

## DISKUZE

# Jak dál ve výuce regionální geografie na základních školách?

PETR KNECHT, EDUARD HOFMANN

---

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra geografie, Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česko;  
e-mail: knecht@ped.muni.cz, hofmann@ped.muni.cz

**ABSTRACT** **How to continue with the teaching of regional geography at elementary schools? –** The discussion paper reflects approaches to regional geography teaching at lower secondary schools in Czechia. It takes issue with the currently prevailing descriptive and encyclopaedic concept of regional geography teaching and proposes four action theses leading to the desired innovation. Action theses are as follows: 1. to abandon gradually the traditional, descriptive and encyclopaedic approach to regional geography teaching and to replace it with thematic studies, 2. to increase the share of problem-oriented study of places and regions of various scales, 3. to innovate traditionally conceived regional geography textbooks through the implementation of spatial-analytic approaches and postmodern geographical thought, 4. to capture the graduates of geography teacher education and to offer them high-quality in-service training courses. The conclusion stresses that the action theses are so ambitious that they can only be fulfilled with the help of all geographers in Czechia.

**KEY WORDS** geography education – geography teaching – regional geography – geography textbooks

---

KNECHT, P., HOFMANN, E. (2020): Jak dál ve výuce regionální geografie na základních školách? Informace ČGS, 39, 2, 14–23.

## 1. Úvod

V diskuzním textu se vracíme k 27. ročníku Středoevropské geografické konference (Brno, 17. října 2019), jejímž cílem bylo otevřít otázky týkající se budoucího směřování výuky regionální geografie na všech stupních a typech škol. Téma konference nebylo vybráno náhodou. S aktuálně převládající podobou regionální geografie na základních a středních školách v Česku nejsme spokojeni a její stav dlouhodobě označujeme jako *nevyhovující*. Nutno podotknout, že přívlastek *nevyhovující* je ryze subjektivní a vychází z kusých informací o podobách reálné výuky regionální geografie na školách v Česku. Vzhledem k uvedené limitaci, která do značné míry podvazuje námi použitou argumentační linii, se náš text vztahuje především k situaci na základních školách v Česku. Geografickému vzdělávání na základních školách se dlouhodobě věnujeme a současně o podobě výuky na základních školách čerpáme informace buď přímo během četných hospitací studentů učitelství geografie v praxi, nebo zprostředkovaně skrze výpovědi studentů, které připravujeme v seminářích zaměřených na reflexi praxe nebo v kurzech didaktiky geografie.

## 2. Proč je stávající podoba výuky regionální geografie nevyhovující?

Pokud označujeme současnou převládající podobu výuky regionální geografie jako *nevyhovující*, je třeba nejprve uvést, pro koho je nevyhovující a na základě čeho je možné výuku regionální geografie takto hodnotit. Ačkoli jsme si vědomi, že výuka zeměpisu do značné míry zrcadlí kvalitu učitelů (a nelze tedy generalizovat), výzkumy dlouhodobě naznačují, že čeští žáci považují zeměpis za nudný, nezajímavý, neužitečný nebo nenáročný předmět (Doubrava 2018). Zřejmě to souvisí s tím, že výuka geografie je na školách v Česku stále často encyklopedicky a popisně pojatá (srov. ČŠI 2019). Oba zmiňované výzkumy vychází z tematických zpráv České školní inspekce a bohužel musíme konstatovat, že žádná další důvěryhodná data o podobách výuky zeměpisu v Česku nemáme. Výroky o encyklopedické a popisné geografii se tak dle našeho názoru týkají především regionální geografie, která je dominantní ve školních kurikulech (Knecht, Hofmann 2013) a v učebnicích (Trahorsch, Bláha 2019). O reálném podílu regionální geografie ve výuce zeměpisu na základních školách nicméně můžeme pouze spekulovat. Pozoruhodný a výzkumně doložený je zejména vysoký podíl popisné regionální geografie v učebnicích, které do značné míry připomínají výpisky reálií jednotlivých států světa prezentované bez potřebných souvislostí a doprovázené nepříliš didakticky využitelnými fotografiemi a ostatními vizuáliemi, jako jsou doplňující mapy, grafy, kartogramy či kartodiagramy (Janko 2015). Přitom již Carl Ritter na počátku 19. století protestoval proti geografii reprezentované jako suchý seznam faktů

