nich interagují, resp. mohou se vynechat. Důležité je si uvědomit, že „neexistuje žádná jediná ideální strategie řešení, která by se vztahovala ke každému problému. Optimální strategie řešení problémů závisí jak na úloze, tak i preferencích řešitele“ (Sternberg 2002, s. 386).

³ Obsahová i metodická pestrost tohoto konceptu se promítá i do nejednotného názvosloví. V angličtině se obvykle označuje výrazy *inquiry-based education*, *inquiry-based learning*, popř. *inquiry*. Akcent na badatelský přístup je zřejmý i v tzv. *investigating geography* (např. Roberts 2009).

Obrázek 1 – Sternbergův cyklus řešení problémů



Zdroj: upraveno podle Sternberg (2002, s. 386)

Takto zaměřené vyučování může probíhat jednu či několik hodin např. během terénní výuky zacílené na dopady lokální politiky, kdy se procvičí jednotlivé fáze cyklu řešení problémů.

Druhou možností je, aby principy badatelsky orientované výuky, resp. objektivního a promyšleného řešení problémů představovaly koncepční přístup k učení a vyučování, který prochází napříč tématy (nejen) politické geografie. Znamená to, že výuka je problémově pojatá takovým způsobem, že při studiu určitého tématu umožňuje získávat bohatší zkušenosti jen z jedné či několika fází zmiňovaného cyklu. Například se zaměří na identifikaci podstaty problému a odhalení skutečných příčin, jindy pak na návrhy variant řešení v závislosti na typu priorit aj.

Obsahem každé fáze cyklu řešení problémů je škála konkrétních dovedností, které můžeme procvičovat různými způsoby a volit k tomu tak i různé metody výuky. Například v první fázi, tzv. identifikaci problémů, je možné procvičovat dovednost vystihnout podstatu problému otázkami, které je žádoucí řešit; problém logicky strukturovat; rozlišovat důležité od nevýznamného; vyhledat potřebné informace; spojovat nové informace se známými; rozlišit příčiny a následky; hledat analogie; zakomponovat problém do širších souvislostí; zaznamenávat a systematicky shrnovat své myšlenky aj.

Zmíněné dovednosti napomáhají procvičovat různé metody výuky, často jsou spojeny s oborovým čtením, psaním či diskuzí problémově pojatého tématu⁴. Mnohé z nich jsou podrobněji představeny v dalších kapitolách.

⁴ Odborná (zejména ekonomická) literatura nabízí i další metody zacílené na osvojení způsobilosti řešit problém. Záměrně je vynecháváme, protože výuka politické geografie nemá ambice vychovávat manažery, kteří dokážou řídit kolektiv lidí obvykle při řešení problémů v obchodním prostředí.

V následujícím odstavci připomeneme alespoň metody výuky zacílené na získávání dat. Jejich využití ve výuce zeměpisu by mělo rezonovat se skutečností, že úspěšné řešení problému je úzce spojené s relevantními informacemi, které dokážeme získat z vhodných zdrojů a nezkresleně interpretovat.

Tyto metody/techniky výuky jsou totožné s geografickými metodami sběru a zpracování dat. Jejich využíváním se procvičuje škála procesuálních dovedností (např. rozlišovat mezi primárními a sekundárními zdroji dat; vyhledat relevantní zdroje informací; provádět záměrné pozorování; realizovat vlastní jednoduché dotazníkové šetření; věcně správně interpretovat informace obsažené v tematických mapách, tabulkách, grafech, v souvislých textech, fotografiích a obrázcích). Zmiňované činnosti jsou syceny určitými procedurálními znalostmi. Nejen žáci gymnázií by měli mj. znát a umět s porozuměním používat základní odborné pojmy spojené s politickogeografickými tématy, relevantní zdroje dat, vypovídací schopnost základních ukazatelů, základní metody sběru dat i způsoby jejich zpracování a prezentace. Konkrétní výběr potřebných znalostí napovídají ukázky aktivit (2. a 3. kapitola) a mapové listy včetně komentářů (4. kapitola) vybraných politickogeografických témat.

2.1.1 Zdroje dat relevantních pro výuku politické geografie

D. Hána, D. Řezníčková, L. Pavelková

Informace, s nimiž geografové pracují, jsou získávány buď na základě prvotního terénního průzkumu, nebo převzetím z jiných zdrojů. V nich jsou informace již určitým způsobem (textově, tabulkově, mapově či jinak graficky) zpracovány. Nejen političtí geografové tedy pracují s daty, které pocházejí buď z prvotních nebo sekundárních zdrojů dat. Tato data se mohou dále upravovat (například se převádějí na stejně vymezené územní celky nebo se z nich vypočítají určité statistické ukazatele).

Sběr prvotních dat prostřednictvím terénního šetření neprobíhá v politické geografii tak často jako například v geografii fyzické, přesto některé jevy (určité názory či postoje obyvatelstva nebo dopady politického rozhodnutí na život obyvatel v určitém území aj.) jsou monitorovány i tímto způsobem. Jde o skutečnosti, které nejsou sledovány pravidelně určitými institucemi. Tato data jsou obvykle získávána dotazováním vybraného vzorku osob nebo záměrným pozorováním chování lidí či příčin nebo důsledků jejich aktivit v předem vymezené lokalitě. Kvalita získaných dat je závislá mj. na tom, zda se jedná o reprezentativní vzorek (tj. dostatečně zastupující většinu), v jakých podmínkách sběr dat probíhal a jakým způsobem. V neposlední řadě důležitá je i kvalita nástroje sběru dat jako například pozorovacího archu (pro zapisování získaných dat záměrným pozorováním) či dotazníku. Specifickým druhem terénního šetření, který je spojen zpravidla s procesy odehrávajícími se v prostoru měst, je sběr dat o fyzických objektech ve veřejném prostoru. Může jít například o mapování koncentrace a témat politického graffiti ve větších městech (viz kapitola 3.19), případně o mapování lokalit spojených s politickými kauzami lokální politiky v městech menší populační velikosti (viz kapitola 3.20).

Doporučujeme umožnit žákům získat zkušenosti zprv se sběrem primárních dat prostřednictvím osobně vytvořeného dotazníku (například prostřednictvím Kola kvality života – podrobněji kapitola 2.3.1.2), aby si žáci mohli uvědomit, jak nesnadná je tvorba dotazníku, resp. volba vhodných otázek a rovněž i jeho realizace a vyhodnocení (podrobněji kapitola 3.9). Z druhých zkušeností s tím, jak primární data vyhodnocují a interpretují jiní – odborníci z řad různých oborů či politici nebo novináři.

Druhotné zdroje dat politické geografie jsou pestré svým obsahem i formální podobou. Jde většinou o zdroje dat, která shrnují data přímo získaná z primárního šetření nebo jsou nějakým způsobem upravená, například generalizací do vyšších celků či výpočtem agregátních (tj. souhrnných) ukazatelů (např. míra svobody společnosti od organizace Freedom House či index demokracie od Economist Intelligence Unit).

Zdroje dat můžeme dělit podle mnoha charakteristik do mnoha různých kategorií. Zde představíme alespoň některé z nich. Podle množství a typů ukazatelů obsažených v databázi můžeme odlišit obecnější a konkrétnější zdroje dat. Obecnější databáze budou obsahovat více různých ukazatelů (například Sčítání lidu, domů a bytů prováděné u nás od roku 1869 přibližně každých 10 let, databáze Eurostat zaměřená na různé ukazatele států Evropské unie nebo základní informace o státech světa v CIA Factbook). Konkrétní databáze se zaměřuje na omezenou škálu ukazatelů, může jít například o světové konflikty (např. HIIK: Heidelberg Institute for International Conflict Research) nebo o využití evropských dotací (např. Ministerstvo pro místní rozvoj 2016).

Odlišit můžeme také obecnější a konkrétnější databáze z pohledu jejich územního rozsahu. Existují tak obecnější databáze, které zahrnují celý svět (např. databáze Světové banky), potažmo celý světadíl (např. Eurostat) nebo konkrétnější databáze jednotlivých států (např. Český statistický úřad – ČSÚ).

Konkrétnost databáze můžeme sledovat také v ohledu hierarchické úrovně, za kterou jsou data zveřejňována. Setkat se tak můžeme s databázemi, které zveřejňují statistická data primárně na úrovni států (např. Eurostat). Tato data však mohou být až příliš generalizovaná a zakrývat rozdíly v rámci jednotlivých zemí. Ke konkrétnějšímu pohledu ve větším prostorovém detailu slouží databáze, které zveřejňují data za regionální či dokonce obecní úroveň (např. Monitor, který poskytuje data o veřejných financích⁵). Je vhodné se na tyto rozdíly a „zakrývání“ regionálních rozdílů zaměřit i ve výuce politické geografie – rozdíly v rámci jednotlivých zemí (např. z hlediska demografických ukazatelů, zaměstnanosti) jsou totiž často značné a významnější než rozdíly mezi údaji na úrovni států.

Rozdíly můžeme spatřovat také mezi zdroji dat z aktualizovaných databází (např. Eurostat, ČSÚ, Monitor) a různými výročními zprávami, koncepcemi nebo jinými oficiálními dokumenty (např. Ministerstvo průmyslu a obchodu 2012), které také obsahují důležitá data, ale je nutné je hledat na stránkách příslušných organizací (po každé aktualizaci) a jsou často uživatelsky méně přívětivá, protože je nutné je pro další práci z daných zdrojů přepisovat.

Cennou informační základnu představují rovněž různé mapy, zejména tematické, které prezentují prostorové rozložení určitých geografických prvků (bodových, liniových, plošných) a jejich základní charakteristiky. Zajímavé může být například porovnání zobrazení určitého jevu (např. průběh státních hranic, kontrola území, rozložení vojenské techniky) dvou různých stran konfliktu.

Mapy podrobných měřítek jsou sestavovány na základě terénního mapování (např. koncentrace politického graffiti v prostoru města, lokalizace demonstrací, mapování politiky kontroverzních staveb), případně jeho doplňováním a opravami po určitém období. Přesné informace o skutečném stavu určitých jevů v území (např. umístění uprchlických táborů) pak poskytují letecké či družicové snímky. Zajímavým trendem poslední doby

⁵ <https://monitor.statnipokladna.cz/>

jsou také mapy vytvářené samotnými uživateli – díky online nástrojům (zejména Mapotic.com) je tak možné pracovat s velmi detailními tematickými mapami například na úrovni obce či okresu (například rozmístění komunitních zahrad, kontejnerů na tříděný odpad). I zde je vhodné s žáky prodiskutovat výhody a nevýhody uživatelských map. Nabízí se i vytvoření mapy vlastní (např. mapy voličských preferencí nebo pocitové mapy – podrobněji Novotná, Havelková 2018) nebo k tématu, které si žáci sami zvolí.

Informace mohou žáci získat také z odborných publikací a časopisů. Mezi české časopisy zabývající se tématy politické geografie (či politologie) například patří Mezinárodní vztahy, Politologická revue, Politologický časopis, Acta Politologica nebo Regionální rozvoj mezi teorií a praxí. Příslušně oborově zaměřené články můžeme nalézt také v obecněji zaměřených geografických časopisech Geografické rozhledy, Geografie, Moravian Geographical Reports nebo Informace ČGS a v sociologických časopisech Naše společnost, Sociologický časopis a Sociální studia. Ve výuce politické geografie se zároveň nabízí pracovat i s méně odbornými či dokonce dezinformačními deníky, videi a filmy tak, aby se žáci naučili dané zdroje rozlišovat a naučili se být vůči nim obezřetní.

V neposlední řadě data z druhotných zdrojů mohou žáci získat i během výuky v terénu, resp. prostřednictvím aktivní účasti (usměrňované například pracovním listem či pozorovacím archem v rámci řešení vybraného lokálního problému) v různých institucích. Například muzea umožňují vyhledat příčiny sledovaného jevu, návštěva u starosty nebo na určitém odboru městského úřadu napomůže hlouběji proniknout do problematiky politického rozhodování. Hlubší poznání např. o integraci migrantů či o aktivitách podporující občanskou společnost může přinést žákům i beseda se zástupci neziskových organizací. Nabízí se rovněž využít již hotové programy, které pořádají pro školy organizace jako je Paměť národa, Knihovna Václava Havla a mnohé další (viz také příloha 32). Specifický vzdělávací potenciál mají také naučné vycházky, které připomínají události výrazně ovlivňující současnost (např. v Praze cesta demonstrantů ze 17. listopadu 1989).

2.2 Aktivní oborové čtení

D. Řezníčková

Čtení, i když je to běžně používaný výraz, není pokaždé vnímáno ve stejném obsahovém vymezení. Odborná literatura operuje s různými slovními spojeními, resp. koncepty čtení: racionální čtení, čtení s porozuměním, funkční čtení, kritické čtení apod. Všechny tyto přístupy mají společné to, že vyžadují aktivního a přemýšlivého čtenáře. Výsledkem čtení je pak určitá úroveň čtenářské gramotnosti.

