

Politicko-geografická témata v českém gymnaziálním kurikulu. Je geografie outsider, nebo premiant politického vzdělávání?

DAVID HÁNA¹, LIBOR JELEN¹, ALEXANDRA SEIDLOVÁ¹, DAVID VOGT²

¹ katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Albertov 6, 128 00 Praha, Česko; e-mail: david.hana@natur.cuni.cz, libor.jelen@natur.cuni.cz, alexandra.seidlova@natur.cuni.cz

² katedra geografie, Fakulta ekonomická, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, Česko; e-mail: vogtd@kge.zcu.cz

ABSTRACT **Political geography topics in the Czech grammar school curriculum. Is geography an outsider or top of the class of political education?** – The article follows up a contemporary discussion of the form of regional geography teaching, whose older concept leads to the reduction of problem-oriented topics typical of political geography, too. The aim of the article was to find out by the content analysis what political geography topics occur in school educational programs of Czech grammar schools in such subjects as geography, history and basics of social sciences, and what is the position of geography in teaching political geography topics in comparison with the mentioned subjects. The findings point out an inappropriate division of topics between several subjects, which have a different approach to their teaching and which do not have to provide students with geographical orientation in spatial context and interdisciplinary interpretation of problems. On the contrary, the issue of European integration is considered an example of ideal multidisciplinary concept of teaching, which should be reflected in the curricular documents themselves. The conclusion offers reflections on the solutions to the current situation.

KEY WORDS Political geography – upper secondary education – geographical education – curriculum analysis – Czechia

HÁNA, D., JELEN, L., SEIDLOVÁ, A., VOGT, D. (2022): Politicko-geografická témata v českém gymnaziálním kurikulu. Je geografie outsider, nebo premiant politického vzdělávání? Informace ČGS, 41, 1, 15–26.

1. Úvod

Hlavním cílem geografického vzdělávání by mělo být rozvinutí prostorového myšlení studentů a jejich schopností vnímat a interpretovat souvislosti různorodých interakcí sociálních i fyzických jevů a procesů. Výsledkem by měla být připravenost pro různé role ve společnosti a občanská zodpovědnost za vývoj společnosti (Marada a kol. 2017). V tomto kontextu sehrává nezastupitelnou roli politická geografie, protože pomyslné kormidlo vývoje společnosti drží politici a politicky aktivní občané. Politická geografie je subdisciplínou geografie zabývající se jak vlivem politiky a z ní vyplývajících konfliktů na prostor v různých měřítkových úrovních, tak tím, jak tento prostor a jeho prostředí podmiňují politiku a konflikty (Gregory a kol. 2009). Role politické geografie ve vzdělávání tak spočívá ve dvou aspektech. Jednak ve schopnosti pomáhat studentům orientovat se a pochopit aktuální politické dění, jevy, trendy a souvislosti politického vývoje ve světě i na domácí scéně, a jednak přispívat k všeobecnému rozvoji politické kultury a občanství prostřednictvím aktivizace mladé generace. Tuto roli by měla sledovat především ve středoškolském vzdělávání, během kterého žáci dosahují věku, kdy získávají politická práva jako pasivní i aktivní účastníci ve volbách a mohou začít aktivně participovat v politických institucích.

Postavení politické geografie v českém vzdělávání je stále do značné míry determinováno dědictvím komunistického režimu, který z ideologických důvodů nedovolil svobodný rozvoj disciplíny a prosazoval jednostranný marxistický pohled na společenské jevy s důrazem na propagandu sovětské geopolitické hemisféry. Po sametové revoluci v roce 1989 se v akademické sféře rozběhla diskuze o podobě oboru a jeho důležitosti pro vzdělání (podobně jako v předchozích desetiletích na Západě, viz Daněk 2013). Do popředí se tak dostala tradiční témata politické geografie, jako je geopolitika, ohniska napětí, stát a jeho instituce a politické režimy (Jehlička, Tomeš, Daněk 2000; Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), která dále můžeme doplnit o přístupy studia světového systému (Jehlička, Tomeš, Daněk 2000; Flint, Taylor 2018), lokální politiky (Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), evropské a mezinárodní integrace (Jehlička, Tomeš, Daněk 2000).¹ Nicméně na základě našich poznatků se na velké části českých středních škol stále upřednostňuje tradiční pojetí výuky regionální geografie postavené na popisnosti, oddělující jednotlivá geografická témata bez teoretického či kontextuálního ukotvení. To pochopitelně