o různých místech. Toto Ritter považoval za „starou geografii“. Z jeho pohledu nová geografie měla opustit mechanický popis individuálních míst a primárně se orientovat na porozumění vztahu mezi lidmi a přírodou. Tradiční a popisně chápaná regionální geografie je předmětem kritiky dodnes, neboť je některými autory považována za archaickou, převážně deskriptivní, neambiciózní, intelektuálně omezenou, matoucí a v mnoha dalších ohledech překonanou (Creswell 2013).

### **3. Existuje nějaká funkční alternativa nebo se jedná o ryzí akademický exhibicionismus?**

Nemůžeme se ubránit dojmu, že deskriptivní a encyklopedické pojetí regionální geografie (charakteristické zejména pro odbornou geografii první poloviny 20. století) je v myslích učitelů zeměpisu natolik zakořeněné, že jeho zpochybňování u nich často vyvolává nepochopení a často také odpor. Vzhledem k tomu, že učitelé i studenti učitelství mají tendenci reprodukovat to, s čím se ve své vzdělávací kariéře dříve setkali, jsme nuceni své kritické pozice vůči tradičně pojaté regionální geografii často obhajovat. Zejména ze strany studentů učitelství býváme kvůli našim kritickým názorům vůči encyklopedicky a popisně pojímané regionální geografii označováni za indoktrinátory, příp. osoby jsoucí absolutně mimo realitu. Lapidárně řečeno jde totiž o to, že výuka zeměpisu na základních i středních školách je často odlišná od toho, jak bychom si ji sami představovali. Jádrem sporu zřejmě souvisí s odlišnými preferovanými pojetími geografie a přesvědčeními jednotlivých aktérů o tom, co může být ve výuce geografie považováno za hodnotné, užitečné a potřebné. Nabízení složitějších alternativ něčeho, co v myslích studentů i učitelů dlouhodobě funguje, se v jejich očích jeví jako ryzí akademický exhibicionismus. Často se totiž pohybujeme v obecné rovině a námi uváděné užitečné praktické příklady jsou veskrze fragmentární. Je těžké si přiznat, že učitelé a studenti nám často nerozumí. Ačkoli si myslíme, že jim esenci didaktiky a učitelského myšlení vysvětlujeme „polopatě“. Změna přesvědčení je ale složitá a není možné jí dosáhnout hned. A hlavně je otázkou, kolik učitelů a studentů se ztotožní s učitelským myšlením založeným na úsilí představit žákům současnou podobu rychle se měnícího světa ve všech souvislostech. Mnozí jsou stále přesvědčeni, že primární úlohou učitele je předávat žákům a následně po nich vyžadovat staticky pojaté učivo – tedy reprodukovat pojetí výuky, s nímž se sami setkali během vlastní vzdělávací dráhy (vč. studia na vysoké škole). To už pochopitelně opouštíme demarkační linii regionální geografie, pakliže tato linie vůbec existuje. Většinu myšlenek, které zde uvádíme, by pochopitelně bylo možné obecněji vztáhnout ke všem součástem geografického vzdělávání v Česku.

Nutno podotknout, že ze strany studentů i učitelů dlouhodobě odmítajících potřebu rekonstrukce podoby geografického vzdělávání v Česku často zaznívají