V této metodice pod výrazem oborové čtení (popř. čtení) proto považujeme aktivní čtení s porozuměním oborově relevantních textů, které napomáhá učení se předmětu zeměpis/geografie. Podstata čtení proto nespočívá pouze v dekodování textu. Při čtení bychom měli nad textem přemýšlet, tj. analyzovat ho, kriticky posuzovat (včetně záměru autora), informace z textu vkládat do širšího kontextu a v neposlední řadě myšlenky v něm obsažené dále používat⁶. Teprve tím, že prostřednictvím četby o poznacích přemýšlíme, přeměňujeme je ve své vlastní vědění (Harvey, Goudvis 2012).

⁶ Podrobnější přehled dílčích čtenářských dovedností uvádí např. First Steps Reading Map of Development (2004) anebo Čtenářské kontinuum vzniklé v projektu Pomáháme školám k úspěchu (podrobněji <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/podpora-ctenarstvi/co-pomaha>

Z řečeného vyplývá úzké propojení mezi čtením a učením. Doplněno slovy Blüm (2002, s. 11): „Bez čtení neexistuje žádné učení provázející nás celým životem a bez tohoto učení jedinec nemá šanci na plnohodnotný profesní i osobní život.“

Problematika čtení ve výuce zeměpisu byla diskutována zejména na stránkách časopisu *Geografické rozhledy* již v předchozích letech⁷ (např. Řezníčková 2004a, b, c, 2005, 2007, 2008a, b; Kafková, Rosocha 2017; Kafková 2020). Máme tak na co navázat, relevantní myšlenky a přístupy z těchto prací uvádíme i v této metodice⁸.

Aktivní čtení je vhodné procvičovat různým způsobem a v rozmanitém obsahovém kontextu. V běžném životě nečteme pouze krásnou literaturu či texty v denním tisku, v populárně naučných či odborných publikacích, ale i četné písemné pokyny, žádosti, dopisy, sdělení, návody, formuláře, komentáře, stejně jako informace z nelineárních textů čili z grafů, tabulek, obrázků, fotografií (včetně družicových a leteckých snímků), různých druhů a typů map apod. Výukou politické geografie, resp. zeměpisu, díky charakteru předmětu jejich studia, lze procvičovat čtení informací ze všech zmíněných zdrojů.

Z výše uvedené definice čtení nepřímo vyplývá, že můžeme číst aktivně nebo pasivně. Aktivní čtení, zvláště týká-li se odborného textu, není snadno získatelná dovednost. Mnozí studenti prvních ročníků vysokoškolského studia geografie tuto dovednost osvojenou nemají. Je to dáno mimo jiné i tím, že nemají zkušenosti s četbou odborných textů v pravém slova smyslu, natožpak s jejich aktivním čtením. Hlavním zdrojem jejich dosavadního odborného poznání jsou učebnice, stručné poznámky ze sešitů či powerpointových prezentací, popř. z přehledových textů stažených z internetu. Studenti tento text čtou většinou proto, aby si zapamatovali, popř. vyhledali určitá fakta. Četbou odborných textů, zejména humanitního zaměření, pak bývají zaskočeni, protože tyto texty mnohdy nebývají souborem fakt k mechanickému zapamatování, nýbrž námětem k promýšlení. Jde o to pochopit, jak autor uvažuje, které otázky a proč si klade a jak na ně odpovídá. A že kdyby si kladl jiné otázky či vycházel z jiných východisek, studovaná problematika by mohla mít zcela či částečně jinou podobu. Odborné texty proto nemusíme číst pouze kvůli faktům, ale také kvůli tomu, abychom si osvojili způsob uvažování specifický pro geografii (viz např. ukázky textů v příloze metodiky).

Navíc učíme-li se aktivně číst, zároveň tím získáváme zkušenosti pro vlastní písemný projev. A naopak, snažíme-li se jasně a logicky strukturovaně vyjádřit svoje myšlenky písemně, tříbíme si myšlení, což nám pomáhá pochopit a kriticky posoudit texty druhých. Jinými slovy řečeno, dovednost aktivně číst, srozumitelně psát a kriticky uvažovat se vzájemně doplňují a posilují (podrobněji www.kritickemysleni.cz).

Zkušenosti s aktivním čtením textů, které čtenáře provokují k přemýšlení a někdy třeba i nabourávají ustálené přístupy, by měli získávat žáci nejpozději na střední škole. Středoškolák s maturitou bez ohledu na to, zda půjde studovat vysokou školu, potřebuje umět aktivně číst alespoň odborně laděné články publikované v denním tisku. Příkladem tohoto typu textu je článek deníku SME, který formou rozhovoru s novinářem prezentuje názory slovenského politologa A. Findora na téma národ a nacionalismus. Článek byl

ucitelum/ctenarske-kontinuum). Strukturovaný přehled dovedností spojených s oborovým čtením ve výuce zeměpisu rovněž uvádí Řezníčková (2007, s. 16).

⁷ Starší články jsou volně dostupné na <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv>.

⁸ Tato vstupní kapitola k oborovému čtení je převzata a mírně upravena z článku Řezníčkové (2008a).

autorkou (Řezníčková 2008a) přeložen do českého jazyka a zkrácen. Z tohoto článku je převzat text, který je uveden v příloze (příloha 2). Níže uvedený exkurz 2 obsahuje pro ilustraci textu pouze jeho úryvek.

Exkurz 2 – Úryvek z rozhovoru politologa a novináře na téma národ a nacionalismus

Proč používáte v souvislosti s národem slovo kategorie?

Uvažuji jako sociolog. Kategorie národ totiž nehovoří o národě jako o skupině lidí, kteří mají společnou historii, kulturu, hovoří společným jazykem, obývají většinou stejné území a nebo mají i vlastní společný stát, ale vyjadřuje specifický druh sociální praxe. Zkoumám, jak lidé tuto kategorii národa používají, jak s její pomocí dávají smysl tomu, co dělají anebo co by chtěli dělat.

Jak jsou na tom Slováci?

Je známý výrok historika Lubomíra Liptáka, že Slováci na rozdíl od Čechů, Maďarů nebo Poláků nikdy netrpěli obsesí, co se týká vlastních dějin. S Liptákem souhlasím, i když se najdou historici, historičky a politici, kteří si myslí, že i my bychom měli být také „nemocní z dějin“. V jiných zemích stačí, když se podíváte na ulici, a národ objevíte hned. Od zástav, které jen tak v bezvětří visí, až po plamenné řeči některých slovenských politiků, kteří se snaží vystupovat ve jménu národa a živit představu, že národ existuje jako kolektivní individuum.

Neexistuje?

Národ jako kolektivní individuum je nesmysl. Já jsem národ jako nějaké individuum nikdy nepotkal, neviděl, nikdy jsem si s ním nepovídal. A přesto o národě hovoříme jako o něčem, co se narodilo, co se vyvíjí, co je možné zaklínat na tisíc let, aby se potom znovu zrodilo.

Ale není to přeci prázdňý pojem.

Je to stejné, jako by mi někdo povídal, abych zkoumal Boha. Já jako sociolog nebudu pátrat po tom, zda má opravdu bílou bradu a kde sídlí, ale co lidé dělají jeho jménem. Jak ovlivňuje lidské jednání. Národ není kolektivní jedinec, který stojí nad všemi. Ale většina lidí věří, že takovýto národ existuje a podle toho hovoří a žijí. Lidé věří, že národ má povahu jako člověk a ta je neměnná po celých tisíc let. Nezpochybňuji jejich víru. To, co zpochybňuji, je, že mají pravdu a realita je taková, jak si ji představují. Netvrdím, že pojem národ nemá obsah. Naopak je to kategorie, která je často velmi užitečná, ale prostřednictvím ní se stupňují mnohé konflikty. Když někde proti sobě bojují národy nebo etnika, ve skutečnosti proti sobě stojí různé organizace, které hovoří jménem některého národa nebo etnika. Jsou to zpravidla nevelké skupiny lidí, kterým jde o moc.

Zdroj: úryvek z rozhovoru Findor (2008)

Předpokládáme, že článek si nejprve přečte každý žák samostatně. Po přečtení rozhovoru pak budou žáci společně ve třídě diskutovat otázky vyvolané zaměřením článku, tři příklady z nich uvádíme níže.

Dříve než učitel vyzve žáky k četbě, je vhodné poradit jim, jak si osvojit aktivní čtení s porozuměním. Odborná literatura často doporučuje postupy, které vycházejí z metody čtení zvané SQ3R, která je podrobněji popsána v následující kapitole. Ve zkratce řečeno, první rada zní: základním předpokladem aktivního čtení je naučit se ve své mysli vést pomyslný rozhovor s autorem textu: klást mu otázky a odpovědi si v textu hledat sám.

Neexistuje však univerzální návod, které konkrétní otázky autorovi pokládat, protože volba otázek by měla korespondovat s cíli, které při čtení sledujeme. Druhá rada by proto mohla znít: před každým čtením je důležité si ujasnit, proč daný text vlastně čteme. Je-

li účelem čtení porozumění hlavním myšlenkám odborného textu, položit si můžeme, obdobně jako Šanderová (2007, s. 24), tyto základní otázky: 1. Jakým problémem se autor zabývá (jaké otázky si klade)? 2. K jakým závěrům dospěl (jak na otázky odpověděl)? 3. O co své závěry opírá (jaké argumenty na jejich oporu uvádí)?

Velmi důležitou roli při čtení hraje také kontext. Každý zkušený čtenář ví, že je-li bohatší o nové poznání a zkušenosti (dochází ke změně kontextu), a i když sleduje stejné cíle jako dříve, nachází v textu často něco nového než při předchozím čtení. Mohli bychom proto formulovat i třetí radu: málokdy stačí přečíst si odborný text jen jednou, chceme-li porozumět jeho poslání. K opravdu hodnotným textům se navíc vracíme i několikrát za život, tím, jak všichni „dozráváme“, pokaždé nás mohou něčím novým překvapit.

Záměrem prvního čtení by mělo být získání základní představy o textu jako celku. Ve školní výuce bývá z důvodu ušetření času tato fáze často nahrazena stručným výkladem učitele o tom, co je obsahem článku. Toto úvodní „motivační“ slovo učitele ale nemůže nahradit funkci prvního čtení. Jde mimo jiné o to, aby si žáci navykli přečíst text do konce, i když třeba hned v prvních odstavcích něčemu nerozumí. Mnohdy se stává, že se ke klíčovým myšlenkám autor odborného textu několikrát vrací, a proto může „aha efekt“ přijít i později.

Doporučme proto žákům (obdobně Šanderová 2007), aby při prvním čtení nesrozumitelné věty vynechávali a pátrali po jádru textu, tj. po pasážích, v nichž tuší odpovědi na své, resp. výše uvedené otázky.

Většinou se žákům nepodaří hned při prvním čtení odhalit klíčové pasáže, a proto musí text číst znovu. Jakmile vyhledají odstavce, které skrývají odpovědi na položené otázky, měli by je číst důkladněji. Pokud myšlenkám uvedeným v těchto pasážích nerozumí, měli by pátrat po tom, co tomu brání a poté se snažit překážky překonat. Vedle komplikované větné stavby to nejčastěji bývají odborné výrazy či naopak pojmy z běžné mluvy, které má čtenář již „obsazené“ jiným významem.

Mezi odborné pojmy, které by mohly bránit porozumění určitým Findorovým myšlenkám (příloha 2), patří *etnicita*, *obsese* a *oxymóron*⁹. Příkladem druhého typu překážek může být běžně používaný pojem *národ*, resp. jeho nezvyklé spojení s výrazem „kategorie“ anebo výraz „sociální praxe“. Překážky prvního druhu se snadno odhalí a vyřeší, ale ty druhé, protože jsou v podstatě skryté a individuální (některému čtenáři problémy dělají, jinému nikoli) jsou zrádnější. Proto je vhodné procvičovat čtení odborných textů přímo ve vyučování, aby mohlo dojít k bezprostřední analýze textů (k tzv. myšlení nahlas) za účelem identifikace bariér porozumění.