¹ Jde o zjednodušující heslovité shrnutí. Téma světového systému zahrnuje ekonomické a sociální nerovnosti, globalizaci, vztahy jádro-periferie, environmentální problémy a neokolonialismus. Téma ohniska napětí obsahuje ozbrojené konflikty, terorismus, nacionalismus, kolonialismus, dekolonizaci a postkolonialismus. Stát a jeho instituce zahrnuje politické systémy a instituci voleb, politické režimy pak demokracii, lidská práva a občanskou společnost (více v Jehlička, Tomeš, Daněk 2000; Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018).

vede k redukci problémově zaměřených témat typických mimo jiné pro politickou geografii (srov. Bent, Bakx, den Brok 2014), omezené využitelnosti geografie pro pochopení současných politických a ekonomických procesů a chybějící motivaci k participaci na politickém dění, veřejné správě či komunálním životě.

Jediným prostředím, kde lze systematictěji rozvíjet výuku politicko-geografických témat, jsou všeobecná a humanitně zaměřená gymnázia. A to díky kladení většího důrazu na humanitní a sociálně-vědní vzdělání, které by mělo vést k většímu rozsahu výuky sociální geografie oproti jiným typům škol stejného stupně vzdělávání. V praxi se zde ale setkáváme spíše s omezováním geografie ve prospěch jiných společenskovědních předmětů, které sice doplňují její témata, ale oproti geografii nenabízejí vysvětlení prostorových a mezioborových souvislostí. Do určité míry si tak konkurují předměty, které by se měly spíše navzájem doplňovat a nabízet studentům sobě vlastní pohledy a přístupy. Již v kurikulárních dokumentech by mělo být takové multidisciplinární pojetí výuky reflektováno a zpracováno obsahové propojení daných předmětů. Cílem tohoto textu je proto zmapování postavení politické geografie a jejích témat v rámci středoškolského kurikula. Specificky si klade za cíl:

- 1) zjistit, jaká politicko-geografická témata a v jakém zastoupení uvádí česká gymnázia v kurikulárních dokumentech středoškolské úrovně jako obsah hodin geografie.
- 2) zjistit překryv politicko-geografických témat ve společensko-vědních předmětech v kurikulárních dokumentech středoškolské úrovně českých gymnázií.

Článek vychází z poznatků projektu Aplikace poznatků současného výzkumu politické geografie ve výuce geografie a sociálně-vědních předmětů na středních školách (TAČR, TLO2000195) a je možné ho chápat jako určitou zprávu z výzkumu a představení základu, na kterém staví tvorbu učebních materiálů pro středoškolské učitele². Zároveň se dotýká aktuální diskuze o postavení regionální geografie ve vzdělávacím kurikulu, která probíhá na stránkách Informací ČGS (Daněk 2020; Knecht, Hofmann 2020).

2. Vzdělávací kurikulum v Česku

Vzdělávací kurikulum, tedy jakýsi standardizovaný „průběh učení“ nebo vzdělávací plán, zahrnuje tři základní fáze: zamýšlené, realizované a dosažené kurikulum. Zamýšlené kurikulum zahrnuje základní filozofii a vizi vzdělávání, které se

² Tvůrčí proces projektu nevyhází jen ze zde prezentovaného výzkumu kurikulárních dokumentů, nýbrž zahrnuje i praktické testování na školách a zpětnou vazbu učitelů, studentů a zástupců odborné veřejnosti.

promítají do vzdělávacích záměrů uvedených v kurikulárních dokumentech (Thijs, van den Akker 2009). Kurikulární dokumenty představují zdůvodnění, obecné pokyny a plán týkající se cílů a hodnot vzdělávacího procesu, konkrétních cílů učení, dovedností, obsahu, vyučovacích metod a hodnocení (Elmas a kol. 2020). Realizované kurikulum odkazuje na interpretaci zamýšleného kurikula učiteli při procesu samotné výuky. Dosažené kurikulum pak zahrnuje získané znalosti a zkušenosti žáků a jejich studijní výsledky (Thijs, van den Akker 2009). Za nejvýznamnější z hlediska tvorby kurikula přitom můžeme označit jeho první fázi, která zásadně ovlivňuje obě navazující fáze a v případě reforem kurikul nebo neúspěchů vzdělávacího systému se pozornost zaměřuje především na tuto první fázi (Elmas a kol. 2020).

