



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



POSTAVENÍ TERÉNNÍ VÝUKY V KURIKULU PRIMÁRNÍHO, SEKUNDÁRNÍHO A TERCÍÁRNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Jan HERCIK, Radmila PRCHAL PAVLÍČKOVÁ, Marek VAŠUT, Petr ŠIMÁČEK

Obsah

Úvod	3
České vzdělávací kurikulum.....	4
Terénní výuka v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a gymnázia	6
Metodika výzkumu začlenění terénní výuky zeměpisu a dějepisu do školních kurikul základních škol	10
Terénní výuka zeměpisu ve školním kurikulu základních škol	10
Terénní výuka dějepisu ve školním kurikulu základních škol	11
Seznam použité literatury	13

Vypracování této publikace bylo podpořeno projektem *LIFEdu – Learning through Interdisciplinary Field Education* (2019-1-CZ01-KA203-061379), spolufinancovaným Evropskou komisí v rámci programu Erasmus+.

Podpora Evropské komise pro produkci této publikace nepředstavuje souhlas s obsahem, který odráží názory pouze autorů, a Komise nemůže být činěna odpovědnou za jakékoli použití informací v ní obsažených.

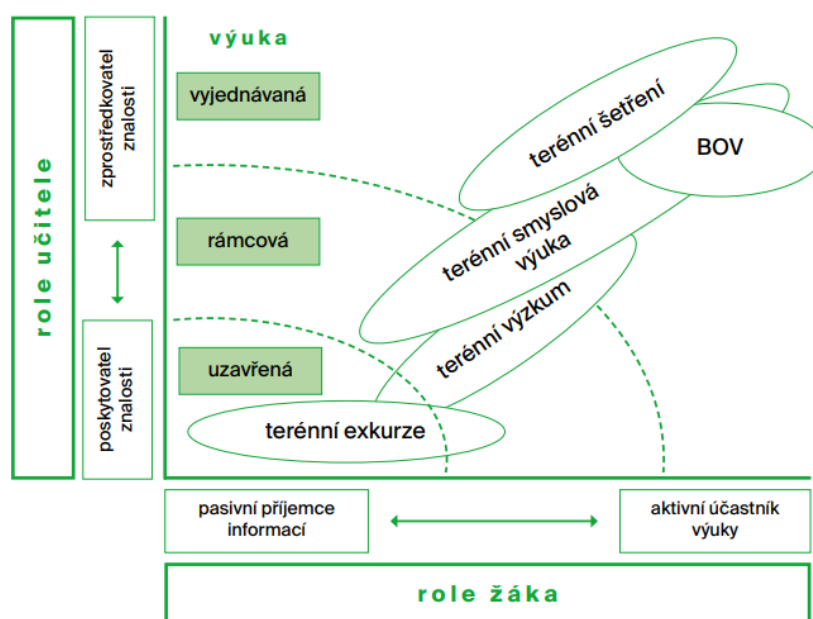
Stejně jako náš život se neodehrává pouze v uzavřených místnostech a budovách bez sebemenší přímo interakce s okolním prostředím, tak ani výuka ve školách by neměla práci s reálným a v reálném prostředí podceňovat. Tohoto si byl vědom již učitel národů Jan Amos Komenský (Komenský 1948). Nutnost tvořivé a zkoumavé práce žáka, důraz na jeho vlastní zkušenost a praxi zdůrazňuje postupně i řada dalších autorů a pedagogických směrů. V meziválečném období to byla především tzv. pragmatická pedagogika a její představitel John Dewey a po 2. světové válce pedagogický konstruktivismus Švýcara Jeana Piageta.

