

**Karlova univerzita**  
Přírodovědecká fakulta  
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie  
Studijní obor: UNZ



## Diplomová práce

Analýza učebnic z hlediska interpretace globálních  
témat

Analysis of textbooks in terms of interpretation of  
global issues

Vedoucí práce: RNDr. Tomáš Matějček, PhD.

**Praha 2016**

**Daniel Brodníček**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně. K práci jsem použil literaturu a zdroje informací uvedené v seznamu zdrojů.

Praha, 30.6.2016

**Podpis:** .....

## **Poděkování**

Děkuji RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za poskytování cenných rad, spolupráci a odborné vedení diplomové práce.

## **Abstrakt**

V současném světě, kdy se celý svět propojuje, už nutně nemusí platit to, co se stalo na druhém konci světa nás nijak neovlivňuje. Žijeme v době globalizace. Proto je důležité se věnovat globálním tématům už ve škole a tomu, jakým způsobem se nás týkají. Nicméně nemělo by se zapomínat ani na to, jak jsou žákům prezentovány.

Cílem této práce je analýza zeměpisných učebnic pro střední školy z hlediska interpretace globálních témat. Sémantické jednotky, které se týkají globálních témat, budou tříděny do skupin podle paradigmatu, ke kterému náleží (národní, humanistická a globální). Většina sémantických jednotek, obsažených v učebnicích, byla zařazena do globálního směru, který se vyznačuje svojí neutralitou.

Klíčová slova: hodnocení učebnic, globální problémy, geografické vzdělávání, globalizace, globální myšlení

## **Abstract**

In the contemporary world, when the whole world is connected, the fact saying that anything what happens on the other side of the world does not have influence to our lives is not truthful anymore. We live in an era of globalization. Therefore, it is important to focus on the global issues already at school and also on the way in which they concern us. However, it should be borne in the mind that, the most important thing is the way, how teachers explain it to their students.

The main aim of this paper is to analyze geographic textbooks for high schools in terms of interpretation of global issues. Semantic units that are related to global issues will be sorted into groups according to the paradigm to which it belongs (national, humanistic and global). Most of semantic units contained in textbooks were included into a global direction, which is characterized by its neutrality.

Keywords: textbook evaluation, global issues, geographical education, globalization, global thinking

## Obsah

Obsah.....	5
1. Úvod.....	1
2. Učebnice.....	3
2.1 Funkce učebnice.....	4
2.2 Hodnocení učebnic.....	8
3. Pohledy na globální témata.....	15
4. Globální témata.....	17
4.1 Přírodněsociální globální problémy.....	18
4.2 Intersociální globální problémy.....	22
4.3 Antroposociálních globálních problémů.....	24
5. Výuka globálních témat.....	26
5.1 Výuka globálních témat v České republice.....	26
5.2 Výuka ke globálním tématům ve Velké Británii.....	28
6. Metodika.....	30
7. Vyhodnocení.....	32
7.1 Zastoupení globálních témat.....	32
7.2 Přístupy ke globálním tématům.....	36
7.3 Přístupy k problematice kácení lesů.....	37
7.4 Přístupy k nerovnoměrné rozdělení bohatství.....	40
7.5 Přístupy k válečným konfliktům.....	42
7.6 Přístupy k populační explozi.....	46
8. Diskuze.....	49
9. Závěr.....	50
Zdroje.....	52

## 1. Úvod

Učebnice je nedílnou součástí vyučování. Každý žák s ní pracuje po celou dobu jeho studia. To samé platí i pro jejich učitele, kteří z ní čerpají důležité informace pro jejich žáky. Učebnice je tedy součástí každodenní výuky na všech typech škol. Má spoustu funkcí, mezi ty nejdůležitější patří informační, motivační, transformační, systematizační, sebevzdělávací, integrující, koordinující, řídicí, rozvíjející a výchovné. Učebnice by neměla být přetížena nadměrným množstvím textu. Při zpracování učebnice je důležité si uvědomit, komu je určena.

Dobrá učebnice je prostředek pro vzdělávání a sebevzdělávání žáků a také má usnadnit práci učitelům. Pokud je psána poutavě a srozumitelně, navíc doplněna obrázky, které mají i didaktickou funkci, tak je dobrým nástrojem, jak žáka motivovat.

Na našem trhu s učebnicemi pro základní školu působí celkem 63 nakladatelství a jejich počet se neustále rozšiřuje. Mezi jednotlivými učebnicemi pro stejný stupeň a učivo jsou však velké rozdíly. Podle čeho by se tedy měl učitel řídit při výběru učebnice pro svůj předmět? Jedna z možností je například cena. Dále by se učitel mohl zaměřit na staří učebnice. Orientovat se může například podle schvalovací doložky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Celkově v Česku schází nějaká instituce, která by se soustředila na systematické hodnocení učebnic. Pouze Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky hodnotí učebnice již zmiňovanou schvalovací doložkou. Ta zajišťuje určitou kontrolu kvality učebnic, ale především jestli jsou učebnice v souladu s cíli vzdělávání, stanovených se školským zákonem a vzdělávacími programy. S takovým množstvím titulů je pro učitele těžké vybrat tu nejhodnější. Jak pro jeho žáky, tak i pro jeho styl výuky. Proto je důležité hodnotit učebnice.

Samotná učebnice je celek vytvořený z několika složek. Základní jsou textové složky, které jsou doplněny obrazovými. Ty by měly být mezi sebou v rovnováze a měly by respektovat všechny funkce, které má učebnice mít.

Učebnice je také nositelem důležitých společenských a morálních hodnot. Je důležité i to, jakým způsobem předáváme danou informaci a jakým způsobem je napsaná. I na základě několika výroků si můžeme udělat názor na společnost kolem nás.

Globální témata jsou dnes velmi důležitým a probíraným tématem po celém světě. Proto je důležité připravit jak budoucí, tak i stávající učitele, k tomu, aby je dokázali správně vyučovat. Ve většině států je nedílnou součástí kurikulárních dokumentů. Žáci jsou tak

vychovávání k celosvětovému občanství. Ze školy by si měli odnést krom vědomostí i postoje a hodnoty, podle kterých se budou v životě chovat. Většinou jim tyto postoje určuje učitel podle toho, jakým způsobem nahlíží na globální témata. Může tak dojít k tomu, že žáci budou lhostejní k tomu, co se jich přímo netýká. Záleží na přístupu učitele. Nicméně žáci se učí i z učebnic, ve kterých se tato témata taktéž objevují a mohou tak vést k utváření žákových postojů a hodnot. Učitel tedy není jediným nositelem hodnot. Proto je důležité rozlišovat přístupy ke globálním tématům.

Tato práce se bude věnovat právě těmto přístupům ke globálním problémům v učebnicích. Tento koncept navrhl Matějček (2016). Je to možná málo viditelná, ale velmi důležitá složka učebnic. Na základě tohoto konceptu můžeme globální problémy hodnotit dle národního, humanistického a globálního přístupu. Nelze říci, že by jeden přístup byl lepší jak ten druhý. Každý pohled je opodstatněný a je důležitý pro naši objektivitu. Nicméně není dobré, abychom globální problémy vnímali pouze jedním pohledem. Pokud by se tak stalo, bude náš pohled zkreslený.

## 2. Učebnice

Učebnice využíváme od počátku školní docházky až po vysokoškolské vzdělání. Je to náš průvodce vzděláním. Jako učitelé se snažíme vést naše žáky k práci s nimi. Ovšem je velmi důležité, aby se jim dostala ta správná učebnice, která bude splňovat všechny předpoklady pro jejich rozvoj a nebyla spíše brzdou. Proto se dnes rozvíjí výzkum učebnic, který by měl vyselektovat ty kvalitní učebnice vhodné pro studium.

Učebnice je didaktický prostředek a zdroj informací pro realizaci výuky. Stále je hojně využívána při výuce i přes moderní technologie, které máme dostupné. Výhodou je její přenosnost. Nikdy jí nedojdou baterie nebo pokud vypadne proud, tak se nic neděje. Vstupní náklady na učebnici jsou daleko menší než u některých výukových programů. Navíc u těchto počítačových programů se častokrát setkáváme se složitějším ovládáním, což se u učebnic nemůže stát.

Dle Maňáka (2003) je práce s textem klasickou výukovou metodou. Při této metodě je hlavní žákovo učení, které by mělo být podporováno učitelem. Samotný text by měl nabádat žáky k dalšímu samostatnému studiu. V tom může hrát učitel velkou roli například při vhodných doprovodných úkolech. V učebnici tak najdeme dostatek textu, se kterým mohou žáci pracovat. Základní funkce učebnice, či textu je zdroj informací. Vedle této funkce se při práci s textem žák učí získané informace zapamatovat, třídit a porovnávat je. Žáci se tak mohou naučit kritickému myšlení, které jim pak pomůže třídit dané informace a jejich pravdivost. Naučí se v textu vyhledávat jen ty podstatné informace a zlepšit si tak schopnost vnímání. Samostatnou práci s textem by se děti měly naučit už na prvním stupni základní školy. Schopnost kritického myšlení by pak měla přijít až v následujících letech studia.

Jak správně pracovat s učebnicí je také velmi důležité. Dost učitelů spíše využívá učebnici k domácím úkolům (Maňák, 1998). Nicméně učitel může využít učebnici i během výuky. V některých z nich jsou i napsané nápady jak ji využít během hodiny. Například při skupinové práci nebo individuálních úkolech. Kolikrát v nich nalezneme vhodné otázky, které mohou vyvolat diskuzi. Ale i přes tyto možnosti ji učitelé stále využívají spíše okrajově. Dle některých výzkumů ji učitelé využívají pouze ve třech procentech času výuky (Maňák, 2003).

Pokud se žák naučí správně pracovat s učebnicí, tak si může k ní vybudovat kladný vztah a jeho práce pak bude efektivnější. Při správné práci učitele by měl být žák pak schopen naučit se různé metody práce s textem. Těmi mohou být studijní čtení, excerpování (vypisování z textu) a konspektování (vypracování komentovaných přehledů z textu).



Učebnice v českém školství mohou dostat schvalovací doložku. Tu uděluje nebo odjímá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Aby učebnice dostala schvalovací doložku, tak musí splňovat vzdělávací cíle českého školství podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Doložka má platnost šesti let. Ministerstvo ji uděluje pouze učebnicím určeným k využití při vzdělávání dětí zařazených do přípravných tříd základní školy a při vzdělávání dětí v základních a středních školách. Ve sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jsou přesně uvedeny podmínky a kritéria pro udělení schvalovací doložky. Mezi tato kritéria patří:

- Celkový soulad učebnice s obecnými a základními kurikulárními dokumenty
- Odborná správnost obsahu učebnice
- Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků
- Metodické a didaktické zpracování učebnice
- Didaktická vybavenost učebnice (to zahrnuje komponenty aparátu prezentace učiva, aparátu řídicího učení a orientačního aparátu)

Tato kritéria jsou hodnocena recenzenty.

Školy mohou využívat i jiné učební texty, ale nesmí být v rozporu s cíli vzdělávání, které jsou zahrnuty ve školském zákoně, vzdělávacím programu nebo právním předpisu. Není tedy nutné se řídit pouze schvalovací doložkou. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

O výběru učebnice rozhoduje ředitel školy. Rozhoduje také i o školském vzdělávacím programu. Záleží tedy na řediteli školy, jestli se poradí s učiteli předmětů na výběru učebnice. Také sám nemusí nutně učit dle učebnice. Na internetu lze nalézt spoustu podkladů k výuce. Mezi ty největší můžeme zařadit portál [www.dumy.cz](http://www.dumy.cz), kde najdeme velké množství materiálů pro výuku. Nevýhodou tohoto portálu je velké množství materiálů, které nemusí být nutně vhodné. Není zde relevantní hodnocení jednotlivých materiálů.

## 2.1 Funkce učebnice

Učebnice v edukačním procesu má poměrně velkou škálu funkcí. Je nositelem obsahu vzdělání, základního textový prostředek výuky, který koresponduje s cílovým záměrem učebnice v procesu realizace obsahu vzdělání (Zujev in Průcha,1987). Podle Zujeva (1987) můžeme funkce učebnice klasifikovat do osmi základních funkcí:

- Informační funkce – jedná se o obsah vzdělávání v určitém předmětu, jeho rozsah

a dávkování vybraných informací

- Transformační funkce – výběr toho, jakým způsobem předávat odborné informace určitého předmětu žákům
- Systematizační funkce – jde o rozčlenění učiva podle témat, ročníků nebo stupňů školy
- Zpevňovací a kontrolní funkce – jedná se o osvojování, procvičování a kontrolování informací pod dohledem učitele
- Sebevzdělávací funkce – učebnice má vést k samostatné práci žáka a má ho motivovat k získání dalšího poznání
- Integrační funkce – je důležitá pro chápání a integraci informací i z jiných zdrojů
- Koordinační funkce – žák se díky učebnici naučí využívat a propojovat i další didaktické pomůcky
- Rozvojově výchovná funkce – učebnice pomáhá k rozvoji osobnosti žáka, například: žák si může vytvářet postoje k životnímu prostředí

Při tvorbě učebnice je důležité si všechny její funkce uvědomit a podle toho bychom měli vytvářet učebnici. Pokud se zaměříme pouze na jednu z těchto funkcí, tak se může stát, že nebude naplňovat cíle. Pro žáky to má být především vhodná pomůcka ke studiu. Tyto funkce neslouží jen žákům, ale také učitelům, kteří za pomoci učebnice mohou realizovat svoji hodinu. Na tuto taxonomii navazuje pedagog Michovský, který rozlišuje pouze dvě základní funkce učebnice. (Průcha,1987)

První jsou funkce didaktické. Ty jsou vymezeny z hlediska struktur cílů v procesu výuky. Do této skupiny řadíme funkci informativní, tedy vybrané informace o učivu. Dále sem patří funkce formativní, která je především zaměřena na osvojování vědomostí a dovedností. Je důležité, aby žák dokázal nové poznatky a dovednosti využít i v životě a uměl podle toho jednat. Mělo by dojít k interiorizaci. Poslední funkci, kterou řadíme mezi didaktické funkce, je metodologická. Žáci by si měli osvojit i metody poznání a postupů.

Druhou skupina funkcí jsou organizační funkce. Do této skupiny řadíme funkce kontroly, sebekontroly, plánovací, motivační a řídicí. U těchto funkcí je i kladen důraz na žákovo samostatnost. Například u funkce řídicí se žák snaží pracovat s textem samostatně bez pomoci učitele. Důležité je, aby učitel napřed naučil svoje žáky různým strategiím, jak zpracovávat informace z textů a celkově strategie k učení. Pokud se to žáci naučí, tak budou spíše motivováni k hledání dalších informací k vybranému učivu. Podobně tomu tak je u dalších funkcí v této skupině. Vždy je důležité, aby učitel naučil žáky různým strategiím

k efektivnímu učení.

Podle estonského pedagoga Mikka (2007) má učebnice funkce motivační, informační, systemizační, koordinační, diferenciací, řídicí, rozvíjející učební strategie, sebehodnotící a vzdělávání k hodnotám. Na obrázku 1 vidíme jaké jsou hlavní charakteristiky jednotlivých funkcí.