výtky týkající se nedostatku času probrat veškeré předepsané učivo. Nedostatek času je evergreenem diskuzí o žádoucí podobě vzdělávání, kurikulárních dokumentů, požadavcích přijímacích zkoušek apod. Bohužel v případě tradičně pojaté regionální geografie nás tento argument dostává na okraj propasti. Musíme si upřímně přiznat, že v disponibilních hodinách vyčleněných pro výuku zeměpisu minimálně ve střednědobém výhledu (a možná už nikdy) nebude prostor pro to probírat všechny státy světa v podobě, jak jsou seřazeny a zpracovány v učebnici. Z důvodu nedostatku času se také v učebnicích čím dál častěji objevují triviální výroky typu: „Do Tunisu a Maroka se jezdí na dovolenou...“ A co více, je třeba se smířit s tím, že se význam geografického vzdělávání bude dále snižovat, což ostatně dokládá vývoj v jiných státech (van der Schee 2014). Jak trefně podotkl Kofroň (2012), česká geografie se nachází v krizi či přinejmenším na jejím začátku. Slabý zájem studentů o geografii ve srovnání s jinými obory, nejisté postavení geografie v kurikulu a celková společenská upozaděnost oproti jiným oborům by mohla v budoucnu kulminovat ohrožením institucionalizované formy geografie na vysokých školách.

#### **4. Aktuální a žádoucí podoba výuky geografie jako diskuzní téma pro širokou komunitu geografů?**

Podoba výuky regionální geografie tak není pouze tématem pro didaktiku geografie, ale měla by se stát tématem široké komunity geografů. Výše zmíněný diskuzní příspěvek Kofroně, stejně jako téměř deset let staré (ale současně velmi nadčasové) zdrojové texty, vůči nimž se Kofroň vymezuje (Kopeček, Drobík, Hasalová 2011; Matoušek, Vogt, Ženka 2011; Osman, Trávníček, Trojan, Konečný 2011) nás hluboce ovlivnily při uvažování nad podobou geografického vzdělávání v Česku. Cílem plodné programové diskuze na poli odborné geografie z pera veskrze mladší generace geografů bylo získat více uznání a pochopení pro poststrukturalistické vědecké přístupy v geografii, případně kriticky vyzývat k teoretické a metodologické obrodě geografie postavené na vědecko-realistické epistemologii. Byli bychom rádi, kdyby didaktika geografie do takto nastavené diskuze mohla něčím přispět. Bohužel ale na poli didaktiky geografie řešíme problém, že výuka regionální geografie v Česku se stále utápí v paradigmatu, které má velmi blízko k dávno překonanému přístupu označovanému jako „německá popisná geografie“ alias *Länderkunde*. Samotné označení „regionální geografie“ je v případě školské geografie do jisté míry zavádějící. Nejedná se totiž o regionální geografii ve smyslu studia fyzickogeograficky nebo sociálně konstruovaných regionů – výuka regionální geografie je mnohdy redukováná na kognitivně nenáročnou více či méně strukturovanou faktografickou nauku o jednotlivých státech světa.

Záleží pouze na erudici učitele, do jaké míry a jakým způsobem během probírání jednotlivých států světa překročí popis směrem k hodnotnějším geografickým i geografickodidaktickým přístupům. Každý stát světa je bezesporu možné využít jako model pro demonstraci fungování fyzickogeografických nebo humánně geografických systémů, rozkrývání interakcí mezi člověkem a přírodou, pojednání o environmentálních tématech nebo rozvíjení nadoborových dovedností a kompetencí. Z uvedeného vyplývá poměrně zásadní postřeh: aby učitel mohl citlivě zprostředkovat pluralitu možných přístupů ke studiu různých míst či regionů, musí s nimi být seznámen, resp. musí si být vědom toho, že některá z geografických epistemologií či teorií je mu blízka natolik, že ji promítá do své výuky. Jinými slovy, aby bylo možné implementovat do výuky moderní geografii (tím myslíme především geografii prostorově-analytickou, případně geografii po *kulturním obratu*, tedy jakýkoli jiný než deskriptivně-encyklopedický přístup), je třeba, aby do škol nastupovali absolventi kriticky uvažující o různých možných podobách výuky geografie. Každá z možných podob výuky geografie má své teoretické pozadí, které si studenti často ani neuvědomují. Průřez různých proudů geografického myšlení do praxe jsou přitom evidentní (Catling 2014).