*„Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, to ještě znáti a zkoumati věci samy a neb pouze cizí pozorování a doklady o věcech.“
(Komenský 1948)*

Již dlouhou dobu je tak výuka v terénu považována za významnou vzdělávací strategii a prostředek směřující ke komplexnímu pochopení jevů a procesů odehrávajících se kolem nás, a kterých jsme my lidé součástí. Jak uvádějí např. Rickinson et al. (2004), promyšlená, správně zařazená a zrealizovaná terénní výuka poskytuje žákům nové příležitosti k rozvíjení znalostí a dovedností a dodává jejich každodenním zkušenostem z vyučování vyšší přidanou hodnotu. Podobně vidí význam terénní výuky pro rozvoj geografických kompetencí žáků i Řezníčková (2008) či Hofmann et al. (2003). Terén ale nelze chápat pouze jako prostor, kde si žák ověří či vyzkouší to, co se naučil ve škole či dokonce jako určitou kulisu, v rámci které mu učitel či jiná třetí osoba předkládají hotové informace, ale především jako určitou laboratoř (o např. geografické laboratoři Wilczyńska-Wołoszyn (2003), kde žák objevuje nové a prohlubuje stávající kompetence, a to v širokých souvislostech a vazbách, které reálný prostor přirozeně obsahuje. Zcela logicky by tak terénní výuka měla být úzce propojena s výukou ve třídě (Řezníčková 2008) a práce žáka v obou prostorech by na sebe měla navazovat a doplňovat se.

Terénní výuka je dle Hofmanna et al. (2003) komplexní výukovou formou, která v sobě zahrnuje různé výukové metody, mezi které patří např. pokus, laboratorní činnosti, pozorování, projektová metoda, kooperativní metody a metody zážitkové pedagogiky. Také k ní patří různé organizační formy výuky, např. vycházka, terénní cvičení, exkurze, tematické školní výlety a expedice, přičemž těžiště spočívá v práci v terénu, tedy především mimo školu. Takto velmi široké chápání terénní výuky dává samozřejmě možnost jejího nalezení v kurikulech řady vzdělávacích předmětů či jednoduché implementace do nich, na druhou stranu přináší i celou řadu rizik a chybných představ. Není totiž terénní výuka jako terénní výuka. Zcela odlišné výchovně vzdělávací cíle lze naplnit např. na jedné straně v rámci procházky po okolí své školy, v rámci které si budou žáci číst informace na cedulích naučné stezky či postupně poslouchat výklad učitele popisujícího charakter a specifika navštívených lokalit a na straně druhé, když budou žáci na každé lokalitě sami či ve skupinkách provádět soubor měření a pozorování, které si budou zaznamenávat a ve škole či na konci terénního

cvičení následně vyhodnocovat a porovnávat. Na českých školách jsou však z různých forem terénní výuky doposud nejčastěji realizovány vycházky, exkurze a školní výlety, které slouží jako ilustrace k právě probíranému tématu (Marada, 2006; Svobodová et al. 2019a). V jejich rámci však jsou žáci většinou jen pasivními příjemci informací podávaných průvodci, a výukový potenciál navštívených míst tedy není plně využit (Marada, 2006). Takovýto koncept terénní výuky však lze považovat z pohledu současné pedagogiky, která prosazuje aktivní přístup žáků ke konstrukci svého poznání, resp. přesun role učitele do pozice facilitátora výuky, za značně zastaralý (Job, 1999; Ost et al., 2011). Právě poměrem aktivity učitele a žáky se jednotlivé formy terénní výuky od sebe výrazně odlišují (Oost et al., 2011) – viz obr. 1. Výzkum jejich reálné implementace do výuky je však velmi obtížný (Marada, 2006). Z velké části se zaměřuje na analýzu a komparaci školního vzdělávacích programů vybraných škol určitých stupňů vzdělávání (např. Svobodová et al., 2016 či Svobodová et al., 2019b). Jen malá část prací pak jde do analýzy konkrétních vzdělávacích cílů, vzdělávacích strategií a využitých didaktických prostředků v rámci výuky konkrétních předmětů a témat, konkrétními učiteli na školách, které ve svých školních vzdělávacích programech využítí některých z forem terénní výuky deklarují. Zde je nutné zmínit především práci Svobodové et al. (2019a) využívající ve svém výzkumu i metody polostrukturovaných rozhovorů realizovaných s celkem 19 učiteli základních škol.