Obr.1: Hlavní charakteristiky funkcí učebnic podle Mikka (2007)



Učebnice má hodně funkcí, které se kolikrát velmi těžko dostávají do učebnice. Některé jsou pak velmi těžko ověřitelné. Například funkce řídicí, sebehodnotící, vzdělávání k hodnotám a na rozvíjení učební strategie. Ty jsou sice obsaženy v každé učebnici, ale u nich především záleží na učiteli, jestli je dokáže rozšiřovat.

Ne každá učebnice splňuje všechny funkce, ale kvůli tomu nemusí být hned špatně hodnocena. Například diferenciací funkce někdy schází v učebnicích zeměpisů. S tím souvisí různá intenzita zastoupení těchto funkcí. Zde záleží na vydavateli co preferuje. Některé učebnice jsou soustředěny především na dostatek informací, což pak může vést k upozadění jiných funkcí. Další učebnice může být zaměřena především na rozvoj žáka. Je také velmi důležité rozlišovat, pro který ročník bude učebnice určena. To by mělo být

prvořadé pro autora. Navíc by se autor neměl soustředit jen podle svých pocitů, ale měl by využít i odbornou pedagogickou literaturu a také vzít své poznatky z praxe.

Nad funkcemi učebnice by se měli autoři zamyslet při tvorbě učebnice.

Podle Skalkové (1999) je důležité se zaměřit na několik aspektů:

- Způsob výkladu učiva. Jeho didaktická organizace závisí na didaktické koncepci, z nichž autor vychází. Dříve záleželo především na memorování informací a z toho autoři vycházeli. Ovšem dnes je důležitější, aby žáci byli schopni pracovat samostatně.
- Epistemologická a vývojově psychologická hlediska vedla k požadavkům uplatňovat větší rozdíly v základním didaktickém pojetí učiva v učebnicích pro žáky nižších ročníků základní školy a pro vyšší ročníky.
- Důležitá je také otázka výběru učiva. To je stále aktuální téma. Je dobré, aby v učebnici bylo dobře rozlišeno co je to hlavní učivo a co to vedlejší. Musí tam být zohledněna návaznost učiva na rámcové vzdělávací programy a brát ohled i na vývojovou úroveň žáků. Dnes je důležité, aby látka byla napojena i na další předměty a na průřezová témata.
- Při tvorbě učebnic je dobré zohlednit i hlediska axiologická. Učebnice a také učitel musí rozvíjet i hodnotové postoje žáků. Častokrát se v učebnicích vůbec nebere ohled na tuto funkci. A sami učitelé si neuvědomují jaký vliv mají na žáky a na jejich rozvoj postojů.
- Poslední bod se týká především komplexnosti učebnice. Učebnice by neměla být pouze nositelem informací, ale také prostředkem k řízení učení žáků. Měla by je vést k samostatné činnosti. Proto se dnes v učebnicích objevují různé typy úkolů, které mají vést žáky k větší aktivitě nejen při výuce, ale i doma.

Většina učebnic zeměpisu se příliš neliší v hlavních znacích od učebnic ostatních předmětů. Jsou zdrojem geografických informací. Pomáhají učitelům při procvičování nebo při upevňování poznatků. Žáci se při práci s učebnicí učí pracovat s textem, mapou, grafy, fotografiemi atd. V učebnicích zeměpisu je velmi důležitá neverbální složka. Podle Wahly (1983) převyšuje neverbální složka (například mapy, grafy, ilustrace) tu verbální. Neverbální složku tvoří kartografické zdroje neverbálních informací (např. mapy), statistické zdroje neverbálních geografických informací (např. grafy, kartogramy), obrazové zdroje

neverbálních geografických informací (např. fotografie), schématické zdroje neverbálních geografických informací (např. profil reliéfu), geometrické zdroje neverbálních geografických informací (např. geometrické obrazce), znakové zdroje neverbálních geografických informací (např. kartografické značky).

Aktuální středoškolské učebnice nejsou rozděleny podle ročníků, jak tomu je u učebnic na základních školách, ale podle témat. Většinou jsou zaměřeny na všeobecný a regionální zeměpis. Občas v nich nalezneme texty, které se zabývají užší problematikou. Lze je využít jako příkladovou studii k nějakému většímu problému. Většinou se týkají životního prostředí, globálních problémů, hospodářství a cestovního ruchu. Ne všechny učebnice jsou zaměřeny výhradně pro středoškolské studenty. Některé jsou i pro širší veřejnost (např. Ekologie a životní prostředí, Červinka, 2005).

## 2.2 Hodnocení učebnic

Během posledních let se několik autorů začalo zabývat hodnocením učebnic. Častokrát tito autoři zvolili učebnice zeměpisu či dějepisu. Výhodou učebnic zeměpisu je jejich velký počet. V roce 2007 působilo na trhu devět nakladatelství s různorodou nabídkou (Maňák, Knecht a kol. 2007). Většinou se autoři zaměřili na učebnice zeměpisu pro základní školu. V těchto učebnicích se často vyskytují dlouhé odborné texty. Častokrát je v takových textech spousta odborných termínů, které jsou pro žáky ze základních škol těžko pochopitelné. To může vést k demotivaci žáků a také k celkovému nezájmu o zeměpis. I proto se dnes více rozvíjí výzkum učebnic, aby byly poutavější a naplňovaly funkce, které mají.

Při výzkumu učebnic je důležité, abychom k nim přistupovali objektivně. Do výzkumu učebnic nám nesmí zasáhnout žádné emoce nebo subjektivní názor na nakladatelství nebo přímo učebnici.

Učebnice jako taková je nositelem pedagogických jevů, které můžeme zkoumat. Takovými jevy může být dle Maňáka (2005) samotné učivo, odborné termíny, různé souvislosti v učivu, vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti, důraz na využití v životě a trénink dovedností. Většinou jsou pedagogické jevy napojeny na funkce učebnice. To lze pozorovat i při výčtu jevů zmíněných výše.

Podle Průchy (1996) je hodnocení učebnic analyticky zaměřená činnost na:

- navrhování změn a oprav chyb, které nevyhovují parametrům učebnice
- jejich využití ve výuce
- hodnocení parametrů učebnice

Průcha (1996) dále navrhuje několik okruhů evaluačních výzkumů z hlediska praktického využití:

- evaluace strukturních komponentů učebnic – Je to určitý blok prvků, který souvisí s jinými komponenty. V souhrnu s nimi vytváří ucelený systém, který má přesně vymezenou formu. Těmi komponenty jsou verbální (základní text, doplňující text a poznámky) a neverbální (ilustrace, mapy, atd.).
- Evaluace rozsahu a obtížnosti učebnic – Nejčastěji využívané hodnocení učebnic. V tomto případě byla vypracována řada metod. Například hodnocení odbornosti textu nebo hodnocení hustoty a počtu odborných termínů v textu.
- Evaluace obrazových komponentů učebnic – V tomto případě ještě neproběhlo příliš výzkumů na to, jestli ilustrace plní didaktickou funkci nebo se jedná pouze o estetický prvek učebnice.
- Evaluace fungování učebnic ve výuce – Metodami tohoto okruhu je zjišťováno využití učebnic ve výuce. Dle autora zatím neproběhlo dostatek výzkumů na toto téma.
- Evaluace postojů učitelů a žáků k učebnicím – jedná se především o zjišťování názorů uživatelů na učebnice

Mezi těmito evaluacemi schází i evaluace na další funkce učebnice. Autor se nevěnuje funkci vzdělávání k hodnotám nebo řídicím funkcím. Tyto funkce je také třeba hodnotit.

Maňák (2007) využívá k hodnocení učebnic rastry (seznam hodnotících kritérií). Ty rozděluje do třinácti kategorií a každou z nich hodnotí podle různých kritérií:

1. Přehlednost – hodnotí se struktura (jestli na sebe kapitoly a témata logicky navazují, jakým způsobem je učebnice rozčleněna a jestli je vnitřní struktura textů v učebnicích přehledná a logicky řazená)
2. Přiměřená obtížnost a rozsah učiva – hodnotí se zadání úloh a cvičení, formulace otázek, počet a výběr pojmů (také jejich přiměřenost k úrovni chápání žáků) a jestli je výklad a vysvětlování v učebnicích pro žáky dostatečně srozumitelný a snadno pochopitelný

3. Odborná správnost – hodnotí se obsahová správnost a aktuálnost poznatků
4. Motivační charakteristiky – hodnotí se zajímavost učiva, otázek a úloh (z pohledu žáka), užití grafických prostředků k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic) a do jaké míry je učivo v učebnicích vztažené k praxi (například situace ze života)
5. Řízení učení – Hodnotí se především zapojení žákovo samostatnosti, tvořivosti a uvažování. Je to zaměřené především na úkoly a otázky. Jestli vyžadují řešení problému, objevování a tvořivost (ne jen reprodukci učiva). Dále do jaké míry vedou texty ke kritickému myšlení, uvažování a k samostatné práci.
6. Obrazový materiál – Hodnotí se smysluplnost grafů, map, schémat, ilustrací a schémat. Dále pak počet neverbálního materiálu a propojenost s textem.
7. Shoda s kurikulárními dokumenty – hodnotí se propojenost s kurikulárními dokumenty
8. Cena – hodnotí se přiměřenost ceny (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu) a cena doplňkových materiálů (například pracovní sešit)
9. Ergonomické a typografické vlastnosti – hodnotí se kvalita papíru, druh a velikost písma
10. Doplňkové texty a materiály – hodnotí se, jestli učebnice má doplňkové materiály
11. Diferenciace učiva a úloh – hodnotí se, jestli je učebnice dělaná i pro nadanější žáky, nebo jestli je náročnost stejná
12. Hodnoty a postoje – Hodnotí se, jakým způsobem prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti atd. A kolik obsahuje odkazů na společenské pravidla a mravní normy.
13. Zpracování učiva – Hodnotí se, jestli je v učebnici dostatečně vysvětleno proč je nutné se učit dané poznatky a dovednosti. Dále se hodnotí, jakým způsobem pohlíží na témata (jestli z více úhlů nebo pouze jednoho), propojenost učiva i s ostatními předměty a do jaké hloubky jde probírané téma (buď mnoho poznatků povrchně anebo málo témat, ale do hloubky).

Jednotlivá kritéria se dále hodnotí bodů, podle toho jestli je splňují nebo ne. Autor dále rozděluje kategorie podle jejich důležitosti do shluků. Nejdůležitější kategorie jsou 1-3 (mohou dosáhnout maximálně po 12 bodech). Naopak ty nejméně důležité jsou ohodnoceny maximálně 4 body (pouze kategorie zpracování učiva). Je zřejmé, že toto hodnocení je komplexní a postihuje všechny funkce učebnice.

Při tvorbě učebnice je zapotřebí, aby autoři i nakladatelství vycházeli z nějakého hodnotícího systému učebnic, který by měl ulehčit práci při tvorbě kvalitní učebnice. Častokrát se vychází právě z hodnotících kritérií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, která byla popsána výše. Hodnotí se podle těchto kritérií především proto, aby dané učebnice dostaly schvalovací doložku. Nicméně tento způsob je velmi kritizovaný jak autory učebnic, tak i nakladatelstvími.

Martínková (2007) vidí především tyto nedostatky:

- Hodnocení učebnic často bývají jednostranná a složitá. To vede k nepřehlednosti a autoři, nakladatelství či učitelé se pak podle toho jen stěží řídí. Buď se hodnotí podle určitých specifík, které se hodí především pouze na vybrané učebnice, nebo se hodnocení řídí podle různých statistik, koeficientů apod. Přitom právě výše zmiňovaní adresáti by v tom měli mít dostatečně jasno. Však jsou to právě oni, kdo tvoří kvalitní učebnice, které se pak mají využívat při výuce. Nejvíce tak potřebují jednoznačné a jednoduché hodnocení, které jim umožní získat rychlé výsledky. A platné pro všechny druhy učebnic.
- Stávající hodnocení učebnic podle MŠMT je plné nedostatků a chyb (např. neobjektivnost bodového hodnocení, učebnice musí být v souladu s platnými zákony ČR a to se velmi těžko posuzuje, některá kritéria si protirečí, nebere příliš ohled na rozdílnosti předmětů), které zpomalují proces hodnocení. Jako nedostatek vidí to, že toto stávající hodnocení nebylo poskytnuto k diskuzi s odborníky, nakladateli, učiteli a dalších kompetentních pracovníků.

Problematice výzkumu učebnic se věnuje mnoho evropských, ale i mimoevropských autorů. Společně s Centrem pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity spolupracuje estonský pedagog Mikk (1999) ve své práci zkoumá obtížnost textu a rozdílnost žáků jednoho ročníku. Výběr jedné učebnice s optimální obtížností neřeší optimální obtížnost textu pro všechny žáky. Pro některé mohou být až moc lehké a pro některé moc těžké. Apple (1997) se ve své práci zaměřuje na postoje a hodnotové orientace v učebnicích, ale i ve výuce. Zabývá se otázkou: Kdo má vliv na tvorbu kurikula? Zajímavý je také výzkumy Adwana (2001), který zkoumá, jak se v izraelských učebnicích věnují jiným národům (především Arabům).



Velkou roli ve světě hrají mezinárodní organizace. Jednou z těch největších je IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Tato organizace byla založena v roce 1991 a dnes sídlí v Oslu ([www.iartem.no](http://www.iartem.no)). Organizace pořádá pravidelně mezinárodní konference po celém světě. Za zmínku stojí mezinárodní organizace pro výzkum učebnic, která spadá pod UNESCO. Jmenuje se UNESCO international textbook research network a její prioritou je výměna informací ohledně výzkumu učebnic v jednotlivých zemích. Do této organizace se zapojují i čeští autoři.

Na úrovni státních organizací se pohybují instituce ve Francii, Německu (jejich instituce přesahují hranice), Rakousku, Švédsku, Japonsku (zde se velmi intenzivně věnují výzkumu učebnic a je velmi podporován) a USA. Toto je jen malý výčet států, kde se věnují výzkumu učebnic. Výzkum probíhá i v dalších státech po celém světě, nicméně právě v těchto se tomu věnují nejintenzivněji.

V současné době v Česku neexistuje žádná organizace nebo institut pro evaluaci učebnic tak, jak tomu je v zahraničí. V našich podmínkách se tomu věnují spíše jednotlivci, kterých není moc. Většina soukromých nakladatelství si do tvorby učebnic nenechají mluvit a schvalovací řízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky je v celku liberální (Průcha, 2006). Sám učitel pak nemá příliš vodítek, podle čeho se má řídit. To může být jeden z důvodů poklesu využívání učebnic ve výuce. Přitom v 80. letech minulého století u nás existovalo Středisko pro teorii tvorby učebnic. Jednalo se o státní pedagogické nakladatelství. Dokonce překládalo i některé zahraniční publikace a pořádalo celostátní semináře a následně vydávalo sborníky. Po roce 1990 už na našem území neprobíhal žádný systematický výzkum učebnic. Přitom právě v dnešní době bychom ho ocenili. Ale už v devadesátých letech by byl velmi potřebný, protože se měnily stávající učebnice za nové. To sebou přineslo velký počet nových nakladatelství, které tvořily jak klasické, tak i alternativní učebnice. V té době se věnoval evaluaci učebnic například Průcha (1998) v publikaci *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*.