Zásadním okamžikem pro změnu českého vzdělávacího kurikula byl pád komunistického režimu v roce 1989. Došlo tak k uvolnění státem kompletně ovládaného uniformního a nivelizujícího vzdělávání (Simonová 2009), zavedení různých vzdělávacích alternativ (např. Hána, Kostecká 2020) a víceokrajného systému vzdělávání, který bylo nutné ukotvit v nových kurikulárních dokumentech. Avšak až školským zákonem z roku 2004 byly předchozí státem striktně určené vzdělávací osnovy nahrazeny novým konceptem dvouúrovňových kurikulárních dokumentů ponechávajících školám relativní volnost ve způsobu naplňování vzdělávacích cílů. Státní Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro všechny stupně a typy škol (pro gymnázia z roku 2007) systematizují a nastavují hloubku témat, určují základní vzdělávací úroveň, kompetence a cíle vzdělávání v jednotlivých předmětech. Jím jsou podřízeny poměrně autonomní Školní vzdělávací programy (ŠVP) jednotlivých škol, které sice musí respektovat státní rámcový dokument, ale díky jeho obecnosti mohou značně profilovat konkrétní obsah vyučování (Výzkumný ústav pedagogický 2007; Janík 2013).

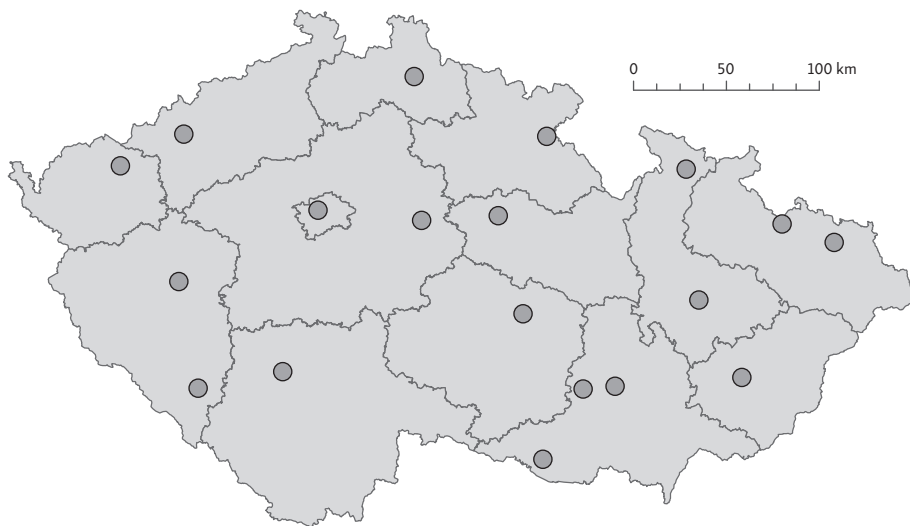
Státní úroveň kurikulárních dokumentů tak zahrnuje hlavní cíle a dosaženou úroveň vzdělávání a způsob či plán ověřování znalostí. Školní úroveň představuje konkrétní vzdělávací program dané školy (Thijs, van den Akker 2009). Z hlediska hodnocení postavení určitého předmětu na školách a jeho multidisciplinárních vazeb na ostatní podobně zaměřené předměty se tak jeví jako nejzajímavější zaměření na školní kurikulární úroveň. Výhodou studia školních dokumentů oproti státním je jejich větší blízkost k samotné praxi vyučování. Kurikulární dokumenty jsou sice do značné míry formálními dokumenty, které se mohou lišit od praxe, přesto jsou základem zohledňujícím výskyt určitých témat v jednotlivých předmětech a návodem pro učitele, jak daný předmět rámcově koncipovat. Jejich analýza je tedy vhodným prvním krokem, který poukáže na směřování daného předmětu a jeho zakomponování do vzdělávacích cílů a hodnot vzdělávacího systému i praxe jednotlivých škol, na který by v budoucnu měly navázat detailnější analýzy praxe vyučování na školách.