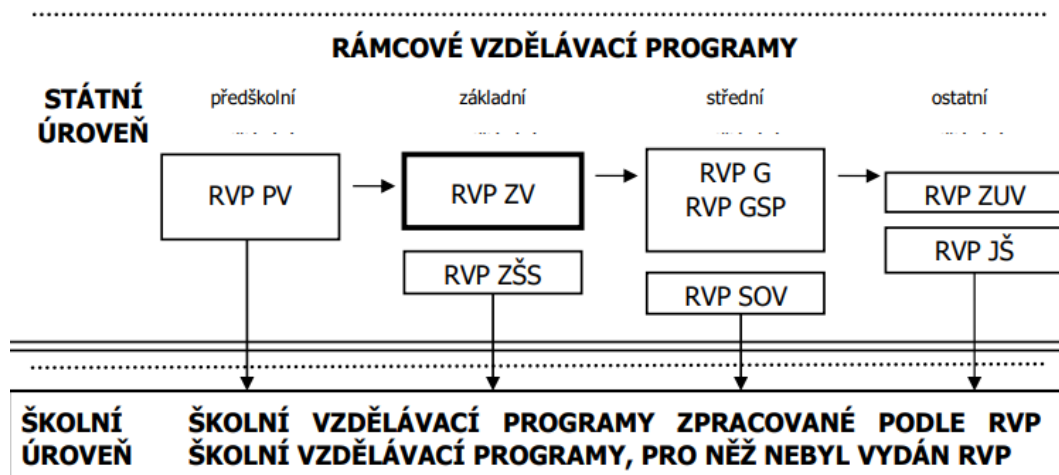


Obr. 1: Role učitele a žáka v závislosti na různých formách terénní výuky. (Oost et al., 2011) - převzato ze Svobodová et al. (2019a)

České vzdělávací kurikulum

V České republice lze systémy vzdělávacího kurikula rozdělit do dvou základních úrovní. První je úroveň národní, tedy jakási koncepční forma kurikul, obsahující obecnou vzdělávací politiku státu a z ní následně vycházející tzv. rámcové vzdělávací programy. Ty se dělí dle

stupně vzdělávání a v případě vyššího sekundárního vzdělávání ještě dle zaměření dané školy. Na základě rámcových vzdělávacích programů pak má každá škola povinnost vytvořit svůj školní vzdělávací program (viz obr. 2). Vzhledem k nové vzdělávací politice ČR formulované tzv. Strategií 2030+ začíná postupně docházet k revizím rámcových a následně pak i školních vzdělávacích programů.



Obr. 2: Systém kurikulárních dokumentů (NÚV, 2021; upraveno)

Rámcové vzdělávací programy vychází z aktuální vzdělávací strategie České republiky zdůrazňující a formulující:

1. klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
 2. principy společného vzdělávání a celoživotního učení;
 3. prostřednictvím očekávaných výstupů úrovně vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
 4. pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.
- (NÚV, 2021)

Zatímco rámcové vzdělávací programy jsou velmi obecné a povšechné, školní vzdělávací programy jednotlivých škol už jsou, prostřednictvím přesnější formulace tzv. školních výstupů a specifikace vzdělávacího obsahu (učiva) a jejich rozpracování pro jednotlivé předměty a ročníky, mnohem konkrétnější. Stále se však jedná pouze o projektovou formu kurikula (Maňák et al., 2008), která nám o samotné podobě a pojetí výuky jednotlivými učiteli, v jednotlivých předmětech a tématech řekne jen velmi málo. Pro tyto účely je nutné nahlédnout do tzv. realizovaného kurikula, v podobě metodických pokynů, směrnic či ideálně příprav na výuku. Popřípadě podrobit samotnou vyučovací hodinu didaktické kazuistice (více viz Slavík et al. 2017).

Terénní výuka v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a gymnázia

Pro tento úvodní vhled byly využity aktuálně platné rámcové vzdělávací programy. Pro gymnázia se tedy jedná o program platný od roku 2007 ve znění pozdějších změn a pro základní vzdělávání pak o program platný od roku 2005, resp. 2017 (dle nich byly zpracovány analyzované školní vzdělávací programy) a program platný od roku 2021.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání lze některou z forem terénní výuky nalézt explicitně zmíněnou pouze v rámci dvou vzdělávacích oborů, a to v tělesné výchově na 1. i 2. stupni a zeměpisu (na 2. stupni). Jak ukazuje tabulka 1, v rámci tělesné výchovy jde často pouze o uvedení terénní výuky v učivu a nikterak v očekávaných výstupech (tedy v závazné části kurikula). Je až s podivem, že alespoň zmínku o terénní výuce nenajdeme v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (1. stupeň), kde se žáci věnují tematickým okruhům „Místo, kde žijeme“, „Lidé a čas“ či „Rozmanitost přírody“ nebo ve vzdělávacích oborech chemie a přírodopis na 2. stupni.