Problematice výzkumu učebnic se věnuje i Národní ústav pro vzdělávání v Praze. Nicméně spíše jen okrajově a autoři v tomto ohledu nechávají volnost učitelům. Například tím, že si každý učitel může udělat své vlastní texty ([www.rvp.cz/clanek/1235](http://www.rvp.cz/clanek/1235)).

V současnosti se věnuje výzkumu učebnic Skupina pro výzkum učebnic, které se nachází v Centru pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Díky jejich projektům vzniklo několik publikací. Například Maňák, Knecht a kol. (2006) a Maňák, Lacko a kol. (2007). Spolupracují zde i s odborníky ze zahraničí.

Janoušková (2008) zjišťovala obtížnost textu v učebnicích zeměpisu pro střední školy. Zjistila, že čím více je text obtížnější a delší, tím je pro žáka daleko náročnější a nesplňuje tedy didaktickou funkci učebnice. Podobně k tomu přistupoval Weinhöfer (in Maňák, Knecht a kol. 2007, str. 115 - 120), který se zaměřil na učebnice pro základní školu. Obtížnost textu si označili jako míra T. Ta je součtem položek syntaktické obtížnosti  $T_s$  a sémantické obtížnosti  $T_p$ . Syntaktická obtížnost je zaměřena na složitost větných struktur (například jaká je průměrná délka vět). Sémantická se soustředí na množství odborných pojmů obsažených v textu. Dále se v těchto analýzách zaměřili na koeficient hustoty odborné informace. Z výsledků jim vyšlo, že učebnice zeměpisu pro základní školu jsou z hlediska obtížnosti na doporučené úrovni. Naopak učebnice zeměpisu pro střední školy svojí mez překračují. Nejlépe z výzkumu vyšla učebnice Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště z nakladatelství České geografické společnosti.

Knecht (in Maňák, Knecht, a kol. 2007, str. 121 - 131) analyzoval učebnice sociálního zeměpisu pro základní školy z hlediska odborných pojmů. Zjišťoval jejich hustotu vzhledem k textu. Nešlo tedy o to, jestli jsou vysvětleny, anebo jak jsou vysvětleny. Z analýzy zjistil, že autoři pracují s celkem 366 pojmy. Dle Jeníčka a Foltýna (2003) řadíme do této skupiny nejčastěji následující problémy: Nejvíce odborných termínů bylo obsaženo v učebnici Současný svět z nakladatelství České geografické společnosti (celkem 228 termínů). Naopak nejméně bylo v učebnici Lidé na živé planetě z nakladatelství Moby Dick (celkem 113 termínů).

Tyto výzkumy se především soustředily na funkci informační. Soustředily se především na obtížnost textů a počet odborných termínů. Do jisté míry také sebehodnotící a motivační. Některé funkce jen těžko můžeme podrobit výzkumům (například řídicí), ale funkce vzdělávání k hodnotám lze podrobit výzkumu. Přesto zatím k tomu neproběhlo příliš výzkumů. Z učebnice by měli žáci získat určité postoje. Ty formulují osobnost. Podle nich se mohou žáci chovat.

Této funkci se věnovala ve své bakalářské práci Seidlová (2010). Ta hodnotila učebnice zeměpisu na středních školách z hlediska ekologické etiky. Z vybraných učebnic se soustředila na výroky s ekologickou tematikou. Tyto výroky si pak autorka rozdělila podle jejich přístupu do tří skupin:

- Antropocentrismus – směr, kde člověk je zdrojem vší hodnoty. Jde především o využití přírodních zdrojů a zájem o zachování přírodního prostředí jako estetického

prvku.

- Biocentrismus – směr, kde jakýkoliv život je hodnotný, nezávisle na lidských potřebách. Všichni členové společenství jsou si rovny.
- Ekocentrismus – směr, kde zdrojem všech hodnot je život. Jde o harmonii všech životů a úctu k životu společenství a jejich zachování.

Ve většině učebnicích převažoval antropocentrismus. Biocentrismus byl zastoupen nejméně, dokonce v některých učebnicích zcela scházel. Z toho vyplývá, že autoři učebnic předpokládají, že žáci se spíše ztotožní s názorem, že člověk by měl využívat a ochraňovat přírodu hlavně proto, aby měl z toho sám užitek.

### 3. Pohledy na globální témata

Jak už bylo výše zmíněno, tak tato práce se bude věnovat hlavně funkci vzdělávání k hodnotám. Učebnice by neměla být jen nositelem informací, ale žáci by si z ní mohli vzít i hodnoty, podle kterých se budou řídit i ve svém životě. Tato funkce učebnice je poměrně opomíjena. Většina výzkumů se zaměřuje především na obtížnost textu a na jejich estetickou stránku.

Globální témata budou hodnoceny podle konceptu Matějčka (2016). Ke globálním tématům můžeme přistupovat ze tří pohledů. Těmi jsou národní, humanistický a globální pohled. Nelze považovat některý z pohledů za lepší. Všechny jsou na stejné úrovni. Každý z nich má svoje opodstatnění. Také pro vnímání objektivní reality je nejlepší kombinace všech těchto pohledů. Naopak pokud se budeme řídit pouze jedním směrem, tak náš pohled na svět bude zkreslený nebo ne zcela úplný. Každý pohled má své slabiny, když je vedený až do extrému. Je tedy špatné, když se děti budou řídit pouze jedním z těchto pohledů.

Žáci by učebnice a učitelé měli vést k tomu, aby dokázali propojit svoje získané znalosti a zkušenosti z každodenního života a naučili se sami nacházet souvislosti mezi tím, co potkávají každý den kolem sebe, jejich bydliště nebo jejich školy a tím co se děje v celém světě. Žáci by si měli uvědomovat vliv svého každodenního jednání. Například jakým způsobem se projevuje můj způsob nakupování na životním prostředí, a co se vše promítá do ceny dané potraviny nebo jakým způsobem nakládám s odpadky. Měli by se naučit přemýšlet jaký vliv má jejich činnost na životní prostředí a na obyvatele ve zbytku světa. Ale také je dobré, aby si uvědomovali vliv světového dění na svoji osobu a na dění v jejich zemi.

Výhodou předmětu zeměpis je rozhodně to, že v se v něm dají velmi dobře uchopit globální témata a hodnotit je. V zeměpisu je zcela běžné hodnotit realitu z perspektivy různých měřítkových úrovní. Žáci by se měli naučit myslet od lokálního pohledu až po ten globální a naopak. Lokální pohled jim bude bližší. Jedná se o to, v čem se každodenně pohybují. Takže prostřednictvím konkrétní lokálních jevů budou lépe schopni pochopit provázanosti daných problémů s jejich osobním životem. Naopak globální pohled jim pomůže chápat i širší souvislosti. Nestačí, aby pouze rozpoznali daný problém, ale aby chápali i příčiny, projevy a důsledky daného problému. Vpodstatě se dá říci, že se žáky snažíme vést k tomu, aby byli schopni jednat podle známého hesla: „*Mysli globálně, jednej lokálně*“. Pokud učitelé budou schopni dobře pracovat s těmito pohledy, tak se mohou děti

naučit i kritickému myšlení a nezávislému posuzování reality.

Častokrát v učebnicích narazíme na výroky typu: „Bohatý sever, chudý jih“. Učitelé podle toho také učí. Mnohdy se ještě více zdůrazní to, že obyvatelé tam žijí nebo pracují v nelidských podmínkách, pracují za almužnu, rozvíjí se tam kriminalita a tak bychom mohli pokračovat dál. Naopak bohatý sever si užívá nadměrného luxusu, který si ani neuvědomuje. Jedná se o humanistický pohled, který žáky učí altruismu. Problém je v tomto případě s objektivitou. Pokud necháme daný výrok dále nevysvětlený, tak žáci nebudou mít moc velkou představu o tom, jak to vypadá v těch rozvojových zemích. Je dobré, že si tím žáci rozvíjí sociální citění, ale je důležité, abychom se na dané problémy zaměřili i z pohledu dalších směrů. Naopak u národního pohledu by mohli ztrácet zájem o daný problém, protože chudoba v Africe je přímo neovlivňuje. Na příkladu nerovnoměrného rozdělení bohatství na planetě je dobré se na to podívat i z pohledu globálního. Tedy podívat se na to, jaký vliv to má na fungování Země jako celku. A také na vliv, který se nás bezprostředně týká, tedy národní pohled. Žáci tak dostanou ucelený pohled na daný problém a budou schopni objektivněji hodnotit realitu.(Matějček,2016)

Ke globálním tématům lze přistupovat podobně jako k environmentální etice. Určité podobnosti mezi pohledy lze rozeznat. **Národní pohled** lze porovnat s antropocentrickým pohledem. U antropocentrického pohledu je důležitý člověk a jeho zájmy. Národní pohled je v tomto směru taky tak trochu sobecký. Jednotlivé globální problémy posuzujeme pouze z pohledu skupiny, ke které náležíme. Tou skupinou může být národ, ale i nějaká jiná skupina, ke které hodnotitel náleží. Proto tento pohled můžeme nazývat také lokální. (Matějček,2016)

Důležité je jak se s ním nakládá. Pokud bude tento názor převažovat nebo bude pouze jediným možným pohledem na daný globální problém, tak může nastat zkreslení reality. Národní pohled může být sobecký. Pokud budou učitelé nebo učebnice preferovat tento názor, tak si žáci mohou převzít až nacionalistický pohled na svět. Nemusí tak vnímat vše, co se děje ve světě, pouze to co se jich nezbytně týká.(Matějček,2016)

**Humanistický pohled** má svojí paralelu v environmentální etice v biocentrické etice. V této etice je uznávána jako nejvyšší hodnota zájmy všech živých tvorů. Humanistický

pohled se zaměřuje především na lidský život. Nerozděluje lidi podle národnosti, rasy nebo příslušnosti k nějaké skupině. (Matějček,2016)

Podobně jako u národního pohledu, tak i humanistický pohled má svoje slabiny. Opět s ním musíme nakládat opatrně a nepřehánět to. Pokud půjdeme až do extrému, tak si žáci mohou vzít z tohoto pohledu přílišný altruismus. To by mohlo mít negativní vliv na jejich každodenní život.(Matějček,2016)

Paralela pro **globální pohled** v environmentální etice je ekocentrický přístup. Vpodstatě se jedná o pohled nezávislého hodnotitele. Zde probíhá hodnocení z pohledu lidstva jako celku, do kterého zahrnujeme i vazbu na přírodní prostředí.

Výhodou globálního pohledu je rozhodně neutralita. Ovšem někdy může být velmi těžké zachovat neutralitu, nicméně pokud se nás daný problém nějakým způsobem týká a ovlivňuje náš každodenní život, tak je velmi náročné zachovat si neutralitu. Je důležité se naučit hodnotit jednotlivé problémy nestranně.(Matějček,2016)

#### **4. Globální témata**

V této práci se budeme věnovat analýze učebnic z hlediska globálních témat. Následující text je proto věnován základním informacím o této problematice.

Globální problémy mají ekonomickou, sociální a environmentální dimenzi. Sociální problémy vznikají v důsledku rozporných nebo protikladných zájmů různých společenských skupin. Environmentální problémy vznikají kvůli narušení vazeb mezi přírodou a lidskou společností. Ekonomické vznikají kvůli nerovnoměrnému hospodářskému vývoji zemí. Nelze je jednoznačně kategorizovat, a proto se setkáváme u různých autorů s odlišným počtem problémů, různou typologií a kategorizací. (Antošová, 2006)

Už v neolitu lidé vypalovali lesy, aby získali zemědělskou půdu a další prostor pro výstavbu nových sídel. Ale daleko důležitější rozvoj globálních problémů přišel až s průmyslovou revolucí v 18. -- 19.století. Velký rozvoj průmyslu ve spojení s výraznou těžbou nerostných surovin a urbanizací vedl k velkému narušování životního prostředí. Dále pak s rozvojem globalizace se svět zmenšuje a rizika, která s námi dříve nesouvisela, jsou dnes pro nás aktuální a ovlivňují náš každodenní život. (Moldan, 2009)

Jednotlivá ohrožení můžeme rozdělit do několika skupin uvedených níže, ve kterých identifikujeme jednotlivé problémy. Některé lze zařadit do více skupin, protože současné

problémy jsou propojené. (Jeníček, Foltýn 2003)

Autoři Jeníček, Foltýn (2003) rozdělují globální problémy do tří skupin:

- Přírodněsociální globální problémy
- Intersociální globální problémy
- Antroposociální globální problémy

Do každé skupiny lze zařadit velký počet dílčích problémů, které nějakým způsobem ohrožují lidstvo a je důležité se jim věnovat. Proto si jednotlivé skupiny ještě rozebereme podrobněji.