Učitelství není možné redukovat na prakticistně orientovanou technologii výuky, protože součástí přípravy učitelů geografie (ale i odborných geografů) by měla být obhajoba určitého způsobu myšlení v konkurenci s jinými způsoby myšlení (Kofroň 2012). Pouze absolventi, kteří budou s to v takto náročné diskuzi obstát, budou mít kognitivní, osobnostní a metodickou výbavu čelit rezistentnímu a do značné míry rigidnímu prostředí praxe. Pro všechny osoby podílející se na vzdělávání učitelů zeměpisu by proto mělo být výzvou připravovat samostatně myslící učitele, kteří budou chtít dívat se na tradiční regionální geografii jiným pohledem. Jiný pohled mohou reprezentovat nejen různé způsoby či paradigmaty geografického myšlení, ale také integrující geografické koncepty, případně i pedagogické kategorie typu kompetencí. Pakliže chceme k výuce geografie přistupovat „jinak“, není nutné opouštět důraz na geografickou znalost. Naopak cesta k užitečným a trvalým geografickým znalostem vede skrze výběr vhodného učiva, tedy obsahu geografického vzdělávání, a jeho zprostředkování formou, která bude mimo jiné žáky a studenty učit dělat závěry, vyrovnávat se s dílčími neúspěchy, činit rozhodnutí a nebát se prosadit vlastní názor. Ke všemu uvedenému má didaktika geografie vhodné nástroje, vč. příkladů dobré praxe. Většina příkladů vychází z obecných cílů vzdělávání a stojí na požadavku progresivního myšlení, tedy na úsilí o pochopení obecných geografických zákonitostí, které se odehrávají v současném světě. Tento přístup však vyžaduje zkušenosti z výuky a hlavně solidní znalosti oboru, aby učitelé byli kompetentní vybírat vhodné učivo k dosažení obecných cílů vzdělávání. Domníváme se, že právě tato skutečnost je základem nepochopení našeho myšlení některými učiteli a studenty.

## 5. Jak začlenit prvky nové regionální geografie do výuky?

### Čtyři akční teze

Přiznáváme, že kromě výše uvedeného apelu na kvalitní přípravu absolventů učitelského studia si příliš nevíme rady s tím, jak je možné v českém geografickém vzdělávání úspěšně do výuky začleňovat myšlenky tzv. nové regionální geografie, případně jiné moderní geografické přístupy. Jak jsme již naznačili, mezi moderní přístupy neřadíme pouze postmoderní geografie, ale také prostorově-analytickou geografii. Žádný ze zmíněných myšlenkových proudů není ve výuce, případně v učebnicích zeměpisu, dostatečně zastoupen. Jaká opatření by v tomto ohledu mohla pomoci? Kritická volání po potřebě přehodnocení dosavadních přístupů v geografickém vzdělávání jsou bezzubá, vyznívají alibisticky, a do jisté míry mohou být vnímána jako tradiční geografickodidaktická klíše (srov. Hynek 1997; Řezníčková 2015 – v jiných ohledech se ale jedná o klíčové texty). Dokresluje to více než dvacet let starý výrok Kühnlové (1997), která tehdy uvedla: „...v minulých letech se u nás neosvědčily ani tvůrčí kolektivy učitelů, ani speciální komise jmenované ministerstvem školství či Českou geografickou společností, ani individuální nebo kolektivní práce Výzkumného ústavu pedagogického.“ Na popisovaném stavu se samozřejmě dodnes nic neměnilo.