3. Metodika obsahové analýzy kurikula

Metodický postup tohoto článku je postavený na obsahové analýze vybraných ŠVP, což představuje obecně nejčastější formu výzkumu kurikula (Maňák, Janík, Švec 2008), která nehodnotí skutečnou náplň výuky, ale rámec, ve kterém se vzdělávání pohybuje. Tato metoda v sobě kombinuje přístupy kvalitativní i kvantitativní. Kvantitativní obsahová analýza se zaměřuje na zjištění četností výskytu předem daných kategorií (Hendl 2008, s. 388), kvalitativní pak studuje významy textů, jejich interpretaci a kontext s přihlédnutím k typickým případům a extrémům, a využívá průběžně modifikovaného kódování (Bryman 2016, s. 285, 563–565). V případě přílišného kladení důrazu na kvantifikaci, například pomocí analýzy klíčových slov, hrozí upřednostnění frekvence slov na úkor skutečného obsahu a kontextu (Bryman 2016, s. 290–291). U kurikulárních dokumentů je tak nutno rozlišovat mezi důrazem na doslovné znění textu (počty slov) a důrazem na témata (Bryman 2016, s. 284), která mohou být ve studovaných textech popsána různými způsoby a je k nim nutné přistupovat s inspirací v kvalitativních přístupech. V obsahové analýze tohoto článku tak byla hledána klíčová slova spojená s danými tématy nebo slovní spojení podobného smyslu. Podobným způsobem hledání předem stanovených témat určitého oboru v kurikulárních dokumentech postupovali i další autoři (např. Jóhannesson a kol. 2011; Barendsen, Steenvoorden 2016; Paš a kol. 2019; Rosenlund 2019).

Do analýzy bylo zařazeno 19 ŠVP gymnázií (obr. 1), která byla vybrána (1) podle veřejné dostupnosti ŠVP, (2) s ohledem na rovnoměrné geografické pokrytí všech krajů Česka včetně Prahy a (3) s důrazem na sociogeografickou rozmanitost sídel gymnázií tak, aby byly pokryty všechny typy regionů (jádrových i periferních) i různé hierarchické úrovně obcí. Četnost výskytu politicko-geografických témat byla sledována ve společensko-vědních předmětech geografie, dějepis³ a základy společenských věd (ZSV), a to bez ohledu na šíři rozpracovanosti tématu v jednotlivých ŠVP. Kurikulum totiž může být v zájmu jeho delší aktuálnosti poměrně vágní (Eikli 2010), s čímž je nutné v analýze a interpretaci výsledků počítat. Záleží pak hlavně na přístupu učitelů k výuce těchto témat (Akşan, Bakı 2017; Leydon, McLaughlin, Wilson 2017), proto je tuto analýzu nutné brát jako základ budoucího kvalitativního výzkumu vedeného mezi samotnými učiteli. Do analýzy byly zahrnuty jen samotné kmenové předměty, protože ty se týkají všech studentů gymnázií. Volitelné semináře, které mohou reflektovat politicko-geografická témata více do hloubky, jsme vynechali. Za prvé nám šlo o analýzu postavení samotného předmětu geografie ve výuce těchto témat, respektive jejich mezipředmětový přesah.

³ V dějepise byla sledována politicko-geografická témata vztahující se k vývoji po roce 1945 (jako významného milníku evropského vývoje, od kterého můžeme sledovat nejsilnější vliv na současnou politiku, viz např. Piketty 2015; Judt 2018).



Obr. 1 – Školy, jejichž školní vzdělávací programy byly zařazeny do analýzy. Zdroj: vlastní výzkum ŠVP, mapový podklad ©ArcČR, ARCDATA PRAHA, ZÚ, ČSÚ, 2016.

Volitelné semináře jsou však často multioborové a ze ŠVP nebylo vždy možné určit, k jakým kmenovým předmětům jsou vázané. A za druhé nám šlo o detekci výukových témat týkajících se všech žáků, nikoliv výběru těch, kteří se o politiku a společenské dění již zajímají. Právě studentům více zaměřeným na přírodovědné předměty, matematiku či jazyky bez dosavadního hlubšího zájmu o politiku by geografie měla nabídnout základ pro orientaci v běžných politicko-geografických tématech a vzbudit jejich zájem o politicko-společenské dění. A právě ověření, zda to geografie v ŠVP svými tématy alespoň deklaruje, je jedním z cílů tohoto textu.