Společná diskuze nad bariérami v textu pravděpodobně bude spojena i s výměnou názorů nad tím, čím se autor zabývá a k čemu došel (tj. první dvě otázky). Neméně důležitá je i odpověď na třetí položenou otázku, kdy zvažujeme, jak kvalitně jsou tvrzení podložena, zda by nebylo možné na základě daných argumentů formulovat i jiné závěry apod. Každá případná polemika s textem by měla být opřena o důkladnou analýzu a věcně správnou

⁹ Podle Akademického slovníku cizích slov (2000) je:

etnicita etnický souhrn znaků charakterizujících etnikum. Etikum = soubor nebo skupina lidí stejné etnické příslušnosti (s. 206)

obsese vtíravé myšlenky rušící normální myšlení postiženého a spojené s nutkáním k jednání (s. 537)

oxymóron liter. přívlastek, který je svým významem v rozporu s významem podstatného jména, které určuje (např. živá mrtvola) (s. 554)

interpretaci textu, proto odpověď na třetí otázku často vyžaduje číst text znovu a při četbě se vrátit k pasážím, které jsme i v předchozím čtení přešli. Pokud jsme pochopili základní sdělení celého textu, je pravděpodobné, že začneme chápat i věty, které byly pro nás dříve nesrozumitelné. Slovy Šanderové (2007, s. 30): „Nejdříve musíme rozumět textu jako celku a odhlédnout od detailů; ty nám později pomůže pochopit znalost textu jako celku. Pochopení detailů pak podporuje důkladnější porozumění základnímu sdělení. Pohybujeme se tak v jakýchsi soustředných kruzích, jimiž se stále více přibližujeme pochopení toho, co text sděluje. Každý z těchto pomyslných kruhů samozřejmě nemusí znamenat nové čtení celého textu – často se odehrávají v naší mysli již při prvním a druhém čtení. Někdy je ovšem skutečně třeba text (či spíše podstatné pasáže) číst třikrát i vícekrát. Každý z nás myslí, a tudíž i čte jiným způsobem, a nelze proto dávat v tomto směru podrobné návody.“

Je ověřeno, že se čtením odbornějšího textu si poradí i žáci mladšího věku. Dokladem může být stať Kafkové (2019), která popisuje, jak žáci sedmé třídy základní školy četli o životě obyvatel na Korejském poloostrově. Důležité je, aby mladší žáky upoutalo téma čtení. V tomto případě nejde tak o výsledek¹⁰ čtení jako o samotný proces, resp. o to, že žáci mají možnost získávat zkušenosti se čtením odbornějších textů. Při jejich četbě se mladší žáci dostávají do stejné situace, jako když čtou například anglický text, v kterém neznají všechna slovíčka. I v tomto případě jde o to naučit se vnímat hlavní myšlenky článku a jeho celkový charakter. Navíc můžeme usnadnit porozumění mladším žákům různými způsoby např. zkrácením textu, obsahovým přiblížením některých odborných či nezvyklých výrazů anebo tím, že prostřednictvím položených otázek zacílíme jejich pozornost jen na určité myšlenky v textu či četbu souvislého textu kombinujeme se získáváním informací z obrázků.

2.2.1 Metody aktivního čtení

Existuje poměrně bohatá škála metod, které aktivní čtení ve výuce zeměpisu mohou podporovat. Uvedeme jen příklady některých z nich. Není-li zmíněno jinak, jejich popis je převzat z práce Steelová, Meredith, Temple, Walter (1997) a z článků Řezníčkové (2004a, b, c, 2005, 2007, 2008a, b).

2.2.1.1 Metoda SQ3R

Název této metody vystihuje podstatu přístupu k aktivnímu čtení, neboť je zkratkou anglických výrazů pro pět dílčích fází tohoto procesu (Exkurz 3).

Pozornému čtenáři neunikne, že prostřednictvím těchto pěti kroků se žáci procvičují nejen aktivní čtení ale rovněž i základní postupy dovednosti učit se.

Cílem první fáze (*Survey*) je vytvořit si prvotní orientační přehled o daném článku či publikaci. Místo toho, abychom hned začali číst stránku po stránce, doporučuje se zběžně prostudovat text s úmyslem vytvořit si názor na účel, smysl, poznatkovou hodnotu textu, a to nejen ve srovnání s naší představou, nýbrž i s naším záměrem (očekáváním). Smyslem této fáze je ujasnit si do jaké míry text podrobněji studovat, proto se doporučuje zaměřit se na části, kde by mohl být shrnut obsah (úvod a závěr článku, struktura kapitoly, záložka a obsah publikace).

¹⁰ Ve srovnání se staršími žáky bude výsledek čtení jednodušší, neboť odpovídá věkové a intelektuální úrovni žáků.

Exkurz 3 – Jednotlivé fáze metody SQ3R

- ▶ **Survey** – udělej si ucelenou představu
- ▶ **Question** – ptej se, pokládej si otázky
- ▶ **Read** – přečti si
- ▶ **Recite** – zopakuj si přečtené
- ▶ **Review** – proveřuj si osvojené vědomosti opakováním

Zdroj: upraveno podle Papík (1992)

Cílem druhé fáze (*Question*) je konkretizace účelu četby a soustředění pozornosti na vyhledávání tezí či klíčových pojmů, které mají pro čtenáře očekávané použití a odpovídají jeho zájmu. Doporučuje se napsat si na papír hlavní otázky, na které chceme dostat čtením odpověď a o nichž víme, či předpokládáme, že jsou v textu obsaženy. Tím dochází k vybavení si prekonceptů, k uvědomování si návaznosti na již osvojené poznání.

Tato fáze je spojena s dovedností klást výstižné otázky. Nejjednodušší, ale obvykle značně povrchní vytváření otázek, může vycházet např. z přeformulovaných názvů kapitol či tučně vyznačených pojmů. Podstatně lepší, ale pracnější, je formulace otázek opírajících se nejen o hrubou orientaci v textu, ale i o vlastní již osvojené vědomosti, zájem a potřebu.

Ve třetí fázi (*Read*) probíhá vlastní čtení celého, popřípadě zvoleného úseku textu (např. odstavce, kapitoly). Čtenář se seznamuje s jeho obsahem především vyhledáváním odpovědí na dříve stanovené otázky (viz druhá fáze).

Snahou čtenáře ve čtvrté fázi čtení (*Recite*) by měla být aktivizace získaných poznatků a prověření míry jejich osvojení. Proto je vhodné pokusit se z paměti odpovědět na dříve položené otázky. U složitějších textů se doporučuje k napsaným otázkám poznamenat si podstatu odpovědi (klíčová slova).

Pokud je text obecněji zaměřen, osvědčuje se konfrontovat si myšlenkové postupy na konkrétním či ilustrativně zobrazeném příkladu. Přehlížet by se neměly tabulky, schémata, obrázky.

V poslední páté fázi čtení (*Review*) jde o ucelené shrnutí a zopakování textu. Vychází se opět ze souboru zvolených otázek, popř. se využívá i vyznačených odpovědí (např. klíčových pojmů), pokud byl tento postup zvolen.

Tuto metodu si mohou žáci vyzkoušet při čtení textů uvedených v příloze (číslo 5, 6, 10, 23 a další).

Jako každá metoda, i metoda SQ3R má řadu modifikací. Jednak si ji každý čtenář může „doladit“ podle individuálního stylu čtení, resp. učení, jednak se stává inspirací pro další výukové metody, pomocí kterých vedeme žáky k aktivnímu a efektivnímu čtení (viz např. doporučení v předchozí kapitole). Jak si ukážeme níže, některé z těchto metod představují obměnu celého postupu, jiné se zaměřují na procvičování dovedností spojených pouze s určitou fází aktivního čtení (např. kladení otázek).

2.2.1.2 Metoda V-CH-D

Podstata SQ3R se promítá například do výukové metody **Víme - Chceme vědět - Dozvěděli jsme se** (V-CH-D), kterou lze použít pro řízené čtení (popř. naslouchání), jak v průběhu jedné, tak i více vyučovacích hodin. Účinnost této metody závisí mimo jiné na „kvalitě“ textu, tj. zda obsah textu navazuje na cíle hodiny a zda text je problémově a poutavě napsán a zároveň nasycený informacemi. Nabízí se využít například některé články z Geografických rozhledů (Bendl, Bořil, Suchánek 2020; Jelen 2016a, b, 2013 aj.).

Níže popsany postup metody V-CH-D vychází z publikace Steelová a kol. (1997) a je částečně upraven na základě osobních zkušeností autorky tohoto textu (Řezníčková 2004c).

Nejprve učitel navrhne hlavní otázku, na kterou mohou žáci najít odpověď četbou daného textu (např. Lze tvrdit, že Rusko je obr na hliněných nohou?). Poté vytvoří na tabuli, stejně jako žáci do sešitu, tabulku se třemi sloupci, které označí slovy *Víme - Chceme vědět - Dozvěděli jsme se*. V dalším kroku jsou žáci vyzváni k tomu, aby se pokusili na danou otázku odpovědět a dali tak najevo, co o dané problematice již vědí¹¹.

Záměrem je získat od žáků informace, s kterými jsou si dostatečně jisti. V případě, že odpovědi žáků jsou tematicky pestré, žáci za pomoci učitele navrhnou třídění poznatků do určitých kategorií. Pak jsou žáci vyzváni, aby se pokusili doplnit ke každé kategorii další informace. Souběžně jsou známé poznatky zapisovány podle zvoleného třídění do sloupečku *Víme* jak na tabuli, tak i do sešitu žáků.

Během pátrání po poznacích v mysli žáků se objeví informace, se kterými si žáci nejsou jisti nebo je někteří považují za nepřesné, popř. nepravdivé. Zapišeme je do sloupce *Chceme vědět* stejně jako podněty (otázky), které vyvstanou ze zájmu žáků.

Po fázi individuálního čtení připraveného textu se zaměříme na třetí sloupec tabulky – *Co jsme se dozvěděli?* Žáci jsou vyzváni odpovědět na základě nově získaných informací na jimi zapsané podněty. Stručné odpovědi píšou do svých tabulek tak, aby na stejném řádku byla otázka a k ní příslušná odpověď. Další informace, které předem nepředpokládali a na které se neptali, zapíší do spodní části sloupečku.

Poslední fáze je věnována společné reflexi a sebereflexi. Celá třída se podílí o nově získané informace. Jejich stručný přehled je společně zapsán na tabuli do třetího sloupce tabulky. Žáci tak mají možnost společně porovnávat jejich původní poznání s novým, srovnávat získané odpovědi s položenými otázkami. Nakonec je zapotřebí se rozhodnout, jak naložit s nezodpovězenými otázkami (čím obecnější a širší je téma hodiny, resp. daného textu, tím více zůstává otázek bez odpovědí!). Minimálně je vhodné navést žáky na zdroje, kde mohou nalézt odpovědi na tyto nezodpovězené otázky. Je také možné zadat jejich zodpovězení za domácí úkol.

2.2.1.3 Metoda Odpověď - otázka

Druhá fáze metody SQ3R je spojena s dovedností klást výstižné a relevantní otázky. Existuje více způsobů, jak tuto dovednost během čtení procvičovat. Zde popisujeme techniku **Odpověď - otázka**, jejíž princip je poměrně jednoduchý. Žáci pracují s textem, který má formu rozhovoru. Některé otázky položené redaktorem v textu chybí, jsou uvedeny pou-

¹¹ Sledování odpovědi na klíčovou otázku, která koresponduje se zaměřením článku, umožňuje lépe zjistit, co vše žáci o daném problému již vědí (viz první fáze metody). Kdybychom se ptali, „co vše víte o daném tématu?“ (podle vzorového příkladu „o Rusku“), mnohé odpovědi žáků by se s obsahem článku mohly míjet.

ze odpovědi. Úkolem žáků je na základě těchto odpovědí doplnit vhodné otázky. Není to tak snadné, jak se na první pohled zdá. Žák musí shrnout, o čem především odpověď je, a teprve pak jednu či více otázek formulovat.

Příloha 3 uvádí rozhovor profesora Worstera a redaktora Lidových novin M. Uhlíře (2003). Text článku byl zkrácen a pro účely techniky Odpověď – otázka upraven. Exkurz 4 obsahuje přehled původně položených otázek.

Exkurz 4 – Chybějící otázky z rozhovoru o problémech Severní Ameriky

1. Kolonizace Severní Ameriky nenávratně změnila přírodu. V čem se to projevilo nejvíc?
2. Pociťujeme důsledky těchto změn i dnes?
3. Může se něco takového opakovat?
4. Nedávno jste v jednom článku napsal, že Spojené státy vděčí za postavení supervelmoci svým přírodním zdrojům. Varoval jste zároveň, že mnoho impérií v minulosti zaniklo, protože své zdroje vyčerpaly. Hrozí to i USA?
5. Američtí zemědělci velmi intenzivně používají pesticidy. Je to závažný problém?
6. Kolik půdy už zmizelo od doby, kdy byly rozorány prairie?
7. V budoucnu tedy tenhle problém zřejmě začne být „sexy“
8. Jaké změny přinesla civilizace do nejzápadnějších částí země, do zdejších hor a pouští? Změnily se hodně?
9. Kdyby farmáři prodali práva a zemědělství upadlo, budou mít bobtnající města co jíst?
10. Pojem „udržitelný rozvoj“ je stále populárnější. Žijeme dnes „udržitelněji“ než v minulosti?
11. Existuje síla, která by změnila chování lidí? Experti často hovoří o ekonomických nástrojích, například o poplatcích za znečišťování, ekologických daních a podobně.

Zdroj: upraveno podle Uhlíř (2003)

Věcná stránka uvedeného článku má potenciál na vícere využití v hodinách zeměpisu. Bylo by ke škodě věci „projít“ ji jen za účelem formulování otázek, aniž bychom se hlouběji zabývali názory profesora Worstera. Text umožňuje potvrdit nebo vyvrátit dřívější názory a poznatky žáků týkající se důsledků větrné a půdní eroze, vybízí diskutovat, zda některé z uvedených myšlenek jsou zastaralé, protože článek vyšel před 16 lety, nebo vyzvat žáky, aby vyjádřili svůj názor na budoucí vývoj na Zemi, na koncept trvale udržitelného rozvoje a další. Za zmínku stojí i otázka, do jaké míry v článku uvedené trendy mohou ovlivnit politický vývoj v USA, resp. i v dalších částech světa; politické rozhodování a voličské preference (podpora zelených ano či ne), environmentální migraci a další oblasti.

Metoda Odpověď – otázka vyvolává aktivní výukové prostředí. Záleží na učiteli, které zkušenosti žáků v průběhu hodiny i v závěrečné reflexi zdůrazní, resp. které výukové cíle sleduje. Jako každá dílčí metoda i tato má minimální účinnost v okamžiku, kdy je jen náhodným prvkem celkové koncepce výuky zeměpisu.