<i>Předmět</i>	<i>Stupeň</i>	<i>Výstup</i>	<i>Učivo</i>
Tělesná výchova	1.	Žák se adaptuje na vodní prostředí, dodržuje hygienu plavání, zvládá v souladu s individuálními předpoklady plavecké dovednosti.	plavání
	1.	Žák zvládá v souladu s individuálními předpoklady vybranou plaveckou techniku, prvky sebezáchrany a bezpečnosti.	
	1.	---	turistika a pobyt v přírodě
	1.	---	lyžování*, bruslení*
	2.	---	atletika (vytrvalý běh na dráze a v terénu)
	2.	---	turistika a pobyt v přírodě
	2.	---	lyžování*, snowboarding*, bruslení*
	2.	---	plavání*
Zeměpis (Geografie)	2.	Žák ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu.	cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografická exkurze
	2.	Žák aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny.	

Tab. 1: Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (zdroj MŠMT, 2021; vlastní úprava); (vysvětlivky: * zařazený podle podmínek školy)

Vzhledem ke spirálovému charakteru řazení učiva většiny vzdělávacích předmětů (oborů) se lze s podobným zařazením výuky v terénu setkat i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (tedy pro úroveň vyššího sekundárního vzdělávání). K tělesné výchově

a geografii zde přibývá biologie. Jak v rámci tělesné výchovy, tak v rámci biologie se však jedná pouze o témata v učivu, bez přímého ukotvení v některém očekávaném výstupu.

<i>Předmět</i>	<i>Výstup</i>	<i>Učivo</i>
Tělesná výchova	---	turistika a pobyt v přírodě
	---	atletika (běh na dráze a v terénu)
	---	turistika a pobyt v přírodě
	---	plavání*
	---	lyžování
Biologie	---	práce v terénu a geologická exkurze
Geografie	Žák orientuje se s pomocí map v krajině.	terénní geografická výuka, praxe a aplikace (např. geografická exkurze a terénní cvičení)

Tab. 2: Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (zdroj MŠMT, 2021; vlastní úprava); (vysvětlivky: * zařazeny podle podmínek školy)

Metodická a z velké části i obsahová volnost, kterou jednotlivým školám a učitelům rámcové vzdělávací programy dávají, může být z pohledu samotné realizace výuky a využití jednotlivých didaktických prostředků dvousečná. Některé školy zůstávají ve svém projektovaném i realizovaném kurikulu pouze na úrovni předepsaných očekávaných výstupů, případně učiva a terénní výuky, která patří, dle výzkumů mezi velmi náročné didaktické prostředky, do svého portfolia více nezařadí, jiné školy mohou ke svému školnímu kurikulu přistoupit zcela odlišně, obsah rámcových vzdělávacích programů brát pouze jako základ a pro jeho naplnění hledat ty nejvhodnější prostředky. (Výběr očekávaných výstupů RVP ZV vedoucích k rozvoji historických a geografických kompetencí, v rámci nichž je vhodné využít terénní výuky, ukazuje tabulka 3). Tento rozpor ukazují i výsledky doposud realizovaných výzkumů (např. Svobodová et al, 2016), stejně jako předkládaná analýza.

<i>Předmět (vzdělávací oblast)</i>	<i>Očekávaný výstup RVP</i>	<i>Návrh na začlenění terénní výuky</i>
<u>1.stupeň ZŠ</u>		
Člověk a jeho svět	Žák vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí.	Vycházka, terénní pozorování – práce s plánem města (části města), zakreslení budovy školy, popis jejího okolí, porovnání se znázorněním v plánu, postupné zakreslování cesty vycházky, v terénu identifikování nebezpečných míst (frekventované komunikace, tmavá místa atd.) a jejich zakreslení do mapy
	Žák určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a	Práce s buzolou a mapou, terénní pozorování – určení umístění vybraných dominantních prvků v okolí

	řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě.	školy (např. hřiště, hlavní vchod, zahradní altán atd.) pomocí světových stran; popis vzájemné polohy dominantních prvků v okolí školy, jejich zakreslení do plánu
	Žák pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu.	Vycházka, terénní pozorování, terénní smyslová výuka – historické památky mé obce, popis funkce, podoby a jejich polohy uvnitř obce (možné doplnění o jejich nákres – mezipředmětová vazba do výtvarné výchovy)
	Žák uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost.	Vycházka, terénní pozorování – na základě historických fotografií identifikace proměn vybraných lokalit v obci
	Žák využívá knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti.	Exkurze – edukační program v místním muzeu a knihovně
	Žák pozoruje, popisuje a porovnává viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích.	Terénní pozorování, terénní smyslová výuka – proměny vybraných lokalit v blízkosti školy v jednotlivých ročních obdobích
	Žák roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě.	Terénní pozorování, badatelsky orientovaná výuka – pozorování výskytu různých druhů rostlin a živočichů v odlišných lokalitách (u vody, na náměstí, v lese, v parku atd.), jejich určování a porovnávání těchto lokalit
<u>2. stupeň ZŠ</u>		
Dějepis	Žák objasní situaci Velkomoravské říše a vnitřní vývoj českého státu a postavení těchto státních útvarů v evropských souvislostech.	Exkurze – edukační program ve skanzenu či muzeu
	Žák ilustruje postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti, uvede příklady románské a gotické kultury. Žák rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek.	Vycházka, terénní pozorování, terénní smyslová výuka – historické památky mé obce, popis funkce, podoby a jejich polohy uvnitř, doplnění o jejich nákres (mezipředmětová vazba do výtvarné výchovy), porovnávání jednotlivých architektonických slohů a typů budov

Zeměpis	Žák organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů. Žák používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii. Žák rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu. Žák porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost	Terénní výzkum, badatelsky orientovaná výuka – např. kontinuální meteorologická měření a pozorování, znázornění a vyhodnocení výsledků; identifikace, popis a klasifikace vybraných tvarů zemského povrchu v místní krajině; realizace půdních sond a sledování složení půdy a půdního edafonu v návaznosti na využívání půdy a její úrodnost
	Žák posoudí, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla, pojmenuje obecné základní geografické znaky sídel.	Terénní výzkum, pozorování, badatelsky orientovaný výuka – např. v prostoru města identifikace jeho vývojových částí, resp. jejich specifik, identifikace a popis funkcí ve městě a jejich vzájemného vztahu, identifikace rozdílů mezi jednotlivými částmi města, resp. městem, jeho zázemím a venkovem ve vztahu k charakteru sídla, života v něm a ke kvalitě života
	Žák porovnává různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišuje na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin. Žák uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů). Žák uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.	Terénní výzkum, pozorování, badatelsky orientovaný výuka – např. na příkladech místní krajiny identifikovat a zhodnotit vliv člověka na přírodu; v terénu identifikace vybraných krajinných prvků, popis a zhodnocení jejich významu

Tab. 3: Návrhy začlenění terénní výuky do vzdělávacích předmětů (oborů) rozvíjejících geografické a historické kompetence žáků základních škol.

Metodika výzkumu začlenění terénní výuky zeměpisu a dějepisu do školních kurikul základních škol

Vzhledem k značnému množství ZŠ byla zvolena metoda sondy do části těch ŠVP, které jsou volně přístupné, a to v kompletní podobě na webových stránkách škol. Analýza byla provedena na vzorku 146 základních škol napříč celou ČR, a to podle krajského členění. Výběr škol byl proveden s ohledem na velikost kraje, resp. počet škol v daném kraji, dále tak, aby zde byly vždy zastoupeny školy z krajského města, okresních měst i školy ve střediskových obcích, případně vesnické školy. Pro upřesnění daných zjištění a umožnění lepšího vhledu do realizovaného kurikula byla pro předmět zeměpis následně volena metoda dotazníku, který byl distribuován na vybrané základních. Výzkum byl realizován v průběhu školních roků 2018/19 a 2019/2020.