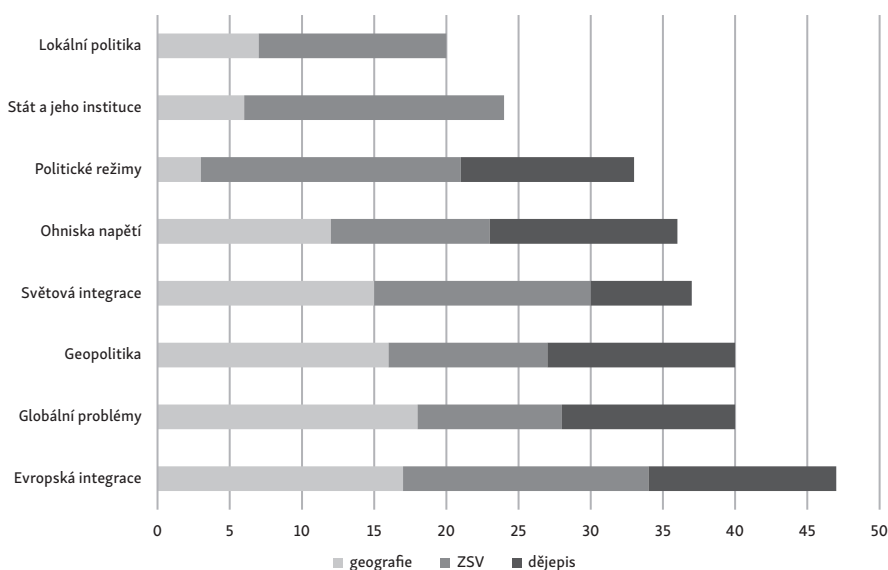
4. Politicko-geografická témata v českém gymnaziálním kurikulu

Vybrané ŠVP mají různou kvalitu, některé jsou spíše jen kopií RVP, některé jsou velmi obecné, jiné jsou naopak velmi propracované a akcentující opravdový vzdělávací záměr školy. U obsahové koncepce politické geografie se můžeme setkat s různorodou škálou přístupů. Stále se setkáváme s tradičním popisným regionálně zaměřeným zeměpisem, který tříští jednotlivá témata do nesourodých celků, neklade důraz na pochopení prostorových vztahů a je tendencí ho spíše opouštět (viz Marada a kol. 2017). Na opačném pólu pak stojí komplexní pojetí témat politické geografie umožňující studentům předat konceptuální ukotvení tohoto oboru geografie a prostorové uvažování nad aktuálními problémy (Bent, Bakx, den Brok 2014). Vedle škol s velkým množstvím specializovaných politicko-geografických

seminářů lze nalézt naopak i školy, které geografii omezují, případně vynechávají v tomto předmětu některý ročník (například kvůli střídání s jiným předmětem). Na takových školách má politická geografie samozřejmě těžší pozici, jak se prosadit.

Při posuzování pozice politicko-geografických témat v sociálně-vědních předmětech je možné zaznamenat různorodé přístupy jednotlivých škol. V některých ŠVP jsou některá témata vhodně vzájemně provázána mezi geografii, ZSV a dějepisem. Opakem jsou případy, kdy ŠVP vůbec nereflakuje politickou geografii a její roli přebírá například dějepis, který se obsáhle věnuje politickým dějinám 20. století. Geografie a dějepis jsou sice podobné předměty (Adey, Biddulph 2001; Senyurt 2014), které využívají podobných didaktických přístupů, učí o podobných tématech (Senyurt 2014) a jsou oba podobně prostorově zaměřeny (Torrens 2001; Baker 2003; Semotanová, Chromý, Kučera 2018), zmíněné nahrazení jednoho předmětu druhým však nelze na rozdíl od jejich větší propojenosti považovat za přínosné. Z prostorového hlediska nelze zaznamenat větší odlišnosti v ŠVP jednotlivých gymnázií, kromě případů v pohraničních oblastech, kde se zaměřují na detailnější představení politických institucí sousedních zemí.