2.2.1.4 Metoda I. N. S. E. R. T.

Metoda I. N. S. E. R. T. je převzata z prací Steelová, Meredith, Temple, Walter (1997) a představuje určitou modifikaci výše uvedené metody SQ3R. Příklady její aplikace do výuky zeměpisu uvádí Řezníčková (2008b). Z tohoto článku je převzat její popis.

Stejně jako u jakékoli jiné metody čtení, i zde je vhodné dříve, než rozdáte žákům text ke čtení, vysvětlit, proč by ho měli číst způsobem, kterým navrhuje. Podstata této metody vychází z poznání, že jedinec se učí aktivně číst text tím, že uvažuje o tom, co již ví anebo tuší, které teze jsou v rozporu s jeho názorem, co je pro něj zcela nové, čemu nerozumí.

Během četby proto vpisujeme určité značky například po pravé straně textu, popřípadě podtrháváme konkrétní slova, ke kterým se značka vztahuje. Známé myšlenky můžeme zatrhávat fajfkou, k neznámým, novým informacím přidáme plus, k myšlenkám, se kterými nesouhlasíme, napíšeme mínus a u tezí, kterým nerozumíme nebo o kterých bychom se chtěli dovědět něco více, přepíšeme otazník (exkurz 5).

Obměnou tohoto značení textu může být používání různých barev. Například červeně se podtrhávají myšlenky, kterým čtenář nerozumí, modře pak pojmy či myšlenky, které považuje za důležité, a proto si je chce zapamatovat aj. Časem by každý čtenář měl přijít na svůj způsob, který odpovídá jeho stylu učení a který dokáže využívat samostatně po celý život k efektivnímu sebevzdělávání.

Exkurz 5 – Značky metody I. N. S. E. R. T.

Značky na okraji textu:

- ✓ (fajfka) text obsahuje informace, které známe či s nimi souhlasíme;
- (minus) informace, které čteme, jsou v rozporu s tím, co víme nebo co jsme slyšeli;
- + (plus) informace, které se dozvíme, jsou pro nás nové;
- ? (otazník) uvedeným informacím nerozumíme, popřípadě nás matou nebo se o nich chceme dozvědět více.

Zdroj: Řezníčková (2008b)

Znaménka uvedená výše zastupují třídící hlediska, pomocí kterých čtenář daný text analyzuje. Informace nejen vnímá, ale také vyhodnocuje, systematizuje a porovnává si je se svými původními představami (prekoncepty).

Počet a typ používaných značek není závazný. Jejich výběr je vhodné upravit podle věku žáků, cíle hodiny a zaměření textu. Chceme-li, aby žáci analyzovali text podle všech hledisek, resp. znamének, měl by text obsahovat informace, které pravděpodobně žáci znají i informace nové, problematické, provokující. Upozorněte žáky, že nemusí označit každou informaci, kterou text obsahuje. Postačí jedna či dvě značky na odstavec. Neměli by označovat celé „shluky“ až odstavce, protože ty obvykle obsahují více než jednu informaci.

Chceme-li dovést žáky k tomu, aby si ještě více uvědomili, co si díky článku ujasnili, co zůstalo nezodpovězeno, které informace je zapotřebí ještě doplnit, je užitečné, aby si do sešitu napsali odpovědi právě na tyto otázky. Mohou je zapisovat do tabulky, kde v prvním řádku shrnou, co vše vědí, druhý řádek bude obsahovat informace, se kterými polemizují atd.

Po takovémto osobním rozboru čtenáře s textem může následovat učitelova diskuze s celou třídou, aby zjistil, kterým tezí žáci nerozumí a je potřeba se jim více věnovat.

2.2.1.5 Učíme se navzájem

Další metoda vhodná pro naučné a informativní texty, je metoda zvaná Učíme se navzájem (převzato Steelová, Meredith, Temple, Walter 1997). Práce probíhá ve skupinách, které tvoří tolik členů, na kolik logických a zhruba stejně rozsáhlých celků můžeme čtený text rozdělit.

Každý ve skupině má k dispozici kopii téhož textu a všichni se vystřídají v roli učitele. Ta vyžaduje, aby se vypořádali s pěti následujícími požadavky. Jakmile si žáci přečtou text (obvykle potichu), musí ten, kdo je právě učitelem:

- ▶ shrnout, co se v textu dočetli
- ▶ vymyslet otázku, která se vztahuje k textu, a požádat ostatní, aby na ni odpověděli
- ▶ objasnit místa v textu, kterým někdo ze skupiny neporozuměl
- ▶ předvídat, jak bude text pokračovat v následující části
- ▶ vymežit, která část textu se bude dál číst.

Uvedený přehled požadavků představují dílčí dovednosti, které se prostřednictvím této metody procvičují. Je pravděpodobné, že někteří mladší žáci hned napoprvé všechny kroky nezvládnou na dobré úrovni, neboť nedokážou shrnout podstatu odstavce, pokládat relevantní otázky aj. V tomto případě je vhodné zaměřit se nejprve na procvičování jednotlivých dílčích dovedností.

Shrnutí hlavních myšlenek jednotlivých odstavců může být doplněno požadavkem navrhnout klíčová slova (marginálie) anebo pokládat otázky, které vystihují, resp. cílí na jejich podstatu.

2.2.1.6 Podvojný zápis

Stane-li se oborové čtení dlouhodobou přirozenou součástí výuky zeměpisu, doporučuje Řezníčková (2005) zavést čtenářský deník, resp. portfolio. Obsahoval by jednotlivé „zdroje čtení“ (texty naučného, informativního nebo uměleckého charakteru, mapy, fotografie, tabulky), zadání úkolů prostřednictvím různých technik a výsledky aktivit čtenáře. V případě, že tento záměr budou sdílet i další kolegové (nejen vyučující zeměpisu), společný čtenářský deník umožní mimo jiné sledovat, která témata a jakým způsobem jsou v různých předmětech nahlížena. Může tak napomoci i k obsahové integraci výukových předmětů.

Některé stránky čtenářského deníku mohou mít charakter tzv. **podvojného zápisu** (podvojného deníku). Název techniky je odvozen od formy zápisu, neboť svislá čára uprostřed stránky připomíná vedení podvojného účetnictví. Úkolem žáka je, aby po přečtení určitého textu vypsál na levou část stránky nějakou myšlenku (větu, krátký odstavec), která na něj zapůsobila, je zajímavá a stojí za to ji nějak komentovat. Napravo od svislé čáry by měl napsat poznámky ke zvolené myšlence: Může zdůvodnit, proč si tento citát vybral, co ho k tomu přimělo, jaké otázky, osobní zkušenosti či asociace v něm vyvolává. Může vyjádřit i nesouhlas s daným tvrzením či jiným způsobem ho podle svého rozvést.

Popisovaná aktivita vyžaduje žákovo soustředěné čtení, hlubší rozvahu nad daným textem a dovednost písemným způsobem stručně vyjádřit důvody výběru konkrétní teze.

Obvykle bývá kombinována s technikou zvanou **Poslední slovo patří mně**, která napomáhá reflektovat přečtený text. Poté, co mají všichni žáci vypracovaný podvojný zápis, učitel vyzve jednoho žáka, aby přečetl vybranou tezi. Aby mohla celá třída text sledovat, je vhodné, aby žák předem oznámil stranu (odstavec), ze které úryvek pochází. Po jeho přečtení spolužáci uvažují, proč si daný žák tento citát vybral. Tři až čtyři spolužáci svůj názor ostatním vysvětlí. Pozor, jde o procvičování empatie žáků. Neměli by tedy říkat, proč by si danou myšlenku vybrali oni, ale proč asi si ji vybral daný žák. Když zazní několik zdůvodnění, žák, který četl vybranou tezi, přečte svůj komentář a určí, který ze spolužáků se nejvíce přiblížil jeho názoru. Poslední slovo má tak ten, kdo četl vybraný citát. Tento postup se pak ještě několikrát zopakuje. Učitel vybere dalšího žáka, který přečte svoji tezi, ostatní zvažují důvody výběru, a nakonec daný žák prozradí svoji myšlenkovou rozvahu.

Popsaným způsobem vzniká situace, kdy žáci mají možnost pochopit, že nesdílíme všichni stejné hodnoty, že jedna myšlenka může být interpretována rozmanitým způsobem, neboť záleží na širším kontextu, do kterého ji jedinec zasadí. Současně mají žáci možnost naučit se neskákat si do řeči, poslouchat se navzájem, reagovat výstižně a poměrně rychle, respektovat mínění druhých atd.

Volba určité metody čtení se odvíjí od vzdělávacího potenciálu konkrétního textu. Využití Podvojného deníku spolu s technikou Poslední slovo patří mně vyžaduje text s podnětnými myšlenkami a provokujícími názory. Takový „náboj“ mají například úryvky z knihy Hovory s Janem Masarykem (Fischl 1991). Upoutávkou na tento text je Exkurz 6 – Krátké úryvky z Hovorů s Janem Masarykem. Více úryvků pak obsahuje příloha 4.

Je zřejmé, že v hodinách zeměpisu budeme pracovat i s věcnou stránkou použitého textu, a to v průběhu realizace daného postupu a zejména pak na závěr ve fázi reflexe získaných zkušeností. Záleží na tom, která témata předcházela a která budou následovat po této hodině, resp. jaký vzdělávací cíl sledujeme, na co chceme navázat. Můžeme se například ptát: Který národ/stát je malý a který už velký? Podle kterých statistických ukazatelů lze velikost státu posuzovat? Co považujete za nejdůležitější poselství textu? Jsou uvedené myšlenky platné i dnes? a další.

Exkurz 6 – Krátké úryvky z Hovorů s Janem Masarykem

(1) S tátou jsme často mluvili o malých národech. Já byl ovšem skeptik ve věci. Ale starý pán nikdy nepřestal věřit, že mrňousové mají na světě zrovna tak své poslání jako ti velcí. A když někdo hodil flintu do žita jenom proto, že se narodil jako Čech nebo Dán a ne jako Rus nebo Američan, táta se vždycky rozčilil. Takovým lidem říkal vul. On rozlišoval mezi vul s kroužkem a vul bez kroužku. Ti bez kroužku byli nebezpečnější. V jedné věci jsme se neshodli. On věřil, že malé národy, jako třeba my Češi, by měly být mosty mezi těmi velkými. Mně se tahle myšlenka nikdy moc nezamlouvala. Po mostech se šlape. Já vždycky říkal, že když se velký kobyly od Schenkra plašejí, mají se malí poníci držet pěkně tiše stranou. Ale v tom jsem souhlasil se starým pánem, že člověk může být zrovna tak hrdý na to, že je Čech, jako kdyby se narodil v Moskvě nebo v Cedar Rapids. A taky jsem souhlasil s tím, že máme ve světě nosit na trh výsledky našeho politického myšlení a vyložit je pěkně vedle zboží z Washingtonu, Paříže, Londýna a Moskvy, a že se sice mrňousové mohou moc věcem naučit od těch velkých, ale taky je můžou ledačemu naučit. To se ví, že se máme učit od těch velkých. Ale ne se po nich opičit a papouškovat. Naši lidi si myslí, že musíme v Praze nosit odpoledne, co se nosilo v Paříži ráno. Tohle já říkal vždycky našim malířům. On zná jenom ty kobyly, co u nás táhnou mébláky, ale protože Picasso včera

namaloval divokého hřebce, tak on dneska maluje celé stádo divokých hřebců. Folk, ať je malý nebo velký, nesmí nikdy ztratit svou původnost. Jinak to přestane být folk.

(2) Víte, to máte jako ve familii. Když se táta s mámou mají rádi a neházejí po sobě hrnce, děcka jsou šťastný a mají růžové tváře. Ale když se táta vrací domů opilý a máma ho mlátí po hlavě válečkem na nudle, tak to nakonec odnesou i ty děti. Kdyby ti velcí dokázali žít vedle sebe v pokoji, nemuseli bychom se my mrňousi bát, že nám nějaký ten hrnec spadne na hlavu. Jenže tohle naše zatracené století se moc málo podobá spořádané familii. Začalo docela pěkně. Po líbáncích v osmnáctém roce to vypadalo, jako že malé národy budou moct hezky pokojně a ve zdraví růst. Táta a máma je dokonce vzali k rodinnému kulatému stolu v Ženevě a jako pořádní pokrokoví rodiče se jich i ptali, co si o tomhle nebo tamhle o tom myslí, a někdy si dokonce dali od nich i poradit. Jenže pak se jeden z těch velkých zase opil a víte, co se stalo. Bohužel toho slanečka, který by pomohl světu vystřízlivět, jak se zdá, ještě nikdo nevylovil.

(3) Člověk může věřit buď na násilí, nebo na ideu. Když má rozhodovat násilí, tak můžou všechny malé národy spakovat a zavřít krám. Těch pár velkých monopolů a trustů je určitě všechny sežere. Nejvýš se můžou utěšovat vědomím, že nakonec se ti velcí sežerou navzájem. Ale když věříte, že člověk je opravdu, jak nás učili ve škole, homo sapiens, a že se velikost nesmí měřit tím, kolik kdo má tanků a kanónů, ale na tom, jak původně a hluboce umí myslet, tak vám můžu dát tisíc příkladů, které dokazují, že se velké myšlenky můžou narodit zrovna tak dobře v poslední řecké vesnici jako v nějaké té metropoli s milióny obyvatel. Jenže na neštěstí, no však víte.