V ČR bylo ve školním roce 2019/2020 evidováno 2778 ZŠ s 2. stupni, přičemž v každém kraji se jich nachází průměrně 198, pouze Karlovarský má vzhledem ke své velikosti škol výrazně méně (82) a naopak Středočeský a Moravskoslezský výrazně více (300 a více). Tomu odpovídá početní zastoupení škol.

Dotazníkového části šetření zaměřeného výhradně na kurikulum zeměpisu se zúčastnilo celkem 56 učitelů zeměpisu ze 47 základních škol z 8 krajů České republiky. Průměrný věk učitelů ve vzorku byl 44,5 let, což přibližně odpovídá celostátnímu průměru.

Rámeček 1: Struktura výzkumného vzorku (zdroj dat: vlastní šetření ČSÚ, 2020)

Terénní výuka zeměpisu ve školním kurikulu základních škol

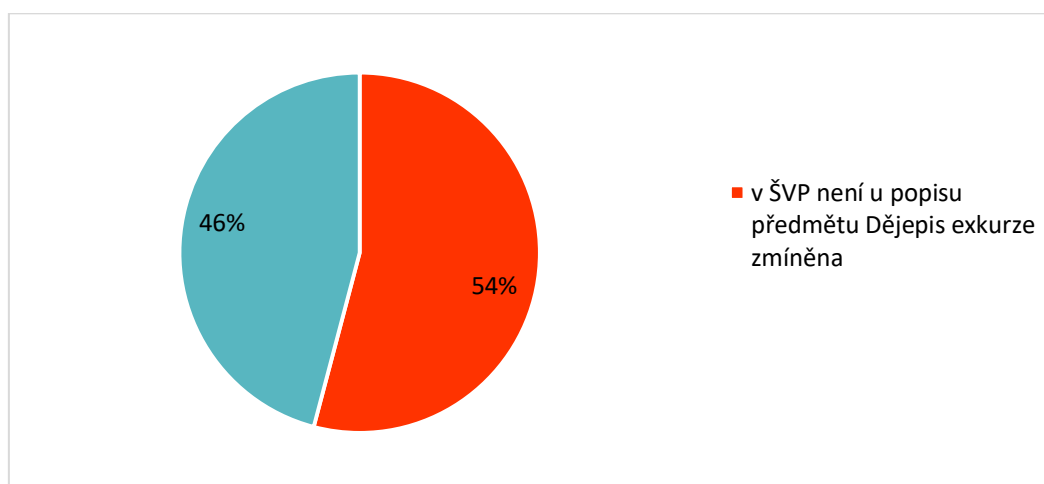
Vzhledem k přímému ukotvení terénní výuky v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, došlo k identifikaci alespoň jedné z forem terénní výuky v každém ze sledovaných školních vzdělávacích programů. Kromě samotného vzdělávacího obsahu jsou určité formy terénní výuky nejčastěji zmiňovány v úvodním popisu předmětu, kdy jsou řazeny mezi ostatní organizační formy. Velmi často je terénní výuka zmiňována v souvislosti s rozvoje klíčových kompetencí (především kompetence pracovní). Stejně tak i většina z oslovených učitelů zeměpisu (odpověděla, že terénní výuky do hodin zařazuje (69 %). Z toho ale více jak 70 % dále odpovědělo, že tuto vyučovací formu využívá jen okrajově. Průměrný věk učitelů, kteří jednoznačně deklarovali využívání terénní výuky, byl 46,5 roku, což přibližně odpovídá průměrnému věku učitelů na ZŠ. O půl roku vyšší pak byla hodnota mediánu. Pouze 3 % učitelů odpovědělo, že terénní výuku nepoužívají a ani nechtějí. Ve všech případech se jednalo o učitele starší 60 let. Ve sledovaném vzorku se zatím neprokázala korelace mezi druhým aprobačním předmětem a využíváním terénní výuky. Velká část učitelů (45 %) se při realizaci

terénní výuky spoléhá na její zajištění třetí osobou – většinou v podobě regionálního centra environmentálního vzdělávání, zoologickou zahradou, science centrem či muzeem nebo hvězdárnou.