Výskyt jednotlivých politicko-geografických témat ve vybraných ŠVP ilustruje obr. 2. Společenský, ekonomický a politický význam evropské integrace pro Česko velmi dobře vysvětluje hojné zastoupení tohoto tématu u všech tří předmětů. Přesto lze zaznamenat určité odlišnosti. V dějepise je dáván důraz na

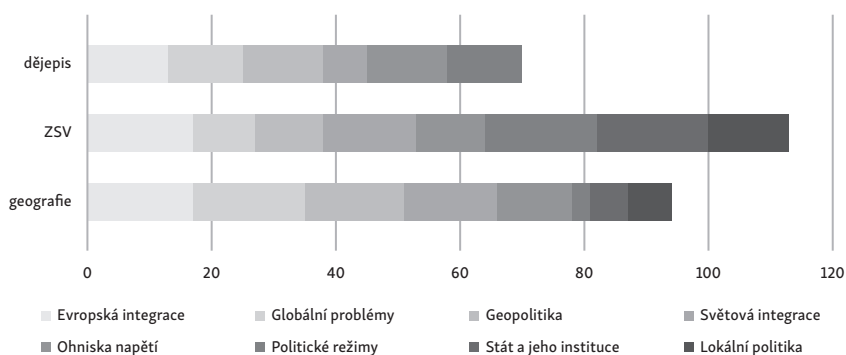


Obr. 2 – Výskyt politicko-geografických témat ve vybraných školních vzdělávacích programech. Zdroj: vlastní výzkum ŠVP. Poznámka: Potenciální maximum je 57 (19 ŠVP × 3 předměty). Za každý předmět byl sledován pouze výskyt, nikoli počet zmínek témat.

vývoj sjednocování Evropy, v ZSV se akcentují instituce a principy fungování EU, geografie pak přidává komplexnější pohled na postavení EU ve světě a Česka v EU (přestože postavení Česka v EU bývá v určité formě obsahem všech tří předmětů). Právě takové rozdělení tématu mezi tyto tři předměty nabízející různé přístupy, ke kterým může geografie přidat sobě vlastní prostorový pohled, je možné považovat za ideální. Přesto jde o jediný takový příklad.

Z hlediska přípravy a motivování žáků k participaci na politickém dění se jeví klíčová, ale v kontextu analýzy problematická, tři témata: lokální politika, stát a jeho instituce a politické režimy. Téma lokální politiky je z hlediska jeho uvedení v ŠVP komplikované z několika důvodů. Jeho spíše menší zastoupení je vzhledem k blízkosti této úrovně politiky k občanům a jejich relativně snadnému zapojení možné považovat za problematické a může vést k neznalosti a nezájmu o politický život obce (viz Hána 2020). Navíc mnohdy bývá představeno velmi formalistně (například důraz na instituce bez představení obecní politiky jako konfliktu různých politických názorů a zájmů) nebo dokonce nebývá vůbec zmíněno a omezuje se jen na porovnání komunálních voleb s dalšími volbami (národní a evropské) nebo možnosti participace občanů v politice.

Témata stát, jeho instituce a politické režimy jsou problematická nejen v jejich menším zastoupení i přes praktický význam takových znalostí pro všechny občany demokratického státu, ale také v kontextu zaměňování termínů politický systém a režim. Příkladem může být téma *polistopadový politický systém* z jednoho ŠVP, které sice slovy *politický systém* působí jako téma o státních institucích, ale ve spojení s pádem komunistické totality zřetelně odkazuje na změnu režimu. Přitom jejich rozdíl je zásadní, když se jedno z témat orientuje na formu a organizaci státních institucí a druhé téma na vztah mezi občany a státem. Při jejich neoddělení je diskutabilní jejich obsahová celistvost.



Obř. 3 – Výskyt politicko-geografických témat ve vybraných školních vzdělávacích programech podle předmětů. Zdroj: vlastní výzkum ŠVP. Poznámka: Potenciální maximum je 152 (19 ŠVP × 8 témat). Za každý předmět byl sledován pouze výskyt, nikoli počet zmínek témat.

Porovnání začlenění konkrétních politicko-geografických témat do tří sledovaných předmětů představuje obr. 3. ZSV se politickým tématům věnuje více než geografie. Rozdíl však není výrazný, proto můžeme konstatovat, že se do určité míry předměty doplňují. Bohužel však ne svými odlišnými přístupy k jednotlivým tématům, ale spíše jinými tématy. Geografie má silnější postavení v globálních tématech (světový systém, geopolitika, světová integrace a ohniska napětí), naopak v tématech na úrovni státu (instituce státu, politické režimy nebo lokální politika) je geografie upozaděna ZSV, u politických režimů výrazně i dějepisem. Posledně jmenovaný předmět pak prakticky všechna témata doplňuje stejně kromě méně zastoupené světové integrace a chybějící lokální politiky. Toto téma chybí i přesto, že by předmět mohl studentům představit historické základy územní správy, které do určité míry ovlivňují myšlení lidí i fungování státních institucí dodnes (například ve vnímání [ne]existence okresů z komunistického období).