První akční teze, kterou nabízíme, je postupně opustit tradičně pojímanou výuku regionální geografie a nahradit ji tematickým studiem oživeným pomocí případových studií různého měřítka. Je otázkou, která témata je možné považovat za relevantní pro soudobou geografii. Pro inspiraci ale není nutné chodit daleko. Stačí se podívat do učebnic geografie ze zemí, které již prošly obdobným přerodem. Každé z témat, která vám právě teď vytanula na mysl, má z pohledu žáků větší vzdělávací hodnotu a relevanci než například „jihovýchodní Asie“. Obdobné pokusy se ale neobejdou bez proměny vysokoškolské výuky regionální geografie. Ačkoli se snažíme proměňovat kurikulum učitelského studia ve výše uvedeném duchu, bohužel chvílemi narážíme i na nepochopení z řad našich vlastních kolegů. Proměny totiž doprovází nutnost pozvolného opouštění některých tradičně pojatých dílčích geografických disciplín. V případě regionální geografie to například může vypadat tak, že absolvent studia učitelství geografie neabsolvuje tradiční předměty jako regionální geografie Česka nebo Evropy, ale bude se více času věnovat obecné fyzické a humánní geografii doprovázené hlubším studiem geografických jevů a procesů odehrávajících se v regionech různé řádovostní úrovně. Aniž bychom zpochybňovali integrační potenciál regionální geografie, tento potenciál ve většině případů stále zůstává nevyužitý. Regionální geografii ale není možné chápat izolovaně od ostatních dílčích geografických disciplín. Naopak je třeba regionální geografii vnímat jako „koření“ všech geografických disciplín poskytující široké možnosti pro demonstraci náročnějších geografických syntéz a prostorových interakcí. Stále jsme také vzdáleni naplňování ideálu „nové regionální geografie“

zaměřené na studium integrace lokalit do obecných sociálních a ekonomických procesů (srov. Matoušek, Vogt, Ženka 2011).

Druhá akční teze, jejíž realizace je dle našeho názoru nezbytná, je podstatná změna v přístupu k regionu a návrat k místu (Vávra 2010). Zájem o studium míst může geografii ztraktivnit a současně ji více nasměřovat k řešení problémů, se kterými se žáci setkávají v běžném životě. Tradičně pojatá regionální geografie ztrácí ukotvení zejména v místním regionu a tím postrádá jakoukoli relevanci pro žáky. Jakmile učitelé probírají Afriku či Asii, Česko a především okolí školy jakoby neexistovalo. To má za důsledek nižší ochotu učitelů připravovat pro žáky výuku v terénu apod. (jsme přeci v Africe). Jsme ale přesvědčeni, že většinu témat probíraných v regionální geografii učitelé mohou vztáhnout také k příkladům ze svého okolí (viz Svobodová 2019). Je to právě místo, kde žáci žijí, které jim umožňuje pozorovat každodenní interakce v prostoru, zkoumat motivy jednání různých aktérů, vymezovat se vůči jiným místům a pojmenovávat a zdůvodňovat společné a odlišné charakteristiky. Prostřednictvím zvýšeného zájmu o místo, v němž žáci žijí, je také možné formovat a rozvíjet místní identitu a angažovanost žáků.

Třetí akční teze spočívá v odklonu od tradičně koncipovaných učebnic regionální geografie a jejich následné proměně ve výše uvedeném duchu. Začlenění principů nové regionální geografie i implementace dalších moderních přístupů v geografii se musí stát pro vydavatele učebnic výzvou. Výuka geografie založená pouze na faktografii v dnešní době neobstojí. Přitom by se s proměnou učebnic nemuselo začít nijak zvláště radikálně. V první řadě bychom měli začít hledat odpověď na otázku, jak je možné propojovat výuku regionální geografie a výuku fyzické, humánní aj. geografie (v učebnicích a zejména ve výuce na ZŠ, SŠ i VŠ). Dílčí a povýtce počáteční řešení nabízí nedávno vydaná Koncepce geografického vzdělávání (Marada a kol. 2017). Její podoba je bohužel zatím příliš vzdálená tomu, co by učitelé potřebovali k začlenění moderních geografí do vzdělávání. Přesto je tento koncepční dokument zajímavou alternativou a prvním výkopem, za nímž bezpochyby budou následovat další kroky. Jedná se o historicky první ucelený pokus o zavedení konceptů s integrujícím potenciálem do geografického vzdělávání doprovázený pečlivým výběrem problémů typických pro určitý region.