#### **4.1 Přírodněsociální globální problémy**

Přírodněsociální globální problémy vznikají z porušování vazeb mezi přírodou a lidskou společností. Dle Jeníčka a Foltýna (2003) řadíme do této skupiny nejčastěji následující problémy:

- Problém surovinový a energetický
- Problém populační
- Problém potravinový
- Problém environmentální

##### **Problém surovinový a energetický**

Dříve se předpokládalo, že surovin máme dostatek, a tak není možné je vytěžit. Dnes už víme, že se jedná o neobnovitelné zdroje, které nám jednou dojdou. Ovšem nikdo nedokáže určit kdy. Závisí to také na spotřebě surovin a na vydatnosti nových nalezišť surovin. (Jeníček, 2003)

Změnu názorů na dostatek surovin přinesla až v polovině 70. let 20. století energetická a surovinová krize. Tehdy vyšly zprávy, že ropa dochází a už jí máme jen na pár let. To ovšem nebyla pravda, ale podobných krizí v průběhu následujících let proběhlo ještě několik. Většinou tento „strašák“ souvisí s vyhnáním cen nerostných surovin na trhu. Například u ropy se říká, že doba ropy neskončí vytěžením všech zásob ropy, které máme, ale

přechodem na jiný druh suroviny. Podobně by to tak mohlo být i u jiných nerostných surovin. (Jeníček, 2003)

Nicméně surovinová a energetická problematika tu stále je a musíme se s ní vypořádat. Tento problém souvisí především s rychlým ekonomickým růstem po druhé světové válce. Ten souvisí s vysokou spotřebou ropy a ostatních surovin. Je také navázaný na rychlý růst obyvatelstva. Brzo po druhé světové válce se vyčerpaly suroviny z dřívějších průmyslových oblastí. Těžba se tedy musela rozšířit po celém světě, což sebou přineslo i mnoho ekologických katastrof. K těm dochází především v rozvojových zemích, kde jsou vlády benevolentnější v přístupu k životnímu prostředí a mají dostatek levné pracovní síly. (Jeníček, 2003)

Energetické krize ve 20. století měly za následek rozvoj obnovitelných zdrojů energie. Mezi ně řadíme sluneční, větrnou, vodní, přílivovou a geotermální. Ty by měly postupem času nahradit závislost lidstva na neobnovitelných zdrojích. Nicméně bude trvat ještě velmi dlouho než tyto obnovitelné zdroje nahradí neobnovitelné zdroje. Navíc ani ony nejsou zárukou ekologické čistoty (např. solární energie je náročná na plochu, větrné elektrárny jsou hlučné atd.). S ekonomickým růstem v rozvojových zemích bude větší tlak na energetické zdroje po celém světě. (Jeníček, 2010)

Energetické krize jsou většinou spojeny s nedostatkem surovin, protože stále jsme hodně závislí na neobnovitelných zdrojích. Nicméně jak už bylo výše zmíněno, není hlavní problém v nedostatku surovin, ale v dostupnosti. Jelikož v tradičních těžebních oblastech dochází kvalitní suroviny, musí se začít těžit ty méně kvalitní anebo ty, ke kterým byl přístup dřív nemyslitelný. To sebou nese i více odpadu, který vzniká při těžbě (například při frakování ropy), a je to ekonomicky náročnější. Těžba je tak náročnější na energii a není tedy tolik efektivní. Avšak díky rozvoji nových technologií dokážeme některé odpady zrecyklovat a znovu je využít. (Jeníček, 2010)

### **Problém populační**

Někdy označované jako populační exploze se v současné době týká především rozvojových zemí. Je to jev, kdy úmrtnost klesá, ale současně porodnost je stále velmi vysoká. Obyvatelstvo těchto zemí tak velmi rychle roste. Typické pro země, kde probíhá populační exploze je to, že značnou část populace tvoří mladí lidé do patnácti let. Zároveň celkový růst populace dané země je kolem 2 %. (Seitz, 2001)



Rychlý populační růst způsobuje rozvojovým zemím v mnoha oblastech problémy. Dochází k plýtvání přírodními zdroji, k nezaměstnanosti, k hladomorům, k chudobě obyvatel a v důsledku toho k zhoršenému přístupu ke vzdělání a zdravotní péči. (Antošová, 2006)

Hladomory se nejčastěji vyskytují v rozvojových zemích, ve kterých žije přes 90 % hladovějících. Celkově počet hladovějících pomalu klesá, ale přesto stále trpí hladem přes 800 milionů obyvatel. Problém hladu je propojen hlavně s ekonomickým stavem obyvatelstva, protože potravy na světě je dostatek, ale lidé na ni nemají peníze. (Jeníček, 2010)

Hlad může mít hned několik forem. Vůbec ten nejhorší je akutní hlad. V tomto případě člověk přijímá méně energie než vydává. Lidé s akutním hladem brzo umírají. Další je chronická podvýživa. Ta je mírnější formou hladu. Lidé mají trvale nedostatečný energetický příjem, kvůli kterému jsou i více náchylnější na nemoci. Dalším typem je specifický hlad. Zde je problém v neplnohodnotné výživě. Lidem většinou schází vitamíny, bílkoviny, minerální soli nebo tuky. Strava těchto lidí je nevhodně složena. Tento typ hladu se týká i vyspělých zemí. (Seitz, 2001)

S nárůstem populace na Zemi je otázka hladu daleko aktuálnější. Díky novým technologiím dokážeme zvyšovat produkci potravin. V minulém století se začala rozvíjet chemizace půd. Ta s sebou nesla například nové druhy hnojiv a pesticidů. Stále se zlepšuje technika. Ovšem velký vliv na odvrácení potravinové krize ve 20. století měly geneticky modifikované rostliny (například pšenice, kukuřice, rýže). Nástup těchto nových technologií a přístupů k zemědělství nazýváme tzv. zelenou revolucí. Především geneticky modifikované rostliny jsou velkou nadějí pro odvrácení budoucích potravinových krizí, zároveň však představují značnou potencionální hrozbu. Proto i zde je důležitý velmi opatrný přístup. (Seitz, 2001)

Otázkou je, co vede obyvatele rozvojových zemí k plození velkého počtu dětí? Nejspíše je to právě ta bída. Jelikož ve většině zemí není žádné sociální zabezpečení ve stáří, tak schůdnou cestou jsou děti. Ty by se měly postarat o své rodiče ve stáří. Čím víc jich je, tím se zvyšuje šance, že se některé z nich o ně postará. Dále jsou děti v těchto chudých oblastech levnou pracovní silou, mnohdy až na hraně otroctví. V některých státech rodiče své děti prodávají, a tak si vydělávají na svojí vlastní obživu. Určitou roli zde může hrát i náboženství. (Seitz, 2001)

## **Problém potravinový**

Příčinou potravinových problémů může být degradace půdy, chudoba, politické nepokoje, náboženství, vliv klimatu, globální změna klimatu atd. S růstem populace je třeba zajišťovat větší množství potravin. Proto je důležité zvyšovat produkci potravin. To se ve světě daří, ale k problémům dochází v některých rozvojových zemích, kde dostupnost potravin je problematictější. (Antošová, 2006)

Zvyšování potravinové produkce má mnoho environmentálních důsledků. Například původní ekosystémy byly nahrazeny lidmi zavedenými agroekosystémy, degradace půd, zvyšuje se půdní eroze, zemědělství je významným zdrojem skleníkových plynů. (Antošová, 2006)

## **Problém environmentální**

Dalo by se říci, že o těchto problémech jsme jako lidstvo dobře informováno. Poměrně často o nich slýcháváme z médií nebo od učitelů ve škole. Navzájem jsou propojené. Například kácení lesů má velký vliv na biodiverzitu, degradaci půdy nebo na skleníkový efekt. Většina souvisí s rozvojem hospodářské činnosti lidstva.

Ve školách se často setkáváme s problematikou kácení lesů, úbytkem biodiverzity, znečištěním ovzduší a táním ledovců. V těchto případech má velký vliv lidská činnost. Kácení lesů začalo už v období neolitické revoluce v souvislosti se snahou o získávání většího prostoru pro zemědělskou činnost a tehdejší sídla. Dnes devastujeme les například z důvodů potřeby topiva, stavebního materiálu, pro získání surovin k výrobě papíru a celulózy. Přitom lesy jsou pro lidstvo důležité, ale i pro další živočišné druhy velmi důležitým ekosystémem. Například v deštných pralesích žije velké množství druhů živočichů a rostlin, které se nenacházejí jinde na světě. Deštné pralesy jsou také ohromnou zásobárnou kyslíku. V některých případech se v nich nachází původní obyvatelstvo, které tak kvůli kácení postupně mizí. (Seitz, 2001)

Všude, kde se objevil člověk, vymřelo mnoho druhů živočichů, zejména velcí savci a ptáci. Vymírání druhu je spojeno s lidskou činností a expanzí moderního člověka (paleolitická revoluce). Tento proces se zatím nezastavil, naopak se stále zrychluje. Dochází k planetární homogenizaci biologické rozmanitosti, rostoucí jednotvárnosti na různých

místech planety. Omezuje se genetická základna a nastávají velké změny celých ekosystémů. Lidé využívají biologického bohatství nejrůznějšími způsoby. Rostlinstvo a živočichové nám neslouží jen jako potrava, ale i jako palivo, materiál na stavby, léčiva nebo průmyslové suroviny. Někteří autoři uvádí, že pokles biodiverzity patří k největším globálním ekologickým problémům světa. Je to především kvůli své rozsáhlosti a nevratnosti. (Moldan, 2009)

Problém se znečištěním ovzduší je jeden z největších globálních ekologických problémů. Skleníkové plyny a látky poškozující ozonovou vrstvu jsou považované za škodliviny v ovzduší a ohrožují globální systémy. Účinky znečištěného ovzduší můžeme vidět i v naší zemi. Například lidské zdraví je ohroženo nebo lesy jsou poškozeny nebo zcela zničeny. Mezi škodliviny řadíme například oxid siřičitý, oxidy dusíku nebo oxid uhličitý. Většina těchto látek vzniká spalováním fosilních paliv. (Moldan, 2009)

Stratosférická ozónová vrstva je výrazně zeslabena. Nejvíce zeslabena je nad Antarktidou a Arktidou. Negativní vliv na ozonovou vrstvu mají především freony a halony. Nicméně díky omezení spotřeby těchto plynů a jejich regulaci na mezinárodní úrovni jsou vhodným příkladem, jak lze přistupovat ke globálním problémům. S ozónem souvisí i troposférický ozón, který se vyskytuje při povrchu, častokrát napojený na smog ve městech. V Česku jsou jim zasaženy i horské oblasti. Troposférický ozón je jedovatý jak pro člověka, tak i pro rostlinstvo a živočišstvo. (Moldan, 2009)

Vliv na degradaci půdy má především člověk. Přitom půda patří mezi nejvýznamnější zdroje na Zemi. Má jednu z hlavních úloh ve výživě obyvatelstva. Je taktéž nezbytná pro život rostlin. Zásahy člověka jsou obrovské. Lidstvo ji znehodnocuje především díky změnám původní vegetace, odlesnění, spásání vegetace, hnojením, pesticidy, záborem půdy pro lidská sídla, komunikace, těžbou nerostných surovin a kontaminací půdy odpadních a toxických látek. (Seitz, 2001)

## **4.2 Intersociální globální problémy**

Intersociální globální problémy jsou důsledkem vzájemného působení společenských, ekonomických systémů a globálního lidstva. Každá skupina sdílí jiné ideologie a hodnoty a tím dochází ke střetům zájmu. Dle Jeníčka, Foltýna (2003) řadíme do této skupiny následující globální problémy:

- Problém války
- Problém sociální a ekonomické zaostalosti rozvojových zemí
- Problém mezinárodní zadluženosti

### **Problém války**

Celosvětové válečné konflikty patří mezi ty nejdůležitější globální témata v současnosti. Celkově otázky kolem válečných konfliktů jsou velmi důležité a nesmí se jen tak přehlížet. Válčení je lidstvu velmi blízké. Však v dějinách najdeme velký počet válečných konfliktů. Paradoxem je, že s vyspělostí lidstva se válčí daleko více než dříve. Během válek ve 20. století zmařeno ve válečných konfliktech až 100 milionů lidských životů. S pokrokem lidstva se zdokonalovaly zbraně, které byly ničivější než kdy dřív. Častokrát se zbrojilo za účelem udržení míru. Největší hrozbou jsou státy, které vlastní jaderné zbraně. Ty by mohly napáchat katastrofické škody. (Jeniček, 2003)

Dnes nemůžeme říci, že by se válčilo po celém světě, ale je zde velké množství lokálních válek. Ty ovšem mohou přerůst v celosvětový konflikt. Příkladem je válka proti terorismu, která nebere konce. V rámci ní se válčí v Afganistanu, Iráku, Sýrii a celkově proti Islámskému státu. Další války jsou v Africe. Ty většinou mají charakter občanských válek (arabské jaro z roku 2011 až dodnes) nebo proti teroristickým skupinám (International Crisis Group, 2016). Neustává ani boj mezi Izraelem a Palestinou. Stabilita stále není nastolena ani na Ukrajině. Také na Korejském poloostrově jsou stále napjaté vztahy. (International Crisis Group, 2014)

### **Problém sociální a ekonomické zaostalosti rozvojových zemí**

Tento problém lze sledovat především v rozvojových zemích světa. Tyto země mají většinou několik společných rysů. Mezi ně řadíme nízké HDP na osobu, vysoký přírůstek obyvatel, velikost populace, velká míra zadluženosti, vysoký podíl chudých obyvatel, špatné sociální zabezpečení, malý podíl zahraničního obchodu na HDP, zastaralé technologie nebo vysokou nezaměstnanost. Zaostalost může být následek kolonialismu nebo nerovnoprávného postavení rozvojových zemí v mezinárodní dělbě práce. Impulzy ke změně by pak měly plynout z vyspělých zemí. (Jeniček, 2010)

## **Problém mezinárodní zadluženosti**

Uvádí se, že tento problém přerostl na mezinárodní úroveň v 70. letech 20. století. Souvisí s vytvářením nového modelu mezinárodní dělby práce a s vědeckotechnickým pokrokem. Země, které se nestihly přizpůsobit na nové vědeckotechnické poznatky, ztrácejí na konkurenceschopnosti ve světě. Další příčinou neúměrného zadlužování je nevhodná hospodářská politika jednotlivých vlád (např. nadměrné výdaje na zbrojení). Dochází tak k tomu, že nejvíce zadlužené země nejsou schopny splatit své dluhy. Předluženost není fenoménem jen rozvojových zemí, ale i vyspělých zemí. (Jeníček, 2010)

### **4.3 Antroposociálních globálních problémů**

V rámci skupiny antroposociálních globálních problémů se řeší otázky ohledně sociální, kulturní a etické povahy. Jeníček, Foltýn (2003) řadí do této skupiny následující problémy:

- Problém chudoby
- Problém nemocnosti
- Problém migrace a růstu městských aglomerací
- Problém terorismu

#### **Problém chudoby**

Do této problematiky řadíme především nedostatečně kvalitní život jednotlivců nebo celých společností. Mohou to být například nemoci, chudoba, nedostatečná a nekvalitní strava, nedostupnost pitné vody, špatné bydlení, negramotnost atd. Důvody chudoby jsou různé. Například důsledky kolonialismu (zisky z těžby surovin plynuly do center ve vyspělých zemích), nedostatek inovací a konkurence na světových trzích, nedostatečné zpracování surovin, závislost na vyspělých zemích, náboženství, rychlý růst populace, nekvalitní politická zřízení nebo nepříznivá geografická poloha. (Seitz, 2001)

V případě zaostalosti a chudoby se často setkáváme s termíny bohatý Sever a chudý Jih. Jedná se o rozložení rozvinutých a rozvojových zemí na Zemi. I přes humanitární pomoci

vyspělých zemí do rozvojových se tento stav stále nevyrovnává. Naopak tím se zvyšuje jen závislost rozvojových zemí. Otevírají se tak sociální nůžky mezi těmito regiony. Velké rozdíly jsou i v rámci jednotlivých zemích. (Seitz, 2001)

### **Problém nemocnosti**

S nárůstem populace obyvatelstva na Zemi souvisí i rozvoj nemocí. Ty provází lidstvo od počátku naší existence, nicméně v dnešním globalizovaném světě může být jejich šíření daleko rychlejší než dříve. Nejhorší je pro lidstvo pandemie, kdy se jedná o onemocnění velkého počtu obyvatelstva napříč kontinenty. Pandemie vzniká tehdy, pokud se změní základní struktura původce onemocnění. Většina pandemií má stejnou příčinu. Tou je nedostatečná hygiena, parazitické organismy, kontaminované potraviny a vodní zdroje. Mezi ty nejnebezpečnější nemoci řadíme AIDS, ebolu, malárii, SARS, cholera, břišní tyfus a různé modifikace chřipkových virů. (Hokrová, 2008)

### **Problém migrace a růstu městských aglomerací**

S nadměrným nárůstem populace na Zemi souvisí i velká migrace obyvatelstva. Jedná se o pohyb obyvatelstva, spojený se změnou bydliště na delší dobu, nebo na trvalo. Mezi hlavní příčiny migrace řadíme hlad, pracovní příležitosti, diktátorský režim v jejich zemi, válečné konflikty, zhoršení životního prostředí atd. V současné době jsou těmi nejdůležitějšími důvody pro migraci válečné konflikty. Především z oblastí, kde vládne Islámský stát. Většina těchto migrantů směřuje do Evropy. Nicméně velký počet obyvatel, migrujících do Evropy, je z Afriky. Především z oblastí, kde je nestabilní vláda a často v nich zuří občanská válka a z oblastí, kde vládou diktátoři. V současnosti se také rozvíjí migrace kvůli zhoršení životního prostředí. (Antošová, 2006)

Součástí migrace obyvatelstva je i urbanizace. Je to proces, kdy se obyvatelé stěhují z venkovských oblastí do měst. Tento proces je ve vyspělých zemích úzce spojený s průmyslovou revolucí. Lidé se stěhují do měst především za novými příležitostmi. Dochází tak k vyliďňování venkova. Ve vyspělých státech většinou urbanizace dosáhla svého vrcholu, ale problémem je urbanizace v rozvojových státech. Tamní velkoměsta nejsou připraveny na takový velký příliv nových obyvatel. Proto vznikají na okrajích velkoměst chudinské čtvrti.