5. Závěr

Cílem tohoto článku bylo zjistit, jaká politicko-geografická témata jsou zmiňována v kurikulárních dokumentech středoškolské úrovně českých gymnázií jako obsah geografie a jak se překrývají či doplňují s jejich zohledněním v ZSV a dějepise. Je tedy geografie outsiderem, nebo premiantem politického vzdělávání? Hodně politicko-geografických témat učí učitelé ZSV, kteří ale nemusí mít geografické vzdělání a nemusí tak studentům dostatečně zprostředkovat geografii vlastní prostorový pohled a mezioborovou interpretaci problémů. Studenti pak v důsledku nevědí, že je možné tato politická témata studovat také v rámci geografie a směřují svůj studijní zájem spíše k politologii. Jsme si však vědomi, že i učitelé ZSV (nebo historie) mohou mít geografické vzdělání nebo zájem o geografii, z čeho následně mohou jejich studenti profitovat. Snahou však není kritizovat ani klasický přístup ZSV, který studentům nabízí důležitý úhel pohledu na aktuální problémy. Je však jinak zaměřený a měl by být doplněný také o geografické přístupy. V kurikulárních dokumentech do velké míry chybí takové multidisciplinární pojetí výuky propojením daných předmětů. Jako ideální příklad se naopak jeví téma evropské integrace, které je díky svému společenskému (ekonomickému a politickému) významu učeno často ve všech třech sledovaných předmětech sobě vlastním způsobem.

Geografii zkrátka nemůžeme považovat přímo za outsidera, premiantem však v současné podobě kurikula zdaleka také není. Představené výsledky by tak měly rozvést diskuzi o praktických možnostech zlepšení postavení politické geografie na školách. Pokud by se mohly příbuzné sociálně-vědní předměty více doplňovat, prospělo by to kvalitě výuky – politická geografie by studenty obohacovala

o prostorový kontext, ZSV například o fungování politických institucí, dějepis o historický vývoj. Aby k takovému scénáři došlo, je však nutná změna přístupu k učení (politické) geografie jako takové, opuštění staršího regionálně zaměřeného zeměpisu ve prospěch problémově zaměřené výuky, která dokáže více přispívat do diskuze o aktuálních problémech a jejich řešení.

V neposlední řadě by se mělo usilovat o posílení samotné relevance politické geografie uvnitř středoškolské geografie, o což se snaží zmíněný projekt TAČR (TL02000195). Ten nabízí učitelům (geografie i jiných sociálně-vědních předmětů) materiály využitelné pro výuku politické geografie (Centrum pro výzkum otázek regionální a politické geografie 2021), které by zároveň měly pomáhat propagovat studium této geografické disciplíny.

Literatura

- ADEY, K., BIDDULPH, M. (2001): The Influence of Pupil Perceptions on Subject Choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies*, 27, 4, 439–450.
- AKŞAN, E., BAKI, A. (2017): Content Analysis of Curriculum-Related Studies in Turkey between 2000 and 2014. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 3, 877–904.
- BAKER, A. R. H. (2003): *Geography and History: Bridging the Divide*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BARENSEN, E., STEENVOORDEN, T. (2016): Analyzing Conceptual Content of International Informatics Curricula. In: Brodnik, A., Tort, F. (eds.): *Informatics in Schools: Improvement of Informatics Knowledge and Perception*. 9th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution and Perspectives, ISEEP 2016, Münster, Germany. Springer, Cham, 14–27.
- BENT, G. J., BAKX, A., DEN BROK, P. (2014): Pupils' Perceptions of Geography in Dutch Primary Schools: Goals, Outcomes, Classrooms Environment, and Teacher Knowledge and Performance. *Journal of Geography*, 113, 1, 20–34.
- BRYMAN, A. (2016): *Social Research Methods*. Oxford University Press, Oxford.
- Centrum pro výzkum otázek regionální a politické geografie (2021): Výstupy projektu TAČR. <https://regpol.natur.cuni.cz/REGPOL-52.html> (1. 2. 2021).
- DANĚK, P. (2013): *Geografické myšlení: úvod do teoretických přístupů*. Masarykova univerzita, Brno.
- DANĚK, P. (2020): Výuka regionální geografie? Situace je vážná, nikoli však zoufalá! *Informace ČGS*, 39, 2, 24–31.
- EIKLI, E. (2010): Digital Geography: ICT in Norwegian High-School Geography Curricula following the 2006 'Knowledge Promotion' (KO6) Educational Reform. *International Conference on Education, Training and Informatics: ICETI 2010*, Orlando.
- ELMAS, R., RUSEK, M., LINDELL, A., NIEMINEN, P., KASAPOGLU, K., BÍLEK, M. (2020): The intellectual demands of the intended chemistry curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: a comparative analysis based on the revised Bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 21, 3, 839–851.
- FLINT, C., TAYLOR, P. J. (2018): *Political Geography: World-Economy, Nation-State and Locality*. Routledge, London.