Zdroj: Fischl (1991, s. 39–45)

Dalším příkladem textu, při jehož četbě se nabízí využít kombinaci Podvojného deníku a Poslední slovo patří mně, je článek řešící budoucnost demokracie. Exkurz 7 obsahuje jeho úryvek, celý text článku uvádí příloha 6.

Exkurz 7 – Demokracie skončí, protože lidé na ni nemají hlavu

... Rosenberg tvrdí, že demokracie padne, protože to je především tvrdá práce, která klade na aktéry tak vysoké nároky, že jim nyní nejsou schopni lidé dostat. Jaké nároky to jsou? První podmínkou fungování demokracie je podle Rosenberga respekt k odlišným názorům. Může nám to připomenout staré Masarykovo „demokracie je diskuse“. Zní to sice banálně, ovšem banální to vůbec není. Když diskuse skončí a je nahrazena napadáním a paralelními monology, jak to vidíme dnes, může skončit demokracie jako taková. Druhá Rosenbergova podmínka fungování demokracie je dnes ještě obtížněji splnitelná: Lidé se musí umět probrat obrovským množstvím informací, rozlišit dobré od zlého, pravdu od lži. Vyžaduje to přemýšlivost, mentální disciplínu, schopnost logického myšlení. A podle Rosenberga se ukazuje, že intelektuální a emocionální výbava většinové populace na to nestačí. Snazší – a útěšnější – je uchýlit se k jednoduchým receptům populistů. Funkční demokracie tak v podstatě nelze udržet pohromadě. ...

Zdroj: Honzejek (2019)

2.2.2 Čtení a interpretace nelineárních textů

Nelineárními texty označujeme různé typy a druhy map, grafů, tabulek, obrázků, karikatur, fotografií, leteckých i družicových snímků. Každý tento zdroj prezentuje informace svým specifickým způsobem. Společné mají to, že jejich čtení s porozuměním vyžaduje

► dekódovat jednotlivé izolované informace. K tomu je zapotřebí mít osvojené určité znalosti (např. co znamenají jednotlivé symboly či zkratky; jak se vymezují použité statistické ukazatele; jakou míru podrobnosti, zjednodušení či zkreslení lze očekávat) a

dovednosti (např. nemonitorovat vše, ale podle účelu čtení informace vybírat; při výběru informací ale postupovat systematicky; číst informace nepřímo sdělené – odhalené např. prostřednictvím použitých formálních technik či pomocí určitých indikátorů/důkazů odhadované skutečnosti),

► informace interpretovat, tj. získané dílčí informace propojit a zakomponovat do širšího významového kontextu.

Pro výuku zeměpisu je typické využívání různých typů a druhů map, čím dál více pak i leteckých a družicových snímků či různých statistických podkladů prezentovaných v tabulkách či grafech. Využití těchto zdrojů ve výuce zeměpisu je poměrně dobře prezentované v odborné literatuře (např. Hanus, Fikarová 2014; Hanus, Oubrechtová 2014; Havelková, Hanus 2014, 2015a, b, c; Janurová, Pavelková 2018 a další články z archivu Geografických rozhledů), proto se jimi v této kapitole nebudeme podrobněji zabývat. Pozornost čtenáře zaměříme na zdroje informací, které jsou relevantní pro výuku politické geografie, ale dosud se ve výuce zeměpisu příliš nevyužívají.

2.2.2.1 Karikatury, komiksy

Zadáme-li do internetového prohlížeče slova *karikatura*, *komiksy*, *výuka zeměpisu* a následně jejich anglické ekvivalenty (*cartoons*, *comics*, *school geography*), získáme podrobnější informace o jejich využití ve výuce geografie v zahraničí (např. Lambert, Balderstone 2010), nikoli však v Česku. Tyto ikonické texty (tj. obrazový materiál, jehož základem je grafický symbol) se začínají u nás prosazovat spíše ve výuce dějepisu¹² či výtvarné výchovy. Následující odstavce shrnují možnosti využití karikatur zejména ve výuce politické a regionální geografie.

Karikatury můžeme používat v různých fázích hodiny. V jejím úvodu mohou probouzet zájem žáků o dané téma nebo během osvojování nových poznatků prezentovat určitý detail sledované problematiky. Zařazení karikatur na konec hodiny umožňuje například její shrnutí prostřednictvím diskuze nad relevantností problému „vypíchnutého“ na obrázku,

Tyto a další nejmenované příklady využití karikatur mají společné to, že umožňují procvičovat čtení a interpretaci jejich obsahu. Tím rozumíme, jednoduše řečeno, vidět a dekodovat obsah sdělení (v případě karikatur prezentované obrázkem a popřípadě i stručným textem ve formě titulu obrázku, komentářů aj.) a následně získané dílčí informace propojit s relevantním významovým kontextem. Stejně jako u jiných vizuálních zdrojů nejen interpretace, ale i samotné čtení (vidění a dekodování informací) je úzce spojeno s věděním daného jedince. Toto vědění¹³ se týká věcné stránky dané problematiky a rovněž i specifik karikatur.

Žáci by měli (mimo jiné) vědět, že karikatury:

► Vypovídají o určitých událostech, situacích či jsou zacíleny na nějakou známou osobnost a její chování. Jejich autoři tímto veřejnosti předkládají své subjektivně laděné názory a přesvědčení, spíše než faktické informace. Obvykle se nesnaží nabízet vyvážený pohled nebo více perspektiv na danou problematiku. Situace, která je zobrazena, bývá obvykle mnohem složitější, než jak ji karikaturista zachycuje. Sledovaný problém (udá-

¹² Napomáhají tomu mj. i volně dostupné archivy s historickými karikaturami politického zaměření, např. www.archives.gov/education/lessons/election-cartoons/

¹³ Tím rozumíme zapamatování, porozumění a využívání určitých znalostí.

lost, jev) a způsob jeho prezentace může fixovat či nově utvářet určité předsudky a stereotypy v mysli jedinců.

► Zastupují i smýšlení a postoje určité části veřejnosti, neboť karikaturista – profesionál dodržuje určité společenské konvence, tj. která témata a jakým způsobem v karikatuře a satíře přijatelně prezentovat pro svou cílovou skupinu čtenářů. Znamená to, že hranice mezi tím, co je a co již není férové, se v různých kulturách, ba dokonce společenství lidí může lišit. Prestižní deníky a časopisy mají po mnoho let své kreslíře, kteří spoluvytvářejí podobu a charakter daných novin. Informace o tom, kde, kdy a kým byla karikatura vydána, jsou proto důležité pro zasazení jejího sdělení do širšího kontextu.

► Prezentují kresbou spolu s textem (v podobě nadpisu či stručného komentáře) něco nebo někoho tak, aby nápadně, více než ve skutečnosti, vynikly určité charakteristiky či rysy, a aby byl tento pohled vtipný a zábavný. Karikaturisté k tomu často používají nejrůznější druhy symbolů, nadsázku, narážky, humor, ironii, zesměšnění¹⁴. Tyto prostředky mohou vyznít pozitivně, nebo negativně. Například určitá osoba může být nakreslena tak, že se zdá agresivní, nebo mírná, hloupá, nebo chytrá, sebevědomá, nebo nerozhodná atd. Situace, která je zobrazena, nemusí být reálná či podávat objektivní pravdu. Třeba proto, že posláním dané karikatury je politická propaganda.

► Neovlivní pohled na nejrůznější události, situace a osobnosti u všech čtenářů stejným způsobem, resp. ne všichni si z karikatury vezmou stejná sdělení. Záleží kromě jiného na tom, čeho jsou schopni si všimnout (celku i drobných detailů), jak interpretují jednotlivé grafické prvky, které mohou symbolizovat určité země, lidi, osobnosti a hodnoty¹⁵, jaký význam odvozují z celé kresby a co více o nastíněné problematice vědí a jak (ne)dokážou informace z karikatury zasadit do širšího kontextu.

Vlastní procvičování čtení a interpretace obsahu karikatur (samostatně či ve skupině) je ovlivněno otázkami, které si nad nimi klademe. Příklady možných otázek či úkolů uvádí exkurz 8. Do jaké hloubky a šíře ovlivňují čtení a interpretaci karikatur si může čtenář ověřit u této konkrétní karikatury (obrázek 2), která byla publikována v době bouřlivých debat o tom, za jakých podmínek by mělo Spojené království opustit Evropskou unii.

¹⁴ Původ slova karikatura pochází z italského slova *caricare*, což znamená mimo jiné přehánět, zveličovat.

¹⁵ Pro Spojené království je to např. Britannia – žena vypadající jako královna, která je oděná v římském rouchu a drží trojzubec; nebo britský buldok představující Spojené království. Pro Spojené státy americké je typický např. strýček Sam, hubený člověk s bílým plnovousem, v klobouku se vzorem odpovídajícím americké vlajce a v obleku. Používají se i symbolická zobrazení asociující určité aspekty života společnosti (např. černá bouřková mračna, holubice míru).

Obrázek 2 – Příklad karikatury týkající se brexitu



Zdroj: Deník N, 26. 7. 2019

Exkurz 8 – Příklady otázek a úkolů spojených s četbou a interpretací karikatur

- ▶ Proč karikatura vznikla? Na jakou situaci (událost, jednání osobnosti) autor poukazuje? Podle čeho tak soudíte?
- ▶ Kde si můžete ověřit, že tato událost proběhla?
- ▶ Opominul autor zmínit (nakreslit) nějakou důležitou informaci?
- ▶ Zaujala vás karikatura na první pohled? Pokud ano, čím přilákala vaši pozornost? Pokud ne, proč tomu tak je?
- ▶ Je něco v této karikatuře přehnané? Pokud ano, k jakému účelu to má sloužit?
- ▶ V některých karikaturách bývají použity symboly k vizuálnímu ztvárnění určité myšlenkové zkratky. Jsou použity i zde? Jaké konkrétně?
- ▶ Vnímáte sdělení karikatury jako pozitivní či negativní (ironické, zesměšňující aj.)? Z jakého důvodu?
- ▶ Posuďte autorův postoj k dané věci (události, osobnosti) a svůj názor vysvětlete.
- ▶ Změnila tato karikatura vaši vlastní interpretaci dané události, problematiky nebo osoby, ke které se vztahuje?
- ▶ Jak mohou jiní lidé chápat smysl sdělení?
- ▶ Jaké otázky vás napadají nad touto karikaturou?

Zdroj: upraveno a doplněno podle Stradling (2003), Boněk (2020)

Většinu otázek, které nabízí exkurz 8, můžeme klást i nad jinými médii, tj. novinovým článkem, fotografií, graffiti (viz kapitola 3.19), obrázky, uměleckými díly, televizními zprávami, videi, filmem a dalšími materiály. Podstatné je, aby:

- ▶ tato média obsahovala vzdělávací potenciál, ze kterého se dají vyčíst optikou politické geografie určité informace. Nejsou tedy pouze kulisou (ilustrací), nýbrž i zdrojem informací. Výběr vhodných médií napomáhají klíčové pojmy geografie. Zhutněným způsobem reprezentují skutečnosti, na které se zaměřuje pozornost geografa. Jejich výčet

není jednotný, záleží na míře detailu pohledu. Například v australských kurikulárních dokumentech operují s devatenácti, v Konceptci geografického vzdělávání (Marada, Řezníčková, Hanus a kol. 2017) se šesti a v irských kurikulárních dokumentech si vystačí se třemi klíčovými pojmy. Jsou to procesy, prostorové vzorce (charakter rozmístění a umístění), systém. Již jen tyto tři pojmy mohou napomoci vybrat médium s obsahem vhodným pro výuku politické geografie. Měl by splňovat alespoň dvě z těchto tří požadavků:

- ▶ týkat se určitého politickogeografického procesu (či procesů), alespoň některých jeho příčin a důsledků;
- ▶ poukazovat na umístění či rozmístění procesů včetně jejich příčin nebo/a dopadů v území;
- ▶ nahlížet na popisovanou situaci jako na systém, tj. sledovat vzájemné vztahy a interakce procesu/ů na různých významových i řádovostních (územních) úrovních a jejich změny v čase.
- ▶ žáci byli vedeni k cílenému aktivnímu čtení. Obvykle se používá pracovní list (či záznamový arch), který obsahuje otázky zaměřené na vyhledání určitých informací, případně indicií a jejich zakomponování do širších významových souvislostí. Nabízí se rovněž zapojit žáky do tvorby záznamového archu, tj. vyzvat je, aby sami předem navrhli vhodné otázky či tematické okruhy indicií.

2.3 Metody podporující písemný projev žáků

D. Řezníčková

Procvičování písemného projevu žáků je spojeno s oborovým čtením, resp. učením se prostřednictvím geografických témat. Písemný projev má při tom různou podobu, která je ovlivněna účelem psaní.

2.3.1 Nelineární texty

Častým záměrem psaní je prezentace obsahového rozboru určitého tématu. Výsledkem je nelineární písemný projev žáků formou heslovitých poznámek, pojmové mapy, tabulek, grafů; počítačové prezentace aj. Obsahový rozbor tématu je při tom ovlivněn zadáním učitele anebo (ne)vyslovenými otázkami žáka.