Ty vznikají živelně, jsou nelegální a častokrát pouze provizorní. V těchto oblastech neexistuje žádné vybavení. Většinou tam schází přístup k pitné vodě, kanalizaci, zdravotním službám, elektrické energii atd. Důsledkem toho všeho je velmi špatný zdravotní stav obyvatelstva (častokrát způsobený špatnou hygienou) a velký nárůst sociálně patologických jevů. Obyvatelé chudinských čtvrtí často propadají alkoholismu a jiným drogám. (Moldan, 2009)

## **Problém Terorismu**

O terorismu můžeme říci, že je to politicky motivované násilí páchané proti nebojícím cílům neoficiálními skupinami. Jejich cílem je většinou strach a ovlivnění veřejného mínění. Terorismus může probíhat na národní úrovni (například separatistické tendence menšin v daném státu) a na mezinárodní úrovni. Ten je mířen na občany či území více než jednoho státu. Proti terorismu není imunní žádná země ani společenský systém. Jedním z hlavních důvodů dnešního terorismu je extrémní výklad víry (zpravidla náboženské). (Jeníček, Foltýn 2003)

## **5. Výuka globálních témat**

V současném světě, kdy se celý svět propojuje, už nutně nemusí platit to, co se stalo na druhém konci světa nás nijak neovlivňuje. Žijeme v době globalizace. Můžeme cestovat komkoliv chceme, kamkoliv se dostaneme za krátkou chvíli, cizokrajné jídlo si můžeme dát i u nás v Česku atd. Ovšem propojenost světa má i negativní důsledky. Pokud mizí deštný prales v Amazonii, tak je to i naše starost. Však les je důležitým ekosystémem nejen pro živočichy a rostlinstvo, ale i pro člověka. Při válečných konfliktech se zvedá míra migrace obyvatelstva, která se nás taky může týkat. Nemluvě o vojenském zásahu do války. Svět je dnes velmi propojen a je důležité, abychom si toho byli vědomi (Seitz, 2001). Je dobré, aby si žáci ze základních škol byly vědomi této provázanosti, a že nejsme na světě sami. Proto by měla být globální témata zanesena do výuky a mělo by se s nimi pracovat.

### **5.1 Výuka globálních témat v České republice**

V České republice by učitelé měli učit podle rámcového vzdělávacího programu. V něm jsou zakotveny i očekávané výstupy jednotlivých předmětů. V rámci zeměpisu lze

poměrně dobře vyučovat o globálních problémech světa, a proto jsou v něm i zakotveny. Zde je výběr očekávaných výstupů z RVP pro gymnázia, do kterých se promítají globální problémy lidstva (RVP G, 2007):

- zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na Zemi, geografické, demografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva
- analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa
- zhodnotí nerovnoměrné rozmístění, objem a distribuci světových surovinových a energetických zdrojů
- lokalizuje na politické mapě světa hlavní aktuální geopolitické problémy a změny s přihlédnutím k historickému vývoji
- zhodnotí na příkladech světové hospodářství jako otevřený dynamický systém s určitými složkami, strukturou a funkcemi a zohlední faktory územního rozmístění hospodářských aktivit, vymezení jádrové a periferní oblasti světa
- zhodnotí některá rizika působení přírodních a společenských faktorů na životní prostředí v lokální, regionální a globální úrovni

Vidíme, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky se snaží o začlenění globálních témat do výuky. Nesmíme zapomínat na průřezová témata, která jsou taktéž zakotvena v rámcovém vzdělávacím programu. Ty, které přímo souvisí s globálními problémy, jsou (RVP G, 2007):

- Environmentální výchova – Cílem je učit žáky k udržitelnému rozvoji. Environmentální výchova je zaměřena především na vliv člověka na přírodu.
- Multikulturní výchova - Dnešní společnost, ale i budoucí, by měla být multikulturní. Multikulturní výchova má za cíl připravit dnešní mládež na svět, ve kterém se budou stýkat s obyvateli různých ras, etnik, náboženství anebo s lidmi, kteří uznávají jiné hodnoty. Tímto způsobem by se měl odbourávat například rasismus nebo nacionalismus.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – Jedná se o kritický pohled na aktuální globalizační a rozvojová témata. Věnuje se také propojenosti současného světa.



Průřezová témata se týkají aktuálních problémů v současné době. Tato témata mají především ovlivňovat postoje a jednání žáků. Je důležité, aby učitelé je skutečně zakomponovali do výuky. Jsou povinnou složkou vyučování. Mají za cíl propojovat získané vědomosti žáků a také rozvíjet klíčové kompetence. Škola si pak může vybrat, jestli nechá průřezová témata pouze na učitelích jednotlivých předmětů, nebo vytvoří samostatný předmět, který se jim bude věnovat.

Samozřejmě i zde platí to, že učitel si výuku při hodině může realizovat po svém a nemusí brát ohledy na tyto očekávané výstupy. Ačkoliv by se podle nich mělo učit. To, jakým způsobem bude učitel vyučovat globální problémy je velice důležité. Pro žáky je učitel důležitou osobou, a tak si žáci mohou převzít učitelovo názory. Proto by měl učitel být co nejobjektivnější a neutrální. Žáci by si tak neměli odnášet z výuky špatné názory. Je tedy důležité, aby učitelé byli schopni vyučovat globální témata. Proto se organizace jako Člověk v tísni a NaZemi snaží vzdělávat učitele v této oblasti. Pravidelně pořádají vzdělávací kurzy ke globálnímu rozvojovému vzdělání. Jedná se o celoživotní proces, který přispívá k pochopení rozdílů mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi. Tyto kurzy pomáhají vytvářet postoje a hodnoty, které pak lidé mohou předávat dál a chovat se podle nich ([www.globalnirozvojovevzdelavani.cz](http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz)). Pro rozvoj globálního rozvojového vzdělání vytvořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky metodický portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), kde můžeme najít několik zajímavých tipů, jak přistupovat ke globálním tématům. Na portále nalezneme i spoustu jiných zajímavých inspirací na výuku.

Podle Miléřové (2015) by měl učitel připravit žáky na výzvy, které je čekají v měnícím se světě (např. klimatické změny, nedostatek surovin), měl by zvyšovat znalost o globálních problémech a jejich propojenost, měl by je učit k porozumění a respektu odlišnosti kultur, starat se o planetu, odkrývat jejich vlastní postoje a hodnoty a naučit je kriticky nahlížet na stereotypy.

## **5.2 Výuka ke globálním tématům ve Velké Británii**

Velká Británie byla jedním z prvních států, kde se začali věnovat globální výchově a má jeden z nejlépe propracovaných kurikulárních dokumentů k předmětu geografie. Proto byla zvolena pro porovnávání s Českou republikou.

Podobně jako v České republice, tak i zde je ve velké výuce ke globálním tématům ovlivněna Evropskou unií. Hlavním zdrojem přístupů ke globálním tématům je Evropský konsensus (2007). Nicméně i ve Velké Británii jsou klíčovými aktéry organizace občanské společnosti. Ty jsou častokrát podporovány vládou. Tyto organizace se především soustředí na vzdělávání učitelů, plánování osnov či vymýšlení konkrétních metodiky. Ve Velké Británii je velmi dobrá spolupráce všech aktérů, kteří podporují globální rozvojové vzdělávání. Mezi ně patří již zmiňované občanské organizace (například Oxfam, British Red Cross), Ministerstvo školství a Ministerstvo pro mezinárodní rozvoj. Ty se zaměřují na integraci globálních problémů a hodnot světové sociální spravedlnosti do vzdělávacího procesu. Celkově je ve Velké Británii podporováno vzdělávání i širší veřejnosti, ne jen učitelů a studentů.

Podobně jako u nás mají globální témata zanesena v kurikulech (The National curriculum in England, 2013), nicméně je to spíše formální úprava a opět záleží na učiteli, jaký k tomu zvolí přístup. V kurikulu mají také zanesena průřezová témata, která rozdělují podle věku. Jako hlavní průřezové téma je výchova pro globální občanství. Do tohoto tématu řadí udržitelný rozvoj, mezinárodní vzdělávání a občanství. Dále tam mají předmět výchova a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, který zahrnuje většinu globálních problémů současného světa.(The National curriculum in England, 2013)

## 6. Metodika

Cílem této práce je zhodnotit učebnice zeměpisu určené pro žáky středních škol z hlediska interpretace globálních témat. Jednotlivé směry podle Matějčka (2016) jsme si rozebrali v kapitole pohledy na globální témata.

Pro hodnocení učebnic byly zvoleny pouze učebnice určené pro střední školy čtyř nakladatelství. Těmi jsou nakladatelství České geografické společnosti, Fragment, Fortuna a Státní pedagogické nakladatelství. Byly zvoleny především klasické učebnice. Dále byla hodnocena příručka k maturitě od autorů Valenta, Herber a kol. (2004), ve které je souhrn zeměpisného učiva k přípravě na maturitní zkoušku. Učebnice Zeměpis I. a II. v kostce (Kašparovský, 2009) jsou taktéž trochu odlišné od klasických učebnic.

K hodnocení učebnic z hlediska interpretace globálních témat byla zvolena metoda, kterou využil Činčera (2009) pro analýzu hodnotové orientace průřezového tématu environmentální výchova v rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělání a metody, které byly použity Seidlovou (2010) v práci Hodnocení zeměpisných učebnic z hlediska ekologické etiky. Autoři rozlišují jednotlivé sémantické (významové) jednotky do několika pohledů na ekologická témata.

V této práci budu rozdělovat sémantické jednotky do národního, humanistického a globálního pohledu v pojetí Matějčka (2016).

K lepší představě o jednotlivých pohledech zde uvádím příklad v tabulce 1 k tématu globalizace – přerozdělování pracovních sil.

**Tabulka 1:** Příklad jednotlivých pohledů na přerozdělování pracovních sil

<b>Národní pohled</b>	<b>Humanistický pohled</b>	<b>Globální pohled</b>
Přesun do výroby do rozvojových zemí má za následek úbytek pracovní poptávky v naší zemi. Roste tak nezaměstnanost. Výrobky dovezené z rozvojových zemí jsou sice levnější, ale jejich kvalita je nižší. Domácí podniky tak ztrácejí konkurenceschopnost.	Obyvatelé rozvojových zemí bývají většinou vykořisťováni. Pracují v nelidských a nebezpečných podmínkách za velmi malé mzdy. Může docházet k dětskému otroctví.	Kvůli zvýšené dopravě roste tlak na životní prostředí. Navíc v rozvojových zemích není takový důraz na ochranu životního prostředí a tak dochází ke zvyšování znečištění planety.

V Tabulce 1 jsou vybrané výroky zcela vymyšlené. Jedná se pouze ukázkou výroků, jak by se mohly vyskytovat v učebnicích. V těch nejspíše nebudou tak jednoznačné jako na tomto příkladu.

Výroky, které jsou neutrální, budou vynechány. Tato práce nemá za cíl posuzovat absolutní počet výroků, které se věnují globálním problémům, ale pouze hodnotit přístup autorů.

Protože u některých sémantických jednotek dochází k nejednoznačnému zařazení do určitého paradigma, tak byla ještě zvolena metoda bodového ohodnocení. Byla zvolena lichá bodová škála od 0 až 3, kdy bylo použito:

0 bodů – sémantická jednotka neodpovídá danému pohledu

1 bod – sémantická jednotka se z části přibližuje k danému pohledu

2 body - sémantická jednotka z velké části odpovídá danému pohledu

3 body - sémantická jednotka vystihuje podstatu daného pohledu

Výhoda této metody je v odstupňování míry dané sémantické jednotky k pohledu.

## 7. Vyhodnocení

Cílem této práce je analýza zeměpisných učebnic pro střední školy z hlediska interpretace globálních témat. Vyhledané sémantické jednotky, k jednotlivým globálním tématům, byly rozříděny do skupin dle jejich pohledu. Pro každou hodnocenou učebnici byl vytvořen tabulkový přehled, ve kterém jsou všechny sémantické jednotky uvedeny a rozřazeny. Tabulky jsou uvedeny v příloze této práce. V této části práce se budeme věnovat především frekvenci jednotlivých sémantických jednotek v učebnicích. Dále se budu věnovat nejčastěji zmiňovaným globálním tématům v učebnicích.

### 7.1 Zastoupení globálních témat

V tabulce 2 vidíme počty sémantických jednotek spadající k určitému pohledu (národní, humanistický, globální). V tabulce jsou učebnice řazeny dle nakladatelství. Na první pohled je zřejmé, že většina sémantických jednotek týkající se globálních témat je řazena do globálního pohledu. Je to tedy ten pohled, který má největší nahled. Zde probíhá hodnocení z pohledu lidstva jako celku. V učebnicích od autorů Valenta, Herber, a kol. (2004), Kašparovský (2009), Kastner a kol. (2004) a Demek a kol. (2001) bylo zastoupení globálního pohledu 100%. Celkově nejméně byl zastoupen národní (lokální) pohled na globální témata. Ve většině učebnic se nevyskytoval. Pouze v učebnici Baar (2002) převládá národní pohled. Přitom v hodnocení bylo daleko více učebnic s regionální tematikou, kde by se dal čekat tento pohled. Například v učebnicích o České republice se národní pohled ani jednou neobjevil. Naopak humanistický pohled (ten se zaměřuje především na lidský život) byl zastoupen téměř v každé učebnici. Nikde ovšem nepřevažoval.

Celkově je zajímavé i porovnání výskytu globálních témat mezi jednotlivými nakladatelstvími. Jasnou převahu mají učebnice z nakladatelství České geografické společnosti. V jejich učebnicích se často vyskytují i kapitoly věnované globálním tématům, a tak se v nich často vyskytuje většina globálních problémů. Navíc, ve většině není zastoupen pouze jeden pohled na ně, ale všechny. To může přispívat k větší objektivitě učebnice. Žák si z nich odnese širší pohled na svět. Naopak u ostatních nakladatelství byl v učebnicích převládající pohled globální. Je možné, že autoři tvoří učebnice především co nejvíce neutrální.