Terénní výuka je převážně využívána v rámci kartografických témat v 6. ročníku. Jedná se především o práci s mapou či kompasem, resp. o aktivity směřující k rozvoji schopnosti orientace žáků v terénu. Takováto terénní výuka nejčastěji jedno až dvou hodinová. Pouze výjimečně se zde vyskytují celodenní výukové aktivity. Délka těchto aktivit přímo souvisí i s prostorem, kde jsou realizovány. Zatímco většina škol aktivity realizuje v areálu či blízkosti školy. Zajímavým zjištěním je, že pouze ve dvou ze zkoumaných škol byla některá z forem terénní výuky využita při výuce obecného fyzického zeměpisu, který patří mezi tradiční součásti učiva 6. ročníku. Pro výuku environmentálně a fyzicko-geograficky orientovaných téma napříč všemi ročníky využívá terénní výuky 19 % oslovených škol. Z velké části se jedná o téma místní krajiny. Ačkoliv většina oslovených škol využítí některé z forem terénní výuky deklaruje, nejedná se o zařazování systematické, tedy v rámci všech tematických celků vhodných pro implementaci terénní výuky. Na příklad jen 28 % škol využívá terénní výuky pro rozvoj žákových kompetencí o místním regionu a pouze 11 % pro výuku alespoň některého z témat humánně geografických. Až na jednu výjimku se však jedná výhradně o exkurze s minimálním požadavkem na žákovu aktivitu. Pouze zlomek škol zařazuje exkurzi i do výuky regionálního zeměpisu Evropy či České republiky.

Terénní výuka dějepisu ve školním kurikulu základních škol

S výukou mimo prostor školy počítá výslovně v ŠVP při popisu předmětu Dějepis celkem 67 škol ze sledovaného vzorku, tedy necelá polovina (46 %). Ve zbylých 54 % ŠVP není v rámci charakteristiky vyučovacího předmětu Dějepis vůbec uvedena možnost uskutečnit výuku v exteriéru, viz obr. 3.



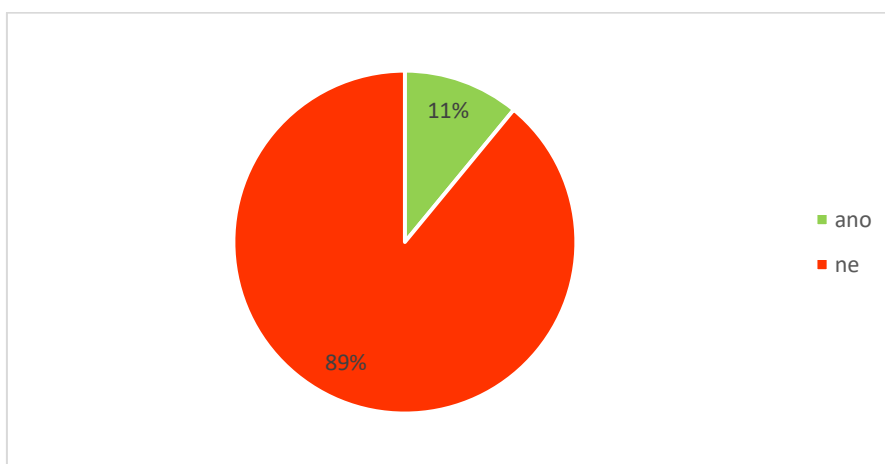
Obr. 3: Výskyt exkurze ve ŠVP u předmětu dějepis

Stejně jako v případě zeměpisu je i zde velmi typické obecné vyjmenování různých organizačních forem výuky v rámci organizačního vymezení předmětu, mezi nimiž figurují

exkurze. Další využívanou možností je uvedení organizace exkurzí v rámci položky rozvoj klíčových kompetencí u kompetence pracovní.

Často jsou popisy terénní výuky vysoce selektivní a označují jen jednu podobu výuky mimo prostor školy, například uvádějí jen možnost návštěvy výstavy nebo jen možnost realizovat výuku mimo třídu v muzeu nebo archivu. Typické je uvádění terénní výuky jako dobrovolné možnosti, a to s odkazem na aktuální potřebnost a možnosti učitele a žáků. Výuka mimo kmenovou či počítačovou učebnu, resp. mimo školní budovu je často definována jako příležitostná, doplňková, možná či alternativní. Spíše výjimečně je exkurze v ŠVP definována jako nedílná součást výuky dějepisu, nebo dokonce jako preferovaná a žáky oblíbená forma výuky. Specifickým způsobem evidence terénní zkušenosti je často se objevující standardizovaná formulace, která odkazuje na to, že v dějepise se využívají informace získané žáky jinde; počítá se tedy s tím, že žáci navštěvují individuálně paměťové instituce a že je možné s jejich zkušeností při výuce pracovat.