2.3.1.1 Myšlenky uspořádané do tabulek

Mezi metody, které napomáhají žákům osvojit si dovednost klást otázky nad jakýmkoliv tématem politické či regionální geografie, a podle těchto otázek pak strukturovat svůj písemný projev, patří metoda výuky vycházející z principů Metody šesti sluhů. Jejím cílem je zachytit určitou realitu (událost, situaci, problém) z šesti perspektiv. Každou z nich zastupuje jedna základní otázka, kdo, co, kde, kdy, jak a proč (Sieglová 2019). Mezi základní otázky, které řeší politická geografie, patří i otázka „s jakými důsledky?“. Tabulka 1 proto shrnuje obsahové zaměření sedmi základních otázek a metodu jsme přejmenovali na **Sedm sluhů**.

Tabulka 1 – Sedm sluhů aneb sedm základních otázek

Základní otázka	Identifikace, pojmenování, charakteristika
KDO	hlavní činitele (subjekty)
CO	klíčové jevy, procesy, problémy
KDE	lokality, regiony
KDY	časové údaje
JAK	metody, principy, mechanismy, způsoby fungování či realizace
PROČ	příčiny, důvody, účel, faktory
S jakými důsledky	důsledky přímé, zprostředkované; do všech sfér života společnosti i přírody; na různé územní řády

Zdroj: vlastní návrh autorky

Žáci by měli pochopit, že uvedené základní otázky se mohou používat v plné rozsahu nebo některé z nich vynechat¹⁶ či nahradit jinými¹⁷. Můžeme se například ptát, pro koho je daná situace výhodná a pro koho nevýhodná? Existují různé varianty řešení dané situace? Které otázky zůstaly nezodpovězeny? Výběr otázek vždy záleží na zaměření dané problematiky.

Hlavním smyslem užití výše načrtnutého myšlenkového schématu ve výuce zeměpisu/geografie je dosažení návyku žáků prostřednictvím vlastních relevantních otázek analyzovat problémovou situaci z více hledisek. Stejný záměr sleduje i metoda **Kolo kvality života** uvedená v následující kapitole. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že u metody Sedmi sluhů jsou otázky a odpovědi uspořádány do tabulky¹⁸, zatímco u níže popsané metody do terčového grafu.

Vzhled tabulek, stejně jako grafů, je ovlivněn účelem, pro který se vytvářejí. Jestliže je například našim cílem analýza určité problematiky ze dvou protichůdných perspektiv (pro x proti; staré x nové; dobré x špatné; pozitivní x negativní; výhodné x nevýhodné), pak se výsledky této analýzy obvykle prezentují v tzv. **T-Grafu** (tj. v tabulce, která má dva sloupce zastupující proti sobě stojící pohledy). Budeme-li sledovat výhody a nevýhody určitého procesu na lokální a národní úrovni, pak se podoba tabulky změní.

Dalším příkladem grafického organizování myšlenek pomocí tabulky je metoda **alfa box**. Žáci pracují samostatně či ve skupinách s tabulkou, která má například podobu 6 x 4

¹⁶ Například autoři Leat (1998) a Nichols, Kinninment, Leat (2001) ve svých pracích podporujících rozvoj geografického myšlení žáků popisují metodu pěti W (angl. Five W's). Její název je odvozen od pěti základních otázek: What? Where? Who? When? Why? čili CO? KDE? KDO? KDY? PROČ?

¹⁷ Předlohou úprav otázek, resp. úhlů pohledu se může stát i strategie programu *CoRT Thinking* Edwarda de Bono (1985). Tento autor se záměrem podpořit rozvíjení laterálního myšlení dětí i dospělých navrhl strategii, která je vhodná pro soustavné systematické procvičování dovednosti řešit problémy z širší perspektivy. Navrhl sedm pohledů, resp. myšlenkových nástrojů. Jejich konkrétní využití ve výuce zeměpisu uvádí Řezníčková a kol. (2012).

¹⁸ Tabulky mohou mít různou podobu. U metody Sedmi sluhů mají obvykle dva sloupce a tolik řádků, kolik položíme otázek.

políček. V každém políčku je uvedeno jedno písmeno abecedy. Úkolem žáků je přiřpsat ke každému písmenu právě jeden pojem, který se vztahuje k zadanému tématu (např. Evropská unie či globalizace) a začíná stejným písmenem. Žáci mohou použít i tzv. žolík, který zastupuje jakékoli písmeno abecedy. Používá se pro zapsání důležitého pojmu, pro který v tabulce již není vhodné písmeno. Jako každá jiná metoda, i tato má různé obměny. Například žáci nemusí k písmenkům abecedy psát jen stručná hesla (pojem či sou-sloví), nýbrž i poznámky komentující výběr, pochybnosti atd. V případě použití struč-ných hesel je vhodné následně jejich výběr společně komentovat v další části hodiny. Lišit se může i stav, kdy se úkol považuje za splněný (tj., kolik políček může zůstat nevy-plněných). Tato metoda se používá v úvodu hodiny se záměrem odkrýt vstupní stav po-znání (i miskoncepce) dané tematiky anebo na závěr výuky tematického bloku jako pro-středek reflexe a sebereflexe žáků. Konkrétní příklad využití této metody při skupinové práci popisuje Kyncl (2013) nebo Kafková v této metodice (viz kapitola 3.14). Zde žáci používají alfa box pro zápis myšlenek zhuťněných do pojmů, které vyčetli z předloženého textu.

2.3.1.2 Názory a myšlenky formou grafů

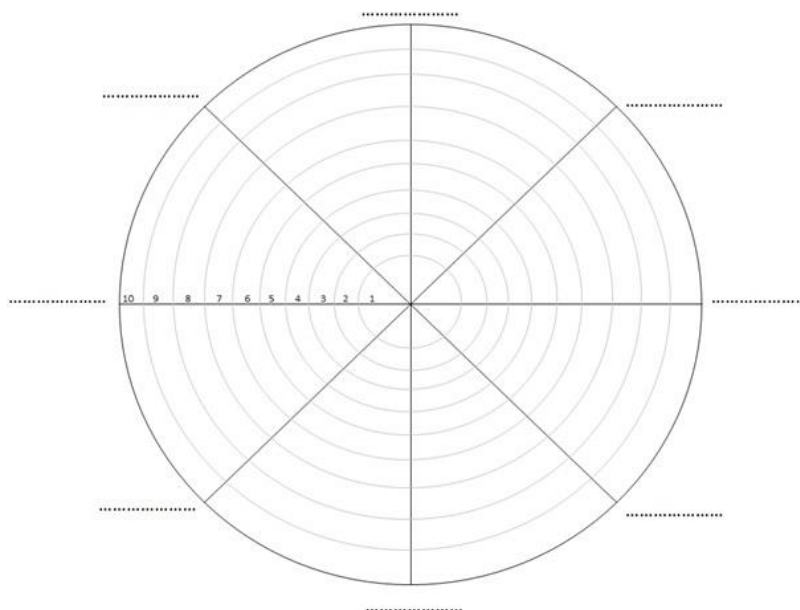
Písemné vyjádření názorů, pocitů či konkrétních faktů můžeme strukturovat do různých typů grafů. Příkladem jsou tzv. Vennovy diagramy, které tvoří nejméně dva překrývající se kruhy. Jejich počet závisí na počtu jevů (témat), které tímto grafickým vyjádřením mezi sebou porovnáváme, abychom zjistili, co mají společného a v čem se naopak liší. Můžeme například porovnávat příčiny politického konfliktu ve dvou lokalitách s tím, že do průniku dvou kruhů, jež zastupují dané lokality, se napíšou heslovitě faktory společné pro obě lokality, mimo průnik (do zbylé části kruhu) pak faktory specifické pro dané místo.

Výhodou všech typů grafů je, stejně jako u tabulek, že mají v sobě „zabudovanou“ for-mální podporu (jakousi kostru) pro logicky strukturovaný písemný projev žáků. Nejen na následujícím příkladu by měli žáci pochopit, že forma grafu (rovněž i tabulky) nepo-může, není-li jejich obsah logicky vybraný a věcně správný.

V této ukázce výukové aktivity používáme techniku nazvanou **Kolo kvality života**¹⁹. Úkolem žáků je provést jednoduché anketní šetření zaměřené na kvalitu života v určitém státě. Žáci ve třídě se rozdělí do čtveřic a každá navrhne svých osm otázek, které kvalitu života zjišťují. Jednotlivé otázky přiřadí ke Kolu kvality tak, aby měl každý díl kola svou otázku (téma).

¹⁹ Inspirováni jsme byli tzv. kolem života, které používají pomáhající profese (např. učitelé, trenéři, terapeuti) se záměrem pomoci klientovi získat ucelenější pohled na svůj život. Podrobněji webové stránky Christine Haskell <https://www.christinehaskell.co/blog/best-practice-series-wheel-of-life>

Obrázek 3 – Kolo kvality života



Zdroj: <https://www.christinehaskell.co/blog/best-practice-series-wheel-of-life>

Jakmile mají žáci ve čtveřici vymyšlené otázky, začnou zjišťovat odpovědi u ostatních spolužáků a zaznamenávat je do zmíněného terčového grafu, který se skládá z osmi dílů a osmi os s hodnotami od nuly do deseti. Prostředek kruhu má hodnotu nula a bod u obvodu kruhu hodnotu 10. Podle této bodové škály respondenti odpovídají na jednotlivé otázky (čím vyšší číslo, tím kladnější názor). Tázající zapisuje do grafu odpovědi spolužáka tak, že body za jednotlivé otázky vyznačí na příslušné ose grafu a poté všechny body propojí. Chceme-li v závěrečné fázi hodiny diskutovat názorové rozdíly konkrétních žáků, je zapotřebí jejich odpovědi v grafu barevně rozlišit²⁰. Ještě před tím je však důležité podat žákům zpětnou vazbu na relevantnost jimi použitých otázek – zda otázky vystihují různé aspekty kvality života, zda se nedublují či neopomíjí důležité hledisko kvality. Vhodné je také řešit, zda alespoň na některé z položených otázek dokážeme odpovědět s oporou „tvrdých“ dat (nikoliv pouze na základě našich pocitů a představ) a zda jsou formulovány tak, aby mohl odpovídající vyjádřit větší či menší míru (ne)souhlasu.

Popsaná výuková aktivita může mít různé varianty. Nabízí se analyzovat a v grafu porovnávat nejen názory spolužáků ale i vlastní názor na dvě a více oblastí či různých procesů a událostí. Aktivitu lze použít na úvod hodiny jako evokaci k určitému tématu anebo na závěr jako prostředek shrnující dané téma.

Jestliže je hlavním záměrem procvičovat kvalitu položených otázek, pak může učitel sám navrhnout takové otázky, aby na nich demonstroval jejich polemická místa. Zaměříme-li se například na posouzení kvality života v určitém státě, můžeme se ptát například takto: 1) Chtěl/a bys zde trvale bydlet? 2) Je jeho území náchylnější na přírodní katastrofy? 3) Je bohatý na přírodní zdroje? 4) Je zde kvalitní životní prostředí? 5) Má dobrou dopravní polohu? 6) Má dobrou strategickou polohu vůči světovým centrům? 7) Je politicky

²⁰ Odpovědi (body) jednotlivých žáků lze v grafu propojit různými barvami nebo různými typy čar (plná, tečkovaná, čerchovaná).

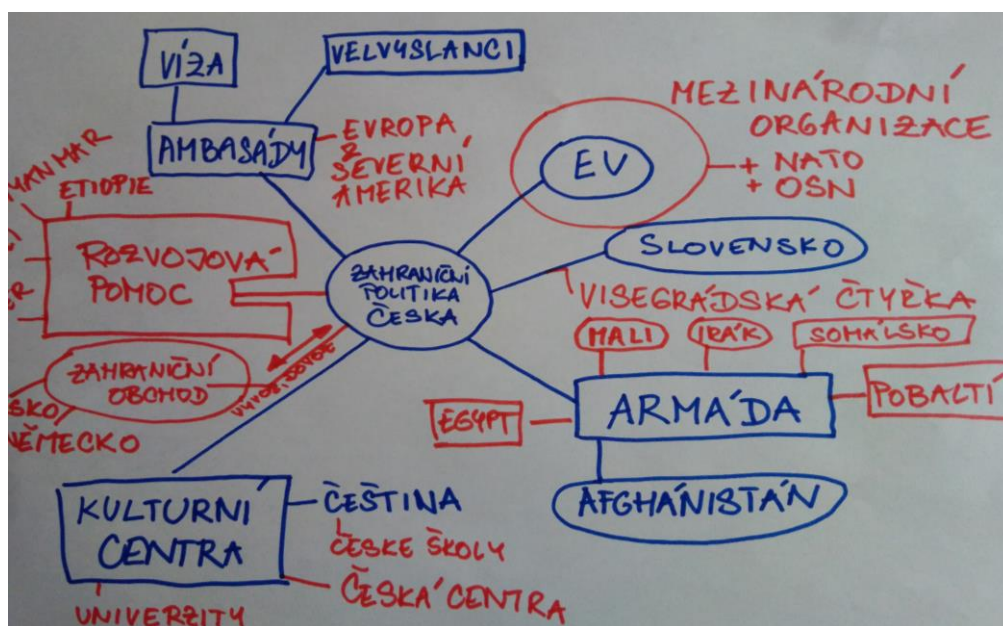
stabilní? 8) Má dobrou demografickou strukturu obyvatel? Na slabá místa těchto otázek můžeme poukázat dalšími otázkami jako: Lze v dnešní době rozlišovat oblasti podle toho, zda jsou více či méně náchylné na přírodní katastrofy? Jak hodnotit dopravní polohu státu jako celku? Podle kterých ukazatelů můžeme posoudit bohatost na přírodní zdroje, kvalitní životní prostředí či politickou stabilitu státu? Podle čeho se pozná „dobrá“ demografická struktura?