Nejkomplexněji byla globální témata rozepsána v učebnici od Holečka (2004). V této učebnici se věnují všem globálním tématům současnosti.

Tab. 2: Zastoupení přístupů ke globálním tématům v učebnicích

Název učebnice	N	H	G
<b>NČGS</b>			
Makroregiony světa (Bičík a kol., 2010)	3	6	24
Příroda a lidé země (Bičík, Jánský a kol., 2008)	3	3	13
Regionální zeměpis světadílů (Bičík a kol., 2000)	6	10	13
Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství (Bičík a kol., 2003)	2	7	15
Hospodářský zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství (Baar, 2002)	4	1	2
Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště (Holeček, 2004)	5	4	13
Maturita ze zeměpisu (Valenta, Herber a kol., 2004)	0	0	15
Zeměpis České republiky (Holeček a kol., 1999)	0	1	5
Zeměpis cestovního ruchu (Holeček a kol., 1999)	0	2	7
Ekologie a životní prostředí (Červinka a kol., 2005)	2	0	9
<b>SPN</b>			
Geografie pro střední školy 1 – Fyzickogeografická část (Demek a kol., 2001)	0	0	10
Geografie pro střední školy 2 – Socioekonomická část (Mírvald a kol., 1998)	0	3	12
Geografie pro střední školy 3 – Regionální geografie světa (Pluskal a kol., 2001)	0	1	13
Geografie pro střední školy 4 – Česká republika (Kastner a kol., 2004)	0	0	7
<b>Fortuna</b>			
Hospodářský zeměpis 1 (Skokan a kol., 2000)	1	6	14
Hospodářský zeměpis 2 (Skokan a kol., 2004)	0	1	1
<b>Fragment</b>			
Zeměpis I. V kostce (Kašparovský, 2009)	0	0	13
Zeměpis II. V kostce (Kašparovský, 2009)	0	1	12

N = Národní pohled    H = Humanistický pohled    G = Globální pohled

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

Pro lepší srovnání míry vyváženosti byl použit trojúhelníkový graf. Jedná se

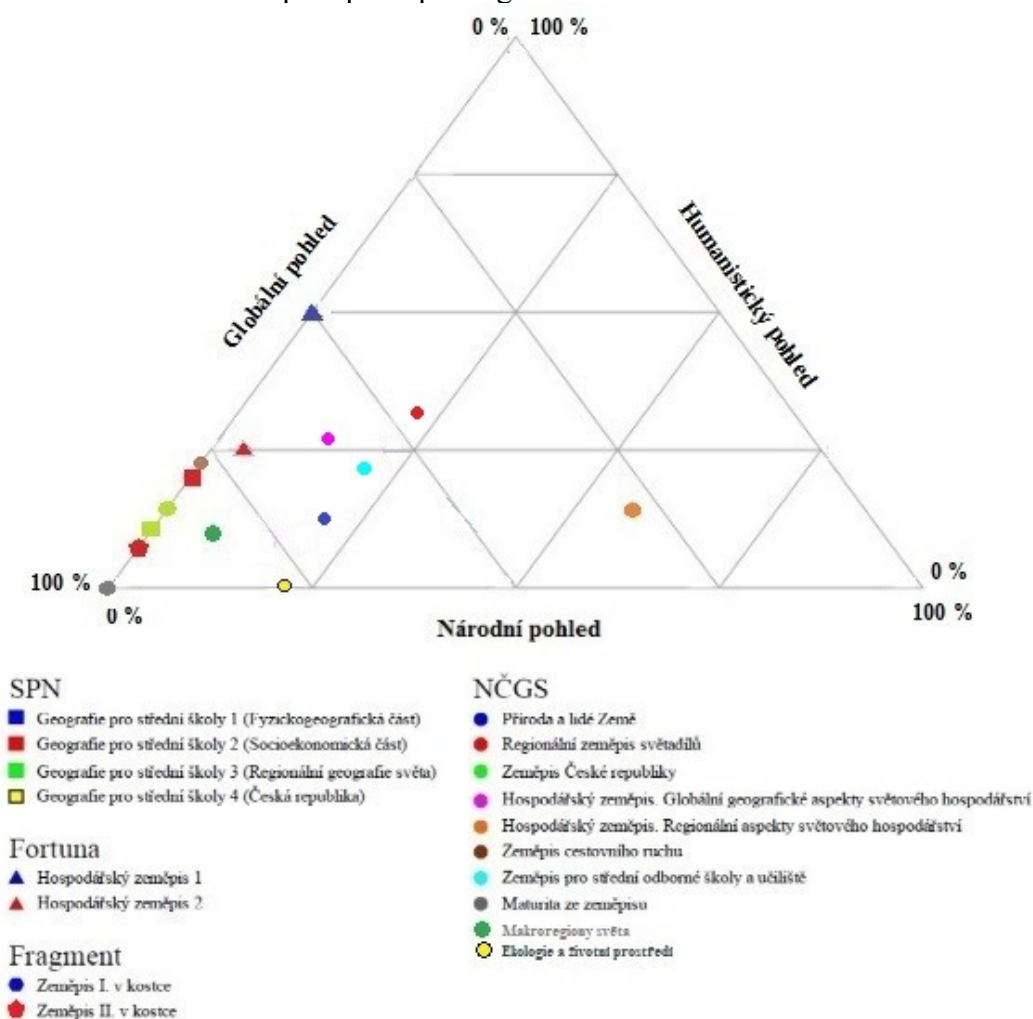
o procentuální zastoupení přístupů ke globálním tématům v učebnicích.

V této podobě vidíme daleko lépe převahu globálního pohledu u sémantických jednotek. Z grafu jasně vyplývá, že nejméně je zastoupen národní pohled na globální témata. Ten se většinou pohybuje do 25 %. Podobně tomu tak je i u humanistického pohledu. Pouze v učebnici od Skokana a kol. (2004) dosahuje až 50 % u humanistického pohledu, nicméně v tomto případě se v celé učebnici vyskytují pouze dvě sémantické jednotky týkající se globálních témat a jednu můžeme zařadit do globálního pohledu a druhou do humanistického pohledu. Výsledek je tedy zavádějící.

Mezi nejvyrovnanější učebnice patří učebnice od autorů Bičík a kol. (2000) a Holeček (2004). Ačkoliv i zde jasně dominuje globální pohled.

Hned čtyři učebnice se na veškeré sémantické jednotky, týkající se globálních témat, dívají z pohledu globálního, a proto dochází k překrytí několika bodů.

Obr.2: Procentuální zastoupení přístupů ke globálním tématům v učebnicích



Zdroj: vlastní zpracování dle dat v tabulce 2

Další metodou, jak hodnotit sémantické jednotky, je bodové ohodnocení. V porovnání s prvním způsobem hodnocení má tato metoda výhodu v tom, že danou sémantickou jednotku nezařaduje pouze do jednoho přístupu. Rozdělení bodů je rozepsáno v kapitole Metodika. V tabulce 3 jsou rozepsány učebnice a jejich bodové ohodnocení.

Podobně jako u první metody, tak i tady má jasnou převahu globální pohled. Ve většině učebnic je zastoupen více než 75 % procenty, nicméně ani v jedné učebnici to není 100 %, což v případě použití první metody se stalo hned čtyřikrát. Nejvyváženější byla v tomto ohledu učebnice od Bičíka a kol (2000).

Při porovnání obrázku 2 a 3 vidíme, že v sémantických jednotkách je obsažen národní pohled, který se v prvním případě tolik neprojevil. Humanistický pohled zůstal přibližně na stejné úrovni.

Tab. 3: Zastoupení přístupů ke globálním tématům v učebnicích (bodová metoda)

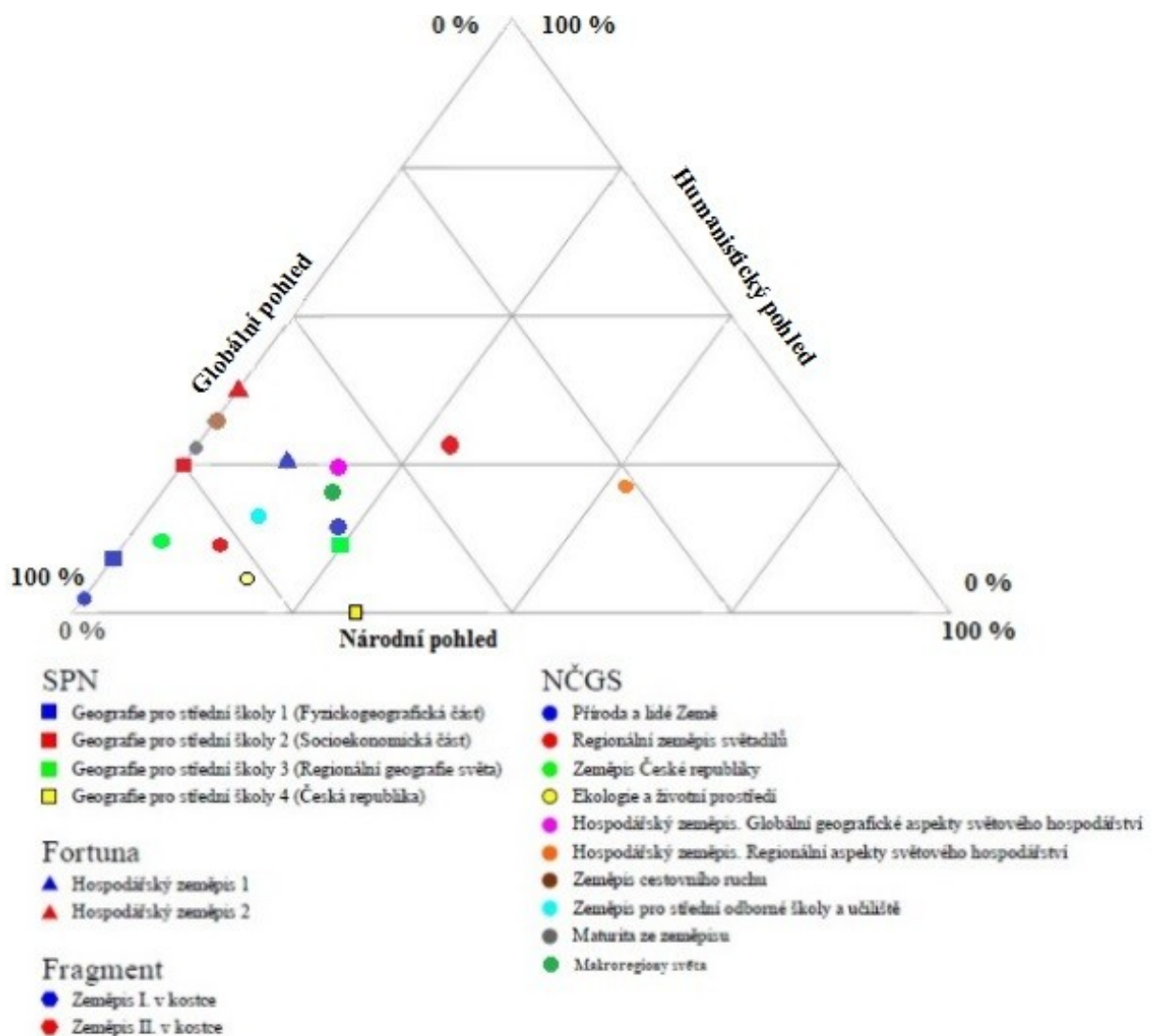
Název učebnice	N	H	G
<b>NČGS</b>			
Makroregiony světa (Bičík a kol., 2010)	27	33	79
Příroda a lidé země (Bičík, Jánský a kol., 2008)	14	11	41
Regionální zeměpis světadílů (Bičík a kol., 2000)	38	41	53
Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství (Bičík a kol., 2003)	14	26	54
Hospodářský zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství (Baar, 2002)	12	5	6
Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště (Holeček, 2004)	11	14	56
Maturita ze zeměpisu (Valenta, Herber a kol., 2004)	0	16	42
Zeměpis České republiky (Holeček a kol., 1999)	1	3	15
Zeměpis cestovního ruchu (Holeček a kol., 1999)	0	10	21
Ekologie a životní prostředí (Červinka a kol., 2005)	6	2	27
<b>SPN</b>			
Geografie pro střední školy 1 – Fyzickogeografická část (Demek a kol., 2001)	0	3	30
Geografie pro střední školy 2 – Socioekonomická část (Mírvald a kol., 1998)	0	15	39
Geografie pro střední školy 3 – Regionální geografie světa (Pluskaľ a kol., 2001)	15	7	39
Geografie pro střední školy 4 – Česká republika (Kastner a kol., 2004)	10	0	21
<b>Fortuna</b>			
Hospodářský zeměpis 1 (Skokan a kol., 2000)	10	22	45
Hospodářský zeměpis 2 (Skokan a kol., 2004)	0	3	5
<b>Fragment</b>			
Zeměpis I. V kostce (Kašparovský, 2009)	0	1	39
Zeměpis II. V kostce (Kašparovský, 2009)	3	6	36

N = Národní pohled    H = Humanistický pohled    G = Globální pohled

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic



Obr.3: Procentuální zastoupení přístupů ke globálním tématům v učebnicích (bodová metoda)



Zdroj: vlastní zpracování dle dat v tabulce 3

## 7.2 Přístupy ke globálním tématům

V této kapitole si podrobněji rozebereme několik globálních témat, kterým se autoři učebnic nejvíce věnovali. Téměř v každé učebnici byla o nich alespoň jedna zmínka. Celkově nejčastěji zmiňovaným globálním tématem byly environmentální problémy. Ty se vyskytovaly ve všech učebnicích. Je to taktéž jeden z nejzávažnějších problémů současnosti a je dobré, aby se tomuto tématu ve školách věnovali. Proto je environmentální výchova zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jako průřezové téma. V rámci environmentálních problémů se autoři učebnic nejčastěji věnovali devastaci lesního

porostu. Častokrát ve spojení s degradací půdy, skleníkovým efektem nebo poklesem biodiverzity. Velmi často jsou v učebnicích zanesena témata spojená s půdou (desertifikace nebo degradace půdy), vodou (znečišťování oceánů) a poklesem biodiverzity. Tato témata jsou popisována především z globálního pohledu. Autoři tedy zastávají spíše neutralitu ohledně environmentálních problémů.

Dalšími, velmi často zmiňovanými globálními problémy, jsou válečné konflikty a násilnosti na obyvatelstvu. Ty jsou brány jako největší problémy v současnosti. Pro dnešní podobu světa mají velký vliv. Proto se jim v učebnicích věnuje tolik prostoru. Některé ze sémantických jednotek jsou trochu nejasné a daly by se zařadit jak do humanistického pohledu, tak i do globálního.