Jádrem čtvrté akční teze je získání důvěry absolventů studia učitelství ve smyslu jejich ochoty účastnit se v průběhu své učitelské kariéry prakticky orientovaných kurzů dalšího vzdělávání garantovaných fakultami připravujícími učitele. Studenti by měli opouštět univerzitu s vědomím, že se mohou na svoji alma mater obrátit vždy, když budou chtít vyučovat zeměpis jinak. Ani nejlepší didaktika a reflektované praxe v průběhu pregraduálního učitelského studia studenty nevybaví dostatečným pedagogickým sebevědomím a nevybudují ve studentech přesvědčení, že lze v prostředí školy něco měnit. K tomuto stavu se lepší z absolventů přiblíží až po několika letech praxe. Do systému dalšího vzdělávání potřebujeme takové učitele zachytit a aktivně jim nabízet prostor a příležitosti

k dalšímu vzdělávání na základě reflexe jejich reálných potřeb. Univerzity by měly cíleně nabízet zejména workshopy zaměřené na plánování a realizaci inovativně pojaté výuky, případně tvorbu školního kurikula.

## **6. Jsou výuka geografie na základních školách i učebnice dobrou vizitkou všech geografů v Česku?**

Určitě by pomohlo, kdyby podoba geografického vzdělávání na nižších stupních škol v Česku začala být tématem pro širší geografickou veřejnost. Ačkoli můžeme hájit různé epistemologické pozice, nelze se ubránit dojmu, že jsou to právě práce apologetů „postmoderní geografie“, které mohou v aplikované podobě výrazně oživit zájem žáků základních škol o geografii. Obzvláště myšlenková škola a skupina badatelů rozvíjející se kolem Roberta Osmana je pro nás inspirativní v tom, že dokáže poměrně zdařile vyhmátnout témata, o něž může mít dospívající mládež zájem (srov. Osman, Matoušek 2014). Pluralita hodnocení míst a schopnost vnímat rozmanitost, různorodost, jinakost a mnohoznačnost v prostoru jsou problémy, které mezi žáky i dospělými často rezonují. Mělo by být zájmem všech geografů promítnout rozmanitost geografického myšlení dnešní doby ve větší míře do učebnic i do výuky. Představa, že didaktika geografie jako obor má ve stávajícím legislativním rámci mandát, intelektuální sílu a dostatek zdrojů k implementaci myšlenek nové regionální geografie i dalších modernějších myšlenkových proudů v geografii do učebnic a do výuky, je naivní a veskrze romantická. Geografické vzdělávání není páté kolo u vozu. Učebnice geografie i podoba výuky geografie na základních školách jsou vizitkou všech geografů v Česku.

## **7. Závěr**

V příspěvku jsme se snažili rozklíčovat, proč nejsme spokojeni s aktuálně převládající podobou výuky regionální geografie na základních školách v Česku. Navrhli jsme čtyři akční teze vedoucí k žádoucí proměně: 1. postupně opustit tradiční popisně a encyklopedicky pojímanou výuku regionální geografie a nahradit ji tematickým studiem; 2. zvýšit podíl problémově orientovaného studia míst a regionů různého měřítka; 3. inovovat tradičně koncipované učebnice regionální geografie; 4. podchytit absolventy učitelského studia geografie a nabídnout jim kvalitní kurzy dalšího vzdělávání. Zmiňované teze jsou natolik ambiciózní, že mohou být naplněny pouze s přispěním všech, jimž aktuální stav geografického vzdělávání v Česku není lhostejný. Často se ukazuje, že geografické vzdělávání začíná být pro mnohé odborné geography palčivým tématem až ve chvíli, kdy jsou sami nemile překvapeni, jakou realitu geografického vzdělávání na školách zakouší



jejich děti. Nutno podotknout, že tento „šok z praxe“ ale není způsoben záměrným negativním působením učitelů, případně insuficientní didaktickou přípravou studentů učitelského studia geografie. Naopak je většinou důsledkem upadajících pozic geografie v kurikulu základních a středních škol, což se projevuje neustále se zvyšujícím podílem neaprobovaných učitelů. Nelze si nevšimnout pozitivních proměn, které se aktuálně odehrávají ve vzdělávání učitelů napříč geografickými pracovišti v Česku (Slabá, Hynek, Skoupý 2014; Vávra 2014; Hofmann, Svobodová 2017; Mentlík, Slavík, Coufalová 2018). I když jsme si vědomi, že k viditelné inovaci výuky regionální geografie na základních školách vede velmi dlouhá cesta, jsme v tomto ohledu optimisté. Vstřícné a intelektuálně nabitě diskuze, které doprovázely konferenci, na jejímž základě vznikl tento text, jsou bezesporu dalším příslibem světlých zítřků.