2.3.1.3 Písemný projev formou pojmové mapy

Na dalších řádcích této práce jsou uvedeny příklady výukových aktivit, ve kterých má písemný projev žáků podobu pojmové mapy.

Je to jeden z typů myšlenkových (mentálních) map, jejichž podstatou je grafické uspořádání informací (pojmu, tezí, symbolů, obrázků, čísel aj.) a jejich vzájemných vztahů²¹ (podrobněji například Buzan 2007). Obrázek 4 a obrázek 5 prezentují ukázky myšlenkových (pojmových) map z výuky politické geografie. Tato grafická schémata mohou být navržena s pomocí tomu určených elektronických programů. Obrázek 5 byl například vytvořen na serveru mindmup.com.

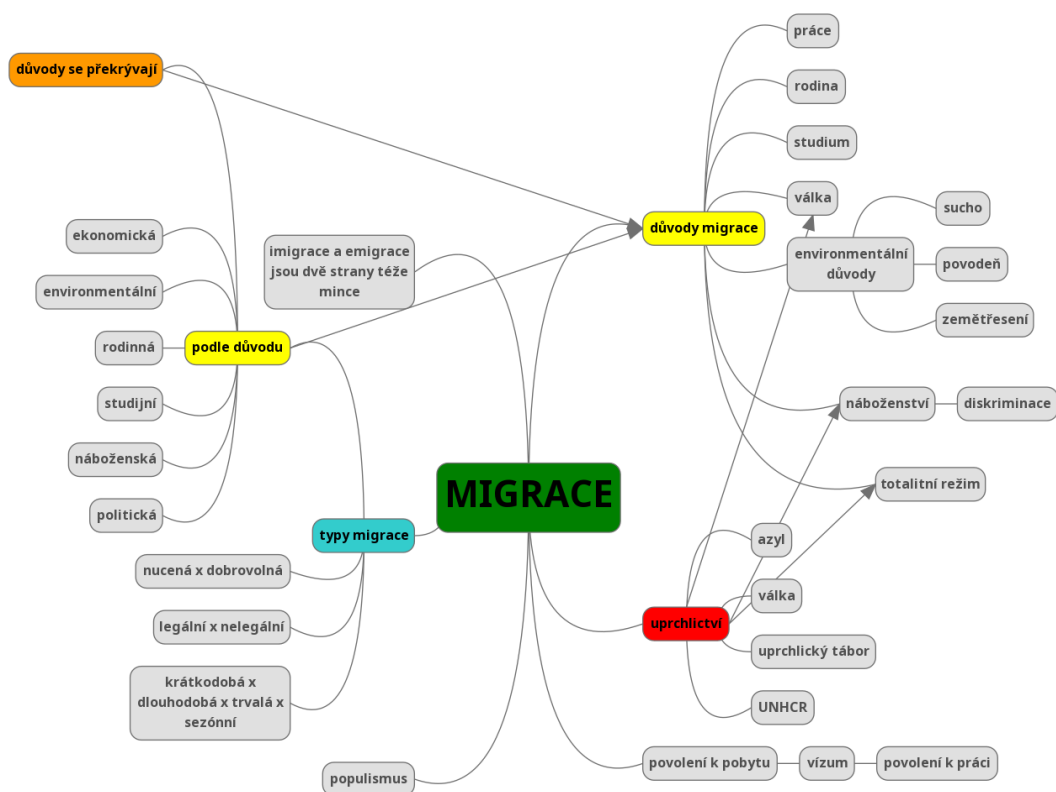
Obrázek 4 - Myšlenková mapa na téma zahraniční politika Česka



Zdroj: L. Pavelková, navrženo pro účely této metodiky

²¹ Autoři pojmenovávají grafické prezentace vzájemných vztahů myšlenek či pojmů různým způsobem. Kromě sousloví mentální mapy se například používají mapy mysli, kognitivní mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, pojmové mapy, strukturované přehledy, grafická znázornění, schémata různých typů (lineární síť, pavučina, rybí kostra apod.). Podle Řezníčkové (1997) se jednotlivé typy mentálních map liší předmětem zájmu (účelem zobrazení) a poměrem zastoupení objektivních znalostí a subjektivních vjemů autora.

Obrázek 5 – Myšlenková mapa na téma migrace



Zdroj: L. Pavelková, navrženo pro účely této metodiky (zpracováno na serveru mindmap.com)

Velmi účinným prostředkem pro nácvik tvorby grafických schémat, zejména pojmových map, je metoda nazvaná kartičky. Procvičuje myšlení, zvláště pak třídění, kategorizaci a zobecňování informací v mysli jedinců. Četné ukázky jejího uplatnění ve výuce zeměpisu obsahují články Řezníčkové (1997, 1999).

Podstatou níže uvedeného příkladu je grafické uspořádání pojmů, které žáci vytvořili na základě četby informačně nasyceného článku. Exkurz 9 ilustruje jeho zaměření, celý text prezentuje příloha 5.

Exkurz 9 – Úryvek z článku Sedm klíčů

Jaký bude svět v prvních třiceti letech našeho století? Co bude hnacími silami změn? Jakými směry se vývoj může ubírat? Do jaké míry a s jakou pravděpodobností lze budoucích třicet let vyvodit z minulého třicetiletí?

Mnoho lidí řekne, že z minulosti budoucnost neplyne. I malé odchylky výchozího stavu mají důsledky, které se dají odhadnout s tím menší pravděpodobností, čím je odhad časově delší. „Jediné poučení, které plyne z dějin, je, že z nich žádné poučení neplyne,“ by v tomto směru byl možný výklad známého výroku.

Nebo nám nedávná minulost našeho světa přece jen naznačuje, jak by mohly vypadat jeho pravděpodobné budoucnosti?

Přibližně 1000 odborníků ze 40 různých světových institucí vychází ve Třetím výhledu na stav globálního životního prostředí vypracovaném v roce 2003 pro OSN (Global Environment Outlook 3) z minulých třiceti let. Co se dá z jejich zprávy odhadnout?

Asi málokoho překvapí, že hlavními hnacími silami, které promění svět, bude sedm klíčových veličin: vývoj lidské populace neboli demografické změny, hospodářský vývoj, dále vývoj, který OSN označuje jako humánní - ten je v rozvojových a rozvinutých zemích vymezen odlišně a patří do něj například očekávaná délka života, podíl lidí, kteří umějí číst a psát, ale i podíl funkčně negramotných lidí i dlouhodobá nezaměstnanost. Kromě nich věda s technologií, dále typ vládnutí neboli správy světa, kultura a nakonec životní prostředí. Těchto sedm klíčů světa se bude vyvíjet ve vzájemných vztazích, nadto čtyřmi možnými způsoby, které byly nazvány scénáři. Tři z nich vycházejí spíše z praxe, čtvrtý spíše z teorie, chce se mi říci, že ze zbožných přání.

Zdroj: Koukolík (2003)

Citovaný článek Františka Koukolíka (2003) shrnuje názory přibližně jednoho tisíce odborníků ze čtyřiceti různých světových institucí na budoucí vývoj společnosti i životního prostředí na Zemi. Jeho četbu můžeme použít pro dvě vzájemně propojené aktivity (podrobněji Řezníčková 2007).

První sleduje převedení souvislého textu do grafické podoby. Splnění tohoto zadání vyžaduje mimo jiné důkladné čtení textu, porozumění významu hlavních myšlenek, zvažování výběru podstatných (relevantních) slov a jejich logické utřídění. V případě zpracování úkolu na počítači procvičují žáci i dovednosti spojené s využíváním počítačové grafiky. V rámci reflexe úkolu se nabízí porovnat výsledné pojmové mapy žáků. Ze srovnání by mělo vyplynout, jaký má volba několika odlišných slov, stejně jako volba formy zpracování (velikosti, barvy, rozmístění pojmů apod.), vliv na celkové vyznění prezentace po stránce grafické i obsahové.

Druhá neméně důležitá výuková aktivita se týká věcné (obsahové) stránky článku, resp. doby jeho vydání (rok 2003). Nabízí se zabývat otázkou, zda se některý ze čtyř uvedených scénářů naplnil a který z nich je relevantní pro budoucnost a proč.

Ve výuce politické geografie můžeme využít nejen různé typy pojmových map, ale i mentální mapy, které zobrazují představy jedince o určitém prostoru, vyjádřené jednoduchou mapkou, resp. náčrtem území. Jsou obvykle výsledkem jeho objektivních znalostí a subjektivních vjemů. Obsahují tedy kromě objektivních a přesných znalostí i subjektivnější a méně přesné informace, které odrážejí dosažené poznání jedince, jeho vlastní preference, osobní zkušenosti, vztah k danému místu, ale i různé dovednosti jako např. vnímat detaily i celek či dovednost pozorovat a přemýšlet o světě v prostorových souvislostech.

Vyzveme-li žáky, aby do mapy určitého území (např. jednoho kontinentu) vyznačili místa/oblasti, kde by chtěli strávit letní prázdniny, pracovat v diplomatických službách či trvale bydlet, vytvoří mentální mapu, jež je obrazem jejich prostorových preferencí²². Pro tento typ mentálních map je užíván termín mentální mapy gouldovského typu. Postupujeme například tak, že na položenou otázku žáci odpovídají pomocí čtyřstupňové škály (určitě ano, ano, ne, určitě ne, resp. každému státu přidělí od 4 do 0 bodů). Zjistí-

²² Mentální mapy mohou identifikovat i místa spojená s negativními pocity. Žáci pak odpovídají na otázku, kde by nikdy nechtěli bydlet, kam by nikdy nejeli na dovolenou, kde se necítí příjemně atd.

me-li průměr bodů, které získaly jednotlivé státy, vznikne mentální mapa za celou třídu. Konkrétní příklad využití tohoto typu je popsán v kapitole 3.15.

Vyzveme-li žáky, aby načrtli plánek (mapku) určité oblasti, zhotoví mentální mapu lynchovského typu. Při její interpretaci si všímáme, jak se žáci orientují v daném území, které prvky zde umístili, jak vnímají vzájemné působení prvků v prostoru apod.²³

Tímto územím může být například Evropská unie²⁴. Poté co každý žák si načrtne svoji mapu EU, nabízí se diskutovat, které státy žáci opomenuli a proč²⁵ (pravděpodobně půjde o periferní státy). Z pohledu přesnosti mapy lze předpokládat, že jádrové oblasti a oblasti blízké Česku budou přesněji lokalizovány než oblasti vzdálenější a periferní. Zároveň se můžeme ptát, kdo zakreslil mapu celé Evropy a v ní vymezil hranice EU a kdo zakreslil jen Evropskou unii. První přístup pravděpodobně reprezentuje jedince, který vnímá EU jako součást širší integrace Evropy, druhý přístup naznačuje autorův bližší vztah k EU (může být součástí jeho vlastní identity). Vyzveme-li žáky, aby zakreslili hlavní sídla EU, v následné reflexi se zaměříme na to, zda zakreslili pouze Brusel či rovněž Štrasburk a/nebo Lucemburk a z jakého důvodu. I zde lze sledovat přesnost umístění těchto měst a diskutovat příčiny případných výrazných odchylek.

2.3.2 Lineární texty

Hlubší studium politickogeografických témat umožňuje psaní souvislých (lineárních) textů, tzv. seminárních prací či odborných esejí. Rozdíl mezi nimi spočívá zaprvé v prezentované míře autora subjektivního názoru. V eseji, na rozdíl od seminární práce, autor cíleně předkládá vlastní stanovisko ke sledovanému tématu či otázce. Zadruhé v jejich zacílení (účelu psaní), které ovlivňuje žákovo uchopení politickogeografického obsahu a následně i hodnocení jeho písemného projevu. Podle zacílení (zadání) můžeme rozlišit různé typy písemných prací. Podrobněji je přibližuje například Siegllová (2019). Pro ilustraci škály možných zadání uvádíme alespoň 3 okruhy prací:

- a) popisný, shrnující: Úkolem je stručně shrnout obsah a důležité myšlenky jedné (výtah) nebo několika statí (rešerše), vlastní názor na popisovanou problematiku se neuvádí;
- b) analytický: analýza problematiky se provádí za určitým účelem, podle kterého lze práce členit na srovnávací (sledují se rozdíly, podobnosti nebo průniky); argumentační (řeší se binární otázky pro a proti); kauzální (analyzují se příčiny a následky); a další;
- c) rozhodovací: cílem je navrhnout konečné rozhodnutí, tj. obvykle vybrat jednu z více možných variant na základě předchozích dílčích analýz, kde výběr varianty bývá více či méně zatížen hodnotovými soudy a dosaženým poznáním autora textu.