- FŇUKAL, M. (2013): Politická geografie. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M. J., WHATMORE, S. (2009): The Dictionary of Human Geography. Wiley-Blackwell, Chichester.
- HÁNA, D. (2020): Think globally, teach locally: lokální politika ve výuce středoškolské geografie. *Geografické rozhledy*, 29, 4, 18–21.
- HÁNA, D., KOSTELECKÁ, Y. (2020): A comparison of home education legislation in Europe from the perspective of geography of education. *Research Papers in Education* (online first), <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864762>.
- HENDL, J. (2008): Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Portál, Praha.
- JANÍK, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23, 5, 634–663.
- JEHLIČKA, P., TOMEŠ, J., DANĚK, P. (2000): Stát, prostor, politika. Vybrané otázky politické geografie. Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.
- JÓHANNESON, Á. I., NORÐDAHL, K., ÓSKARSDÓTTIR, G., PÁLSDÓTTIR, A., PÉTURS-DÓTTIR, B. (2011): Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, 17, 3, 375–391.
- JUDT, T. (2018): Poválečná Evropa. Její historie od roku 1945. Prostor, Praha.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. (2020): Jak dál ve výuce regionální geografie na základních školách? *Informace ČGS*, 39, 2, 14–23.
- LEYDON, J., MCLAUGHLIN, C., WILSON, H. (2017): Does the High School Geography Experience Influence Enrollment in University Geography Courses? *Journal of Geography*, 116, 2, 79–88.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. (2008): Kurikulum v současné škole. Paido, Brno.
- MARADA, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFMANN, E., SVATOŇOVÁ, H., KNECHT, P. (2017): Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika. Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.
- PAŠ, M., VOGRINC, J., RASPORC, P., UDOVČ KNEŽEVIČ, N., ČEHOVIN ZAJC, J. (2019): Biotechnology learning in Slovenian upper-secondary education: gaining knowledge and forming attitudes. *Research in Science & Technological Education*, 37, 1, 110–125.
- PIKETTY, T. (2015): Kapitál v 21. století. Universum, Praha.
- ROSENLUND, D. (2019): Internal consistency in a Swedish history curriculum: a study of vertical knowledge discourses in aims, content and level descriptors. *Journal of Curriculum Studies*, 51, 1, 84–99.
- SEMOTANOVÁ, E., CHROMÝ, P., KUČERA, Z. (2018): Historická geografie. Tradice a modernita. Historický ústav AV ČR, Praha.
- SENYURT, S. (2014): Turkish Primary Students' Perceptions of Geography. *Journal of Geography*, 113, 4, 160–170.
- SIMONOVÁ, N. (2009): Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 45, 2, 291–313.
- THIJS, A., VAN DEN AKKER, J. (2009): Curriculum in development. SLO - Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, <https://issuu.com/slocom2/docs/curriculum-in-development> (27. 1. 2021).
- TORRENS, P. M. (2001): Where in the world? Exploring the factors driving place location knowledge among secondary level students in Dublin, Ireland. *Journal of Geography*, 100, 2, 49–60.
- Výzkumný ústav pedagogický (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

PODĚKOVÁNÍ

Tato publikace byla podpořena Technologickou agenturou České republiky v rámci projektu Aplikace poznatků současného výzkumu politické geografie ve výuce geografie a sociálně-vědních předmětů na středních školách (TL02000195) a programem Univerzitní výzkumná centra UK (UNCE/HUM/024).