## Literatura

- CATLING, S. (2014): Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: A review. *Review of International Geographical Education Online*, 4, 3, 235–260.
- CRESSWELL, T. (2013): *Geographic thought: A critical introduction*. Blackwell, Chichester.
- ČŠI (2019): Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Česká školní inspekce, Praha.
- DOUBRAVA, L. (2018): Zeměpis žáky nebaví! : předmět, který paradoxně doplácí na svoji hraniční pozici. *Učitelské noviny*, 121, 10, 4–7.
- HOFMANN, E., SVOBODOVÁ, H. (2017): Case Studies in Geography Education as a Powerful Way of Teaching Geography. In: Karvánková, P., Popjaková, D., Vančura, M., Mládek, J. (eds.): *Current Topics in Czech and Central European Geography Education*. Springer, Cham, 115–128.
- HYNEK, A. (1997): Profesionální příprava geografů – pedagogů: SWOT analýza. *Geografie – Sborník ČGS*, 102, 3, 181–187.
- JANKO, T. (2015): Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25, 2, 225–248.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. (2013): K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS*, 32, 2, 13–25.
- KOFROŇ, J. (2012): Geografie fragmentovaná jako geografie úspěšná? Postmoderní sen noci ostravské. *Informace ČGS*, 31, 1, 1–10.
- KOPEČEK, V., DROBÍK, T., HASALOVÁ, J. (2011): Česká geografie ve 21. století: Skutečně pro život? *Informace ČGS*, 30, 2, 25–29.
- KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí obsahu perspektivního geografického vzdělávání. *Geografie – Sborník ČGS*, 102, 3, 161–174.
- MARADA, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFMANN, E., SVATOŇOVÁ, H., KNECHT, P. (2017): *Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika*. Univerzita Karlova, Praha.
- MATOUŠEK, R., VOGT, D., ŽENKA, J. (2011): Výzvy české geografie: Od „Černé knihy“ ke světovým zítřkům. *Informace ČGS*, 30, 2, 8–17.

- MENTLÍK, P., SLAVÍK, J., COUFALOVÁ, J. (2018): Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*, 8, 1, 9–18.
- OSMAN, R., MATOUŠEK, R. (2014): Úvod obratem. In: Matoušek, R., Osman, R. (eds.): *Prostor(y) geografie*. Karolinum, Praha, 9–18.
- OSMAN, R., TRÁVNÍČEK, J., TROJAN, J., KONEČNÝ O. (2011): K čemu doktorandi? Pokračování diskuze XXII. sjezdu České geografické společnosti v Ostravě. *Informace ČGS*, 30, 2, 18–24.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2015): Didaktika geografie: proměny identity oboru. In: Stuchlíková, I., Janík, T. (eds.): *Oborové didaktiky: vývoj–stav–perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno, 259–288.
- SLABÁ, E., HYNEK, A., SKOUPÝ, M. (2014): Možnost aplikovatelnosti konceptu trvalé udržitelnosti při výuce geografie na vysoké škole. *Informace ČGS*, 33, 2, 1–12.
- SVOBODOVÁ, H. (2019): *Outdoor education in Geography: A specific education strategy*. Mupress, Brno.
- TRAHORSCH, P., BLÁHA, J. D. (2019): Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks. *IARTEM e-journal*, 11, 2, 1–20.
- VAN DER SCHEE, J. (2014): Looking for an international strategy for geography education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 3, 1, 9–13.
- VÁVRA, J. (2010): Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. *Geografie*, 115, 4, 461–478.
- VÁVRA, J. (2014): Cramming facts and thinking concepts: Instance of preparation of student geography teachers in Liberec. *Review of International Geographical Education Online*, 4, 3, 261–280.