Cíle písemné práce se promítají do jejich zadání i do způsobu hodnocení výkonů žáků. Exkurz 10 uvádí možná hodnotící kritéria písemných prací.

²³ Podrobnější informace o jednotlivých typech mentálních map, včetně jejich interpretace nabízí odborná geografická literatura, která je shrnuta např. na: http://geoinovace.data.quonia.cz/materialy/Z3090_Humanni_geografie_MU/Manual_tvorby_mentalni_mapy.pdf

²⁴ Autorem tohoto námětu je David Hána.

²⁵ Nelze bez autora mentální mapy říci, z jakého důvodu byly jednotlivé prvky zkráceny ani automaticky interpretovat nezakreslené části území jako neznámé.

Exkurz 10 – Příklady hodnotících kritérií písemných prací

Koncepce práce

Dokáže žák sledovat a naplnit cíl práce, resp. její zadání? Konkrétně například dané téma popsat, když ho má popsat; uvést analogické situace či proces aplikovat nebo daný problém vysvětlit? Zadání může být zacíleno i na identifikaci klíčových aktérů nebo stanovení určitého počtu příčin a důsledků určité události nebo/i formulování pozitivních a negativních dopadů či výhod a nevýhod daného rozhodnutí. Jiné zadání, resp. cíl práce, může sledovat identifikaci trendů a jejich zasazení do širšího kontextu, vyžadovat zhodnocení situace na základě vlastních kritérií hodnocení apod.

Má písemná práce logickou strukturu (např. úvod, jádro práce, závěr)? Mají jednotlivé části logickou návaznost na cíle práce a plní svoji funkci? (např. v úvodu je problematika představena, závěr je logickým vyústěním předchozí argumentace). Mají jednotlivé odstavce a pasáže i jasnou a srozumitelnou návaznost mezi sebou?

Kvalita myšlenek

Jestliže je to žádoucí, jsou formulovány dílčí otázky a obsahově vymezeny klíčové pojmy?

Odpovídá autor na zadání, resp. položené otázky, věcně správně a přesvědčivě? Využívá autor práce dostatečný počet vhodných zdrojů informací? Jsou tvrzení podložena přesvědčivými důkazy (odkazy)?

Styl, gramatika a pravopis

Je práce celkově napsána kultivovaným způsobem? Neobsahuje hrubé pravopisné chyby?

Formální stránka práce

Jsou použity vhodné grafické prostředky? Má práce požadovaný rozsah?

Zdroj: vlastní návrh autorky

2.4 Metody procvičující vzájemnou komunikaci

D. Řezníčková

Řešení mnohých otázek politické geografie vyžaduje kultivovanou vzájemnou komunikaci, která sleduje různé úhly pohledu a při tom je logicky strukturovaná a založená na věcně správných argumentech.

Efektivita diskuze, resp. debaty²⁶, je ovlivněna výběrem tématu i způsobem její organizace. Žáci by měli mít o tématu, které je autentické a do jisté míry kontroverzní, určité povědomí (fakta, názory, přesvědčení) nebo by měli mít k dispozici podklady (texty, statistické přehledy, mapy aj.), nad jejichž obsahem mohou diskuzi vést. Jakým způsobem je diskuze organizována, vyplývá ze vzdělávacího záměru učitele, popř. ze vzdělávacího potenciálu diskutovaných materiálů. Buď sleduje a v rámci zpětné vazby se zaměří na obsahovou stránku diskuze (tj. např. na objektivitu informací a na kognitivní dovednosti

²⁶ V této práci diskuzi a debatu považujeme za synonyma, vědomi si toho, že v některých pracích tomu tak není. Zdůrazňovány jsou obvykle rozdíly v jejich cílech. Podle Staré (2020, s. 1) „u diskuse cílem není obvykle přesvědčit ostatní o svém názoru, ale poučit se z procesu diskuse a případně nalézt shodu mezi diskutujícími. ... Do debaty vstupuje jedinec už s určitým názorem, který se pak snaží před ostatními obhájit. Při debatě nejde tolik o vyjasnění problematiky jako u diskuse, ale o to přesvědčit ostatní o svém názoru“.

žáků jako nestraně popsat problém; rozlišovat mezi příčinami a důsledky; uvést analogie; vystihnout trendy; přiřadit konkrétní příklad k určitému typu; zasadit problém do širších souvislostí) a/nebo na škálu dílčích „diskuzních“ dovedností. Tabulka 2 uvádí mnohé z nich a zároveň je příkladem hodnotícího archu, který učitel vyplní na základě pozorování konkrétního jedince během diskuze. Drobnou stylistickou úpravou (přeměnou na 1. osobu jednotného čísla, např. vyjadřuji se, dokážu vysvětlit aj.) lze tuto tabulku proměnit na autoevaluační arch žáka reflektující vlastní výkony.

Formální podobu diskuze, tj. zda žáci diskutují ve dvojicích či v různě početných skupinách, případně zda se v průběhu aktivity mění složení skupin i role žáků (nemusí vždy zastávat vlastní názor), ovlivňuje volba diskuzní metody či techniky. S odkazem na odbornou literaturu (Čapek 2015; Lambert, Balderstone 2010; Siegllová 2019 a další) uvedeme jen příklady z nich.

Při technice zvané **akvárium** se třída rozdělí na dvě skupiny – aktéry a pozorovatele. Aktéři jsou jakoby v akváriu, kde vedou mezi sebou diskuzi na předem zvolené téma (např. zda proces globalizace zanechává zřejmé stopy na území Česka) a ostatní žáci, pozorovatelé, je pozorně sledují, do diskuze nevstupují. Úkolem pozorovatelů je po ukončení diskuze podat zpětnou vazbu spolužákům – aktérům. Pozorovatelé si tak procvičují dovednost hodnotit výkony jiných. Jejich hodnotící soudy by měly být založeny na záměrném pozorování zaznamenávané do hodnotícího archu (viz například tabulka 2).

Tabulka 2 – Hodnotící arch vybraných diskuzních dovedností

Hledisko	Dovednosti žáka:	Hodnotící škála			
		+++	++	--	---
Způsob vyjadřování a věcná správnost	<ul style="list-style-type: none"> - vyjadřuje se věcně správně (vč. použití vhodné odborné terminologie); - vyjadřuje se srozumitelně a kultivovaně (používá výstižná pojmenování; myšlenky uvádí v logickém sledu, jeho projev je plynulý); - pokud je to třeba, dokáže ostatním lépe vysvětlit, co měl/a na mysli; 				
Obhajoba názoru a jeho rozvíjení	<ul style="list-style-type: none"> - své myšlenky a názory logicky zdůvodní; - dokáže je podrobovat sebereflexi; - případně je vědomě pozmění vlivem nových skutečností; 				
Naslouchání a interakce	<ul style="list-style-type: none"> - při diskuzi zbytečně neodbíhá od tématu; - naslouchá promluvám druhých lidí s porozuměním (udržuje oční kontakt, mimikou dává najevo porozumění); - odkazuje se a porovnává názory či fakta, která se v diskuzi objevila; - shrnuje argumenty své i jiných; - při výměně názorů neskáče druhým do 				

	řeči; - v případě, že si není jistý, že mluvčímu porozuměl/a, klade mu doplňující otázky po smyslu sdělení; - dokáže popsat, co se mu nelíbí na názoru druhé osoby, nikoliv na osobě samotné; - ocení spolužáka za dobrý nápad či přístup.				
--	---	--	--	--	--

Zdroj: návrh autorky

Technika **sněhové koule** umožňuje zapojit do diskuze všechny žáky ve třídě. Je založena na principu slučování (nabalování informací) z menších skupin přes větší až do doby, kdy se prezentují a diskutují názory od všech zúčastněných před celou třídou. Konkrétně může se použít takto: Nejprve žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice dostane 7 lístečků a na každý z nich napíše zaměření jednoho ministerstva (např. zahraničí, místního rozvoje, průmyslu, dopravy, životního prostředí, vnitra, školství). Ke každému ministerstvu pak každá dvojice připiše alespoň 3 priority, které by dané ministerstvo mělo řešit a zároveň k jejich řešení mohou přispět geografové. V dalším kroku se třída rozdělí do 7 skupin, každá z nich reprezentuje jedno ministerstvo. Od spolužáků si vybere příslušné lístečky (s názvem daného ministerstva) a provede jejich obsahový rozbor (vyškrtá duplicitu, uspořádá priority tematicky). Poté každá skupina přes celý papír (nejlépe z flipchartu) vytvoří tabulku se dvěma sloupci. Tabulku pojmenuje názvem svého ministerstva. Do prvního sloupce tabulky napíše pod sebe všechny zjištěné priority (každá priorita má svůj řádek). V záhlaví druhého sloupce tabulky bude hodnotící škála ++, +, -, --. (určitě ano, ano, ne, určitě ne). Ve třetí fázi této výukové aktivity každý žák na každém plakátu pomocí čtyřstupňové škály zaškrtně, do jaké míry považuje každou z uvedených priorit za důležitou. V poslední fázi hodiny zástupci jednotlivých skupin, resp. ministerstev zhodnotí odpovědi spolužáků a pokusí se zdůvodnit, proč byly určité priority více preferovány než jiné. Může se stát, že takto rozehraná situace podnítl diskusi napříč ministerstvy, resp. mezi žáky.

Vzájemnou diskusi mezi žáky podporuje i tzv. **skládankové učení** (podrobněji kapitola 3.5) nebo metoda **rohy**. Ta je vhodná pro skupinové hledání argumentů u témat binárního charakteru (např. Je žádoucí, aby se výrazně navýšil rozpočet ministerstva obrany? Je zapotřebí, aby se v Česku změnil systém volby prezidenta?), kde se předpokládá, že na začátku diskuze většina žáků na danou problematiku nemá vyhraněný názor. Žáci mají možnost v průběhu debaty zrát, tj. na základě zvážení nových argumentů, jež v diskusi zazněly, vyjádřit aktuální míru svého (ne)souhlasu tak, že zůstanou na původním místě v určitém rohu místnosti (každý roh zastupuje jednu odpověď: souhlasím, částečně souhlasím, částečně nesouhlasím, nesouhlasím) či přejdou do jiného rohu. Závěr diskuze je vhodné zacílit i na důvody případných přesunů.

Diskuze, resp. otevřená výměna myšlenek a informací, bývá plnohodnotnou součástí i u metod výuky, které kladou akcent na procvičování jiných než diskuzních dovedností. Příkladem jsou metody podporující aktivní oborové čtení (podrobněji kapitola 2.2) nebo psaní, kde určitý písemný úkol (např. shrnutí pro a proti argumentů formou T-grafu či formou souvislého argumentačního textu) je prezentován a obhajován před spolužáky.

3. Ukázky výukových aktivit

Obsahem třetí kapitoly jsou ukázky výukových aktivit obsahově zaměřené na politicko-geografická témata. Tabulka 3 shrnuje základní informace o navržených aktivitách.

Tabulka 3 – Přehled navržených výukových aktivit

Číslo	Název	Klíčové pojmy	Čas (min.)	Příloha
1	Migrační situace Česka	migrace, statistika, Česko, obyvatelstvo	90	7, 8
2	Film: Persepolis	migrace, Írán, Evropa, revoluce	90	9, 10, 11
3	Evropská integrace	Evropská unie, integrace, Evropa	30	12, 13, 14
4	Náhorní Karabach a vliv (nejen) Ruska	Náhorní Karabach, vliv Ruska, zpravodajství, válečný konflikt	45	15
5	Politická aktivita žen	politika, role žen, občanská angažovanost	45–90	16
6	Analýza politických projevů	státní správa, finanční správa, finanční úřad, úsporná opatření	45	17
7	Separatismus a nacionalismus v umělecké tvorbě	separatismus, nacionalismus, výtvarné umění, konflikty	45	18
8	Analýza textu legislativy	legislativa, analýza textu	45–90	
9	Členství v mezinárodních organizacích	zahraniční politika, Česko, rozvojová pomoc, vojenské mise, ekonomická integrace, postoje	90	19
10	Lidská práva	lidská práva, myšlenková mapa, terminologie	35	20, 29, 30
11	Novináři ve válečných oblastech	konfliktní oblasti, novináři, lidská práva, bezpečnost	45–90	21
12	Brexit	brexit, média, Evropská unie, evropská integrace, Spojené království	45	14, 22
13	Jemen	Jemen, konflikt, příčiny konfliktu, zpravodajství	45–90	23
14	Život obyvatel indiánské rezervace	nerovnost, indiánské rezervace, Amerika	45–90	24

15	Zahraniční politika Česka	zahraniční politika, mentální mapy, prostorové preference, Česko	45-90	
16	Politická a ekonomická moc ve světě	jádro, periferie, semiperiferie, rozdělení moci, nerovnost, teorie světových systémů	45	25
17	Daňové ráje	daňové ráje, bohatství, nerovnoměrný rozvoj, periferie	20	26
18	Občané Evropské unie	Evropská unie, integrace, občanství, identita	90	
19	Terénní výzkum: mapování graffiti	graffiti, město, terénní výzkum	90	27, 28
20	Politické konflikty ve městě	politický konflikt, územní rozvoj, město, terénní výzkum	135	