Mnohem konkrétnější představu o využívání terénní výuky v dějepise lze nalézt při hlubším pohledu do vzdělávacího obsahu předmětu v jednotlivých ŠVP. V rámci sledovaného vzorku se konkrétně naplánované exkurze se stanovenou destinací objevily jen v šestnácti ŠVP (necelých 11 % škol), viz obr. 4. Do této kategorie byly zahrnuty i školy, v jejichž ŠVP se exkurze neobjevily systematicky ve všech ročnících dějepisu, ale víceméně nahodile. Začleněny sem byly i školy, kde se sice objevily konkrétní cíle exkurzí a instituce mimo školní budovu, ale v ŠVP nebyly propojeny chronologicky s učivem, ale s popisem charakteristik předmětu nebo s popisem strategie rozvoje klíčových kompetencí. Příkladů systematického a průběžného zařazení exkurzí do učiva dějepisu na ZŠ je ve sledovaném vzorku minimum. Jedná se o školy, kde je v každém ročníku plánována u konkrétního učiva exkurze, někdy i s cílovou destinací. Stejně jako v případě zeměpisu je i zde zarážející nedostatečné využívání místních specifik při výuce vybraných dějepisných témat.



Obr. 4: Výskyt terénní výuky v podobě exkurze ve vzdělávacím obsahu předmětu dějepis

Specifickou skupinou jsou školy, kde se s dějepisnými exkurzemi nepočítá v dějepise, ale jsou zařazeny do samostatného předmětu Dějepisný seminář, a to proto, že se jedná o povinně volitelný, a tedy kapacitně omezený předmět, který nezasahuje celý ročník. Předmět je

zpravidla zacílen na prohlubování učiva a hlubší poznávání regionu a exkurze v něm mohou být zastoupeny v daleko větším počtu a systematictěji. U dějepisných seminářů lze nalézt již větší plejádu forem terénní výuky. Vedle klasické exkurze zde lze častěji nalézt i vycházky a především praktická cvičení.

V ŠVP ZŠ se v Dějepise počítá jen s omezeným zapojením výuky v exteriéru. Pokud již ŠVP připouští tuto možnost, pak jen jako příležitostné doplnění výuky, která jinak probíhá v kmenové třídě nebo jiných učebnách školy. V ŠVP se výslovně uvádí, že se jedná o doplnění výuky, a to v závislosti na aktuálních možnostech a vůli. Jen 11% ŠVP propojuje výuku dějepisu v terénu v souvislosti s konkrétním učivem nebo dokonce s konkrétní lokalitou.

Seznam použité literatury

- Job, D. (1999). *New direction in geographical fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komenský, J. A. (1948). *Velká didaktika*. Komenium, Brno.
- Maňák, J., Janík, T., Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Piado, Brno.
- Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu. *Geografické rozhledy*. Praha: ČGS, 15(3), p. 32.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, Praha.
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J., A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), p. 309–325.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of Research Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research: King's College London.
- Řezníčková, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P. et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Masarykova univerzita, Brno.
- Svobodová, H., Mísařová, D., & Hofmann, E. (2016). Analýza školních vzdělávacích programů ve vztahu k terénní výuce. In: A. Nováček (Ed.), *Sborník příspěvků Výroční konference České geografické společnosti Geografické myšlení jako aktuální společenská výzva*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, p. 292–302.

- Svobodová, H., Durna, R., Mísařová, D., & Hofmann, E. (2019b). Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její realizace na modelových základních školách. *Orbis Scholae*.
- Svobodová et al. (2019a) Koncepce terénní výuky pro základní školy. Masarykova univerzita, Brno.
- VÚP (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. VÚP, Praha.
- Wilczyńska-Wołoszyn, M. (2003): The Geographical Laboratory of Half a Kilometre Space Around the School. In: Kolwalczyk, A. (ed.): Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century, Warsaw: Univ., Faculty of Geography and Regional Studies, p. 315–320.