Poměrně hodně prostoru v učebnicích bylo věnováno sociálním problémům a nerovnostem mezi obyvateli. Autoři učebnic ho většinou uváděli jako „bohatý“ Sever a „chudý“ Jih. Nerovnoměrné rozložení bohatství má za následek velký počet dalších sociálních problémů (zaostalost, negramotnost, nemocnost obyvatel atd.), a proto je důležité se tomuto fenoménu věnovat. V tomto případě se velmi často aplikoval humanistický pohled.

Posledním globálním tématem, kterému se autoři velmi často věnují, byla populační exploze. Je to především fenomén „chudého“ Jihu. V sémantických jednotkách byla populační exploze brána jako jeden z hlavních důvodů dalších sociálních problémů. Většinou byl na ni aplikován globální pohled.

Naopak nejméně se věnovalo globálním problémům spojeným s jadernými haváriemi, migracemi, nakládání s odpady, surovinovými a energetickými problémy. Tyto problémy byly zmíněny spíše jako důsledek většího problému.

### **7.3 Přístupy k problematice kácení lesů**

Jak už bylo zmíněno výše, tak kácení lesů je nejčastěji zmiňovaný environmentální problém v učebnicích. Nejspíše je to proto, že má velké množství dopadů. Na lesích lze ukázat propojenost ekosystému. Pro lidský život jsou lesy velmi důležité, a proto bychom si jich měli vážit. Ačkoliv se autoři na kácení lesů dívají z globálního pohledu, tak velmi často bývá v učebnicích zmínka o člověku.

Tab.4: Sémantické jednotky týkající se kácení lesů – globální pohled

Likvidace lesů vede ke zmenšování tvorby volného atmosférického kyslíku a k posilování skleníkového efektu	Zeměpis I. V kostce
Likvidace lesů vede ke zmenšování tvorby volného atmosférického kyslíku a k posilování skleníkového efektu	Zeměpis II. V kostce
Zdejší tropické pralesy jsou významným dodavatelem kyslíku; jejich likvidace by ohrozila složení atmosféry na Zemi.	Hospodářský zeměpis 1
Kácení lesů, zejména postupná likvidace amazonského deštného pralesa, může vést k hrozivému úbytku volného atmosférického kyslíku.	Hospodářský zeměpis 1
Změny původní přírodní krajiny tropického deštného lesa se dnes staly celosvětovou spornou otázkou.	Geografie pro střední školy 1 (Fyzickogeografická část)
Odlesňování může vést k porušení kyslíkové rovnováhy Země, k velkému množství oxidu uhličitého na Zemi, k menšímu vypařování ze stromů, ke ztrátě stromů živočišných druhů.	Geografie pro střední školy 3 (Regionální geografie světa)
(...) vzhledem k mimořádné druhové rozmanitosti těchto ekosystémů je jejich kácení zároveň jednou ze zásadních příčin ohrožení druhové rozmanitosti na zemi.	Makroregiony světa
Na jihu se rozkládá tropický deštný les, který je dnes ohrožen nejen zvýšeným tlakem narůstajícího počtu obyvatel, a tedy požadavky na novou ornou půdu a pastviny, ale také ekologicky nešetrnými technologiemi při těžbě ropy.	Makroregiony světa
Rozsáhlé původní pralesy byly vykáceny a tato půda se využívala především pro pěstování rýže, pšenice, juty a jiných plodin.	Makroregiony světa

Pralesy v Amazonii však v současné době doslova mizí před očima, a to především z důvodů těžby dřeva, nerostných surovin, výstavby dopravních komunikací a získávání zemědělské půdy.	Makroregiony světa
S pralesem rychle mizí i původní indiánské obyvatelstvo, jedinečná fauna a rostlinná společenstva, rozvíjí se vodní eroze a vznikají chudé a neúrodné stepi.	Regionální zeměpis světadílů
Rozloha tropických deštných lesů se neustále zmenšuje a mizí i jejich původní obyvatelstvo.	Příroda a lidé země
Rychlé odlesňování tropických deštných lesů se stalo ostře sledovaným problémem ekologů z celého světa. Varovné prognózy o možných výrazných změnách světového klimatu v důsledku dlouhodobého úbytku lesních ploch zatím nejsou v praxi akceptovány.	Hospodářský zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství
Deštné lesy bývají označovány za „plíce Země“ a zmenšování jejich rozlohy, které v současné době probíhá, může mít vážné ekologické důsledky.	Maturita ze zeměpisu
Ke globální problémům narušování ekologické rovnováhy patří zejména vyčerpávání přírodních zdrojů, likvidace lesů v rovníkové oblasti, znehodnocování půdy, znečišťování vod, zesílení skleníkového efektu i zeslabování ozonové vrstvy.	Maturita ze zeměpisu

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

## 7.4 Přístupy k nerovnoměrné rozdělení bohatství

Nerovnoměrné rozdělení bohatství je nejčastěji zmiňovaným tématem v učebnicích pro střední školu. Jedná se především o rozdíly mezi „bohatým“ Severem a „chudým“ Jihem. Avšak veškeré sémantické jednotky, ohledně tohoto globálního problému, se vážou pouze na rozvojové státy světa a na rozdíly v bohatství v rámci nich. Proto se nejčastěji vyskytují u Afriky a jižní Ameriky. Rozdílnosti v bohatství jsou především spjaté s dalšími sociálními problémy. Proto je tak důležité se tomuto tématu věnovat.

V tomto případě jsou některé sémantické jednotky laděny spíše do humanistického přístupu. Autoři učebnic se tak nejspíše snaží v dětech probudit empatii.

Tab.5: Sémantické jednotky týkající se nerovnoměrného rozdělení bohatství – globální pohled

Problém rozvoje hospodářství málo vyspělých zemích Jihu je do značné míry spojen s daleko větším množstvím emisí, jejichž celkové množství má globální dopady.	Příroda a lidé země
Ovšem rozdíly mezi chudými a bohatými se nezmenšují. Spíše naopak rostou. Je to proto, že pro svůj rozvoj a jeho tempo mají hospodářsky nejvyspělejší země nejlepší předpoklady a dokáží je dobře využívat.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Chudoba a přelidnění měst je líhní pro organizovaný zločin.	Hospodářský zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství
V současnosti jsou spíše určité obavy z prohlubujících se hospodářských rozdílů mezi bohatým severem a chudým jihem.	Geografie pro střední školy 2 (Socioekonomická část)
Prohlubující se propast mezi vyspělými, rychle se rozvíjejícími státy a těmi zeměmi, které stagnují nebo upadají, znamená nesmírně vážné nebezpečí pro celou planetu.	Hospodářský zeměpis 1
Rozdělení světa na bohatý Sever a chudý Jih odráží hluboký kontrast v současném mezinárodním společenství mezi ekonomicky rozvinutými státy a rozvojovými zeměmi.	Zeměpis I. V kostce
(...) bohatý Sever, který představuje jádrovou oblast v celoplanetárním měřítku a chudý Jih, periferní oblast Země.	Zeměpis cestovního ruchu
Hrozba nerovnováhy mezi chudými a bohatými státy se stává problémem pro celé mezinárodní společenství.	Zeměpis cestovního ruchu

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

Tab.6: Sémantické jednotky týkající se nerovnoměrného rozdělení bohatství – humanistický pohled

Pro aglomerace i velká města jsou typické značné rozdíly mezi honosnými jádry měst a čtvrtěmi se sídly městských boháčů a rozsáhlých chudinských čtvrtí.	Makroregiony světa
Velké procento lidí žije v chudobě, v nevyhovujících hygienických podmínkách, značný počet obyvatel trpí podvýživou, mnozí akutním hladem.	Příroda a lidé země
Často se hovoří o bohatém severu a chudém jihu. Vysoké přírůstky obyvatel rozvojových zemí s sebou přinášejí další průvodní jevy. Jsou to problémy hladu, podvýživy, nízké životní úrovně atd.	Geografie pro střední školy 2 (Socioekonomická část)
Téměř polovina obyvatel Latinské Ameriky žije v bídě, ale desetina užívá bohatství regionu.	Hospodářský zeměpis 1
V těchto jádrech se soustřeďuje i velký počet bohatších lidí, existují v nich velké sociální rozdíly.	Regionální zeměpis světadílů
Makroregion charakterizuje extrémně nerovnoměrné rozložení bohatství, kde v rukou malé skupiny rodin je většina bohatství jednotlivých zemí.	Makroregiony světa
Pro Latinskou Ameriku jsou charakteristické velké sociální rozdíly.	Makroregiony světa
Obyvatelstvo Brazílie charakterizují velké sociální rozdíly mezi bohatými a chudými.	Makroregiony světa
Nejchudším a přírodními zdroji hůře a nerovnoměrně vybaveným makroregionem je subsaharská Afrika s největší zaostalostí a obrovskými hospodářskými, politickými i sociálními problémy.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Chudoba způsobuje nekvalitní výživu, ta ovlivňuje vyšší nemocnost obyvatel, která způsobuje nižší pracovní výkonnost a nízkou produktivitu práce.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Chudé země však nemají dostatek prostředků. To se projevuje v negramotnosti, vysoké nemocnosti a celkově nízké životní úrovni celé společnosti.	Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

## 7.5 Přístupy k válečným konfliktům

Válečné konflikty jsou v současném světě brány jako největší globální problém. Možná i proto se autoři učebnic rozhodli jim věnovat více prostoru než jiným globálním tématům. Války měly velký vliv na současné rozložení států. V každé učebnici se věnují první a druhé světové válce, která měla především velký vliv na podobu dnešní Evropy. V rámci Afriky jsou často zmiňovány násilnosti mezi etniky, občanské války a nábožensky laděné konflikty. Právě Afrika a Izrael jsou v učebnicích brány jako nejméně stabilní oblasti světa.

Nejčastěji se problémům spojených s válkou věnovaly učebnice od autorů Bičík a kol (2000) a Bičík a kol (2010). V rámci učebnice Regionální zeměpis světadílů (Bičík a kol., 2000) se autoři dívali na problém hned ze všech perspektiv. Mohli jsme tam tak nalézt humanistický i globální pohled. Žáci tak mají možnost se podívat na válečné konflikty hned z několika úhlů pohledu. Jako u každého globálního tématu je důležité, aby žák pochopil souvislosti. Přitom většina sémantických jednotek věnovaných tomuto tématu jsou poměrně strohé a neobsahují důsledky. Například u nerovnoměrného rozložení bohatství a environmentálních problémů jsou zakomponovány i důsledky.

Ke specifickým válkám jako jsou informační a jaderné se v učebnicích téměř nevěnují. Jaderné války byly spíše zmiňovány v souvislosti se studenou válkou a informační válka byla zmíněna pouze v učebnici od autorů Mirvald a kol. (1998).

V učebnicích je často spojován terorismus s válkou. Této hrozbě se nejčastěji věnují v učebnici od Holečka (2004), ve které nezmiňují pouze terorismus spojený s náboženstvím, ale také se separatistickými tendencemi v Evropě. Také je v této učebnici brán terorismus jako jedna z největších hrozeb dneška.

Tab.7: Sémantické jednotky týkající se válečných konfliktů – globální pohled

Konflikty a boje zde v posledních letech vyvolaly velký pohyb obyvatelstva.	Regionální zeměpis světadílů
Silné jsou hnutí extrémních islamistů, organizující teroristické útoky po celém světě.	Regionální zeměpis světadílů
(...) riziko válečného konfliktu s globálními dopady rozhodně zažehnáno není, a to zejména vzhledem k vzájemné propojenosti světa.	Makroregiony světa

Jinde etnické, náboženské, sociální a politické problémy vyústily do konfliktů a válečných událostí, které většinou na delší období a s těžkými následky „odpojily vlak“ směřující k jejich dalšímu rozvoji.	Makroregiony světa
Denně se dočítáme v tisku o množství menších či větších konfliktů v různých částech světa, v jejichž pozadí stojí rasová nesnášenlivost, národnostní a náboženská problematika nebo i napětí v mezigeneračních vztazích.	Příroda a lidé země
Pět válečných konfliktů mezi Izraelem a jeho arabskými sousedy představuje tuto oblast jako nejnebezpečnější ohnisko mezinárodního napětí s mimořádně nakupením moderně vyzbrojených armád.	Příroda a lidé země
Vznikaly tak rozsáhlé dotykové zóny, v nichž se prakticky nepřetržitě odehrávaly války, povstání a jiné snahy o změnu.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Stále větší závislost na informační sítích vyvolává hrozbu budoucí informační války. Spočívala by v narušení armádních počítačových sítí i vojenské techniky.	Geografie pro střední školy 2 (Socioekonomická část)
Kdyby dnes vypukla jaderná válka, smetla by pravděpodobně z povrchu zemského všechno živé.	Hospodářský zeměpis 1
Národnostní, náboženské, hospodářské i politické konflikty v oblasti vedou ke střetům a válečným konfliktům.	Zeměpis II. V kostce
Jiným důsledkem kolonialismu je vnitropolitický neklid v některých zemích i konflikty mezi jednotlivými státy.	Zeměpis cestovního ruchu

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic



Tab.8: Sémantické jednotky týkající se válečných konfliktů – humanistický pohled

Stalinská a komunistická vláda vytvořila v této oblasti podmínky pro bezpráví a příkoří páchané dodnes na celých národech.	Regionální zeměpis světadílů
Až do 70. let bylo nečínské obyvatelstvo násilně utlačováno.	Regionální zeměpis světadílů
Region velmi trpí krvavými politickými a etnickými srážkami.	Regionální zeměpis světadílů
Násilí na civilním obyvatelstvu počátkem 90. let si svou brutalitou nezdaly s metodami fašismu a komunismu.	Příroda a lidé země
Výsledkem jsou pak přímé útoky proti cizincům, kteří jsou extrémními skupinami místního obyvatelstva obviňovány z existence různých negativních jevů ve společnosti.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Kmenová různorodost spojená s chudobou, zaostalostí, zneužíváním moci vede v řadě zemí ke krvavým srážkám, vyhánění obyvatel a někdy i k systematickému vyvražďování.	Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště
Dlouholetý konflikt znesvářených stran v Angole a šíření náboženského fundamentalismu jsou regionálními konflikty nedůstojnými ideálů současného světa.	Příroda a lidé země
Drastické výsledky mají i některé konflikty mezi různými kmeny v Africe. Někde takový vývoj zašel až do situace, kdy země nemá centrální vládu a o moc soupeří jednotliví vládcové s vyzbrojenými násilnickými skupinami (Somálsko).	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
V těchto zemích ruské obyvatelstvo ztratilo své někdejší privilegovanou pozici, což spolu se vzestupem nacionalismu dominantních národů vyvolalo řadu konfliktů.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

## 7.6 Přístupy k populační explozi

Neúměrný populační růst jde sledovat především v rozvojových zemích. Rozvinuté země mají většinou velmi nízký růst, a proto se v učebnicích věnují tomuto tématu pouze u zemí „chudého“ Jihu. Většinou se k tomuto tématu vyjadřují jako k příčině dalších sociálních problémů. Nejčastěji pak hladomor, chudoba, nemocnost a celková zaostalost země. Ale co je příčinou populačního růstu už v učebnicích není vysvětleno.

Nejvíce se věnují tomuto tématu v učebnici od Skokana a kol. (2000), ale pouze z pohledu globálního. Celkově se autoři na toto téma dívají spíše z globálního pohledu. Pouze v učebnicích z nakladatelství České geografické společnosti přistupují k tomuto tématu i z humanitního pohledu. Dá se tedy předpokládat, že je lepší být u této problematiky spíše neutrální.

Tab.9: Sémantické jednotky týkající se populační exploze – globální pohled

Rychle rostoucí počet obyvatel všech zemí jihovýchodní Asie vede k prudkému růstu městského obyvatelstva. Velká města narůstají nezvladatelným tempem, bez dostatečného zajištění infrastruktury.	Regionální zeměpis světadílů
Velký populační růst jižní Asie vytváří mimořádný tlak na zbytky původní či málo pozměněné přírody a je ohrožena řada rostlinných a živočišných druhů.	Regionální zeměpis světadílů
Populační růst se v polovině 20. století stal jedním ze základních globálních problémů lidstva a zůstává jím i ve století dalším.	Příroda a lidé země
Rovněž vysoká porodnost četných rozvojových zemí snižuje šance na kvalitní stravu a možnost zajištění osobního rozvoje.	Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství
Nelze stále zvyšovat počet obyvatel, jestliže jsou	Geografie pro střední školy 2

potravinové zdroje prokazatelně omezené.	(Socioekonomická část)
Na Jihu se hromadí nebezpečně výbušný potenciál sociální exploze o veliké ničivé síle.	Hospodářský zeměpis 1
S růstem populace a rozšiřováním její hospodářské činnosti se zvyšuje nebezpečí negativního působení na přírodní a životní prostředí.	Hospodářský zeměpis 1
(populační exploze) Tento růst komplikuje hospodářský vývoj a vyhrocuje sociální problémy.	Hospodářský zeměpis 1
Vysoké přírůstky obyvatelstva v rozvojovém světě s sebou přinášejí další průvodní jevy, jako jsou především problémy podvýživy a hladu.	Zeměpis I. V kostce
V nedaleké budoucnosti bude jižní Asie nejlidnatější částí světa, ale růst produkce potravin neodpovídá populačnímu přírůstku.	Zeměpis II. V kostce
K vážným problémům současného světa patří rychlý početní růst obyvatelstva Země.	Zeměpis cestovního ruchu
V málo rozvinutých zemích nestačí rozvoj hospodářství držet krok s rychle rostoucím počtem obyvatel. Důsledkem je hlad a podvýživa širokých vrstev obyvatelstva v rozsáhlých oblastech.	Zeměpis cestovního ruchu

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

Tab.10: Sémantické jednotky týkající se populační exploze – humanistický pohled

Dalším problémem je velmi vysoká porodnost a také vysoký podíl negramotných a velké rozdíly v životní úrovni obyvatelstva.	Makroregiony světa
Pro rozvojové země znamená velký podíl mladých lidí mnohé problémy, které prohlubují jejich hospodářské a sociální těžkosti.	Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště

Zdroj: vlastní zpracování z vybraných učebnic

## 8. Diskuze

Přiřazení sémantických jednotek k jednotlivým směrům mnohdy není jednoznačné. Hranice mezi jednotlivými směry může být velmi tenká. Jednotlivé sémantické jednotky byly rozzařeny podle určitých kritérií, které jsou uvedeny v kapitole Metodika. Nicméně velký vliv na přiřazení dané jednotky má hodnotitel. Hodnocení může být do značné míry subjektivní. Všechny sémantické jednotky a jejich zařazení k jednotlivým pohledům jsou v příloze na CD této práce. Čtenář má tak možnost posoudit sám, kam jednotlivá tvrzení zařadil.

Z hodnocení učebnic bylo zjištěno, že nejvíce uváděný přístup byl globální, a to téměř ve všech učebnicích. U autorů tak nejspíše převládá názor, že globální témata by měly být předávány s nadhledem. Pouze v učebnici *Hospodářský zeměpis: Regionální aspekty světového hospodářství z nakladatelství České geografické společnosti* převažoval národní pohled. Nicméně v této učebnici bylo poměrně málo sémantických jednotek, a tak tento výsledek nemusí být zcela vypovídající. Podobně tomu tak je i u učebnice od autorů Skokan a kol. (2000) a Skokan a kol. (2004), kde se věnovali pouze dvakrát globálním problémům. Nejvyváženějšími učebnicemi byly učebnice od autorů Bičík a kol. (2000) a Holeček (2004). Ovšem i zde jasně převažoval globální pohled.

Pro hodnocení sémantických jednotek byla zvolena ještě bodová metoda, která je taktéž velmi vázána na hodnotitele a jeho subjektivní názor, ale už není nutnost přiřazovat sémantickou jednotku pouze do jednoho pohledu. Pokud tedy daná jednotka obsahuje vícero pohledů, je možné obodovat každý z nich. Nejvhodnější je lichá bodová škála. Pokud daná sémantická jednotka neodpovídá myšlence daného směru, nedostane žádný bod. Naopak, pokud zcela odpovídá myšlence daného směru, dostane 3 body. Výhodou této metody je, že lze odstupňovat míru náležitosti k danému směru. Nevýhodou je větší časová náročnost, protože vyžaduje opakované čtení.

Nicméně výsledky se příliš nezměnily. V učebnicích stále převažoval globální pohled. Pouze národní pohled mírně vzrostl. Především kvůli tomu, že je mnohdy v učebnicích napojen na humanistický pohled a v rámci první metody byl vyhodnocen jako více výrazný právě humanistický pohled.

Výhoda první metody spočívá v kratší době hodnocení. Další výhodou je, že většina

sémantických jednotek je zaměřena pouze jedním směrem. Tato metoda může mít výodu v tom, že danou sémantickou jednotku ohodnotí pouze do jednoho směru, ale mnohdy se stane, že daná jednotka může obsahovat i jiný směr.

## 9. Závěr

Cílem této práce bylo zhodnotit učebnice zeměpisu pro střední školy z hlediska přístupu ke globálním tématům. Hodnotila se tedy funkce vzdělávání k hodnotám, která často bývá opomíjena. Většinou se učebnice hodnotí podle počtu odborných termínů nebo složitost souvětí. Jedná se tedy spíše o hodnocení obtížnosti textu a informační funkci. V rámci této práce bylo hodnoceno celkem 18 učebnic od čtyř nakladatelství (Fortuna, Fragment, České geografické společnosti a Statní pedagogické nakladatelství). Podle těchto učebnic se na středních školách nejčastěji vyučuje zeměpis.

Hodnocení učebnic pro střední školy probíhalo tím způsobem, že všechny učebnice byly systematicky čteny a hodnotově zabarvené sémantické jednotky týkající se globálních témat byly rozřazeny do skupin podle toho, kterému směru daná jednotka nejvíce odpovídala. Ty byly pak rozpracovány do tabulek, které se nachází v příloze na CD této diplomové práce.

Z hodnocení učebnic bylo zjištěno, že nejvíce uváděný přístup byl globální, a to téměř ve všech učebnicích. U autorů tak nejspíše převládá názor, že globální témata by měly být předávány s nadhledem. Nicméně velmi často se můžeme setkat i s humanistickým pohledem, který je v učebnicích zastoupen přibližně 25 %. Naopak velmi málo se vyskytuje národní pohled, který se až na pár výjimek pouze kolem 15 %.

Zvláštní pozornost si pak zasloužovala nejčastěji zmiňovaná globální témata v učebnicích. Ta se vyskytovala napříč všemi učebnicemi a většinou u nich nebylo příliš těžké je zařadit pod jeden hlavní směr. Mezi taková globální témata můžeme řadit kácení lesů, nerovnoměrné rozdělení bohatství, válečné konflikty a populační exploze. K těmto se autoři často vyjadřují jako k nejdůležitějším globálním problémům. Nejspíše proto jim bylo věnováno více pozornosti.

Pro hodnocení sémantických jednotek byla použita bodová metoda. V rámci této metody byly výsledky podobné. Opět byl v učebnicích dominantní globální pohled. Humanitní pohled dosahoval podobné úrovně jako v první metodě, ale národní pohled byl zastoupen o trochu více. Je to tak především kvůli tomu, že většina humanisticky zaměřených sémantických jednotek se vztahuje k nějakému místu. Například témata týkající se hladomoru byla zaměřena především na státy Afriky.

Dle bodové metody byla nejvyváženější učebnice od Bičíka a kol. (2000), která byla i podle první metody nejvyváženější.

Přínos této práce je především v jiném druhu hodnocení kvality učebnic. Nakladatelství i autoři by se podle této práce mohli více zamyslet nad globálními tématy a také nad tím, jak k nim přistupují. Na tuto práci by bylo možné navázat rozšířením o hodnocení učebnic pro základní školu. Dále by bylo zajímavé porovnat vývoj v časové perspektivě anebo srovnání se zahraničím.

## Zdroje

### Literatura:

- ADWAN, S. (2001): Schoolbooks in the Making: From Conflict to Peace; A Critical Analysis of the New Palestinian Textbooks for Grades One and Six. Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, roč. VIII, č. 2, s. 57.
- ANTOŠOVÁ, N. (2006): Globální problémy lidstva, Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
- Apple, M. W. (1997): Official Knowledge. London: Routledge
- HOKROVÁ, M. (2008): Globální problémy a rozvojová spolupráce: Témata, o které se lidé zajímají. Praha: Člověk v tísni
- JANOUSHKOVÁ, E. (2008): Analýza učebnic zeměpisu. Brno: Masarykova univerzita
- JENÍČEK, V., FOLTÝN, J. (2003): Globální problémy a světová ekonomika. Praha: C. H. Black
- JENÍČEK, V., FOLTÝN, J. (2010): Globální problémy světa: v ekonomických souvislostech, Praha: C.H. Beck
- MAŇÁK, J., KNECHT, P. a kol. (2007): Hodnocení učebnic, Brno: Paido
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D. A kol. (2006): Učebnice pod lupou. Brno: Paido
- MARTÍNKOVÁ, V. (2007): Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele. In: Hodnocení učebnic. Brno: Paido, s. 41 - 47
- MATĚJČEK, T. (2016): Aplikace pohledů environmentální etiky v globální výchově. Geografické rozhledy, 25, 5, s. 14–15



MIKK, J. (2007): Učebnice: Budoucnost národa. In: Hodnocení učebnic. Brno: Paido, s. 11 – 23.

MIKK, J. (1999): Individual Differences in the Criteria of Optimal Readability of Textbooks. In KANSANEN, P. Research Report 204. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher education, s. 63–74.

MOLDAN, B. (2009): Podmaněná planeta, Praha: Karolinum

PRŮCHA, J. (1987): Učení z textu a didaktická informace. Praha: Academia

PRŮCHA, J. (1989): Teorie, tvorba a hodnocení učebnic. Studijní příručka. Praha: ÚÚVPP, 2. dopl. vyd.

SAIDLOVÁ, M. (2010): Hodnocení zeměpisných učebnic z hlediska ekologické etiky. Praha Karlova univerzita

SEITZ, J. (2001): Global issues, an introduction. Chichester: Blackwell

SKALKOVÁ, J. (1999): Obecná didaktika. Praha: ISV nakladatelství

WAHLA, A. (1983): Strukturní složky učebnic geografie. Praha: SPN.

WEINHÖFER, M. (2007): Obtížnost textu vybraných učebnic zeměpisu pro základní školy. In: Hodnocení učebnic. Brno: Paido, s. 115 – 120.

### **Posuzované učebnice:**

BAAR, V. (2002): Hospodářsky zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství, Praha: NČGS

BIČÍK, I., JANSKÝ, B. a kol. (2008): Příroda a lidé Země, Praha: NČGS

- BIČÍK, I. a kol. (2000): Regionální zeměpis světadílu, Praha: NČGS
- BIČÍK, I. a kol. (2003): Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství, Praha: NČGS
- BIČÍK, I. a kol (2010): Makroregiony světa, Praha: NČGS
- ČERVINKA, P. A kol. (2005): Ekologie a životní prostředí, Praha: NČGS
- DEMEK, J. a kol. (2001): Geografie pro střední školy 1 (Fyzickogeografická část), Praha: SPN
- HOLEČEK, M. a kol. (2006): Zeměpis České republiky, Praha: NČGS
- HOLEČEK, M., MARIOT, P., STRÍDA, M. (1999): Zeměpis cestovního ruchu, Praha: NČGS
- HOLEČEK, M. (2004): Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště, Praha: NČGS
- KASTNER, J. a kol. (2004): Geografie pro střední školy 4 (Česka republika), Praha: SPN.
- KAŠPAROVSKÝ, K. (2009): Zeměpis I. v kostce, Praha: Fragment
- KAŠPAROVSKÝ, K. (2009): Zeměpis II. v kostce, Praha: Fragment
- MIRVALD, S. a kol. (1998): Geografie pro střední školy 2 (Socioekonomická část), Praha: SPN. ISBN 80-7235-008-0.
- PLUSKAL, M. a kol. (2001): Geografie pro střední školy 3 (regionální geografie světa), Praha: SPN. ISBN 80-85937-93-X.
- SKOKAN, L. a kol. (2000): Hospodářský zeměpis 1, Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-593-3.

SKOKAN, L. a kol. (2004): Hospodářský zeměpis 2, Praha: Fortuna

VALENTA, V., HERBER, V. a kol. (2004): Maturita ze zeměpisu, Praha: NČGS

### **Internetové zdroje:**

About IARTEM. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media [online]. 2016 [cit. 2016-25-03] Dostupné z: <http://www.iartem.org/>

Činčera, J. Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání [online]. 2009 [cit. 2016-25-03] Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/viewFile/33/35>

eBrána. Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek rozvojové výchovy a osvěty. [online]. 2008.[cit. 2016-25-03]. Dostupné z <http://www.czda.cz/aktualne/evropsky-konsensus-o-rozvojove-vychove-v-ceskem-jazyce.html>

DfE. The National curriculum in England. [online]. 2013 [cit. 2016-25-03] Dostupné z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/425601/PRI\\_MARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRI_MARY_national_curriculum.pdf)

International crisis group. North Africa. [online]. 2016 [cit. 2016-27-06] Dostupné z: <http://www.crisisgroup.org/en/regions/middle-east-north-africa/north-africa.aspx>

International crisis group. Israel/Palestine. [online]. 2014 [cit. 2016-27-06] Dostupné z: <http://www.crisisgroup.org/en/regions/middle-east-north-africa/israel-palestine.aspx>

Milěřová, J. Globální rozvojové vzdělání. [online]. 2015 [cit. 2016-30-05]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

MŠMT. Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Č.j. 1052/2009-20.[online]. 2009

[cit. 2016-30-05]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/8649\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8649_1_1/)

NaZemi. Definice a principy. [online]. 2014 [cit. 2016-30-03]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>

VÚP v Praze. Časté dotazy učebnice.[online]. 2007 [cit. 2016-30-05]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/1235>

VÚP v Praze. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G).[online]. 2007 [cit. 2016-30-05]. Dostupné z: [://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG\\_2007\\_06.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG_2007_06.pdf)

UNESCO. International Textbook Research Network.[online]. 1999 [cit. 2016-30-05]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135412eb.pdf>