

Výuka regionální geografie? Situace je vážná, nikoli však zoufalá!

PETR DANĚK

Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta, Geografický ústav, Kotlářská 267/2, 611 37 Brno, Česko; e-mail: danek@sci.muni.cz

ABSTRACT Teaching regional geography? The situation is serious, but not desperate! – The teaching of regional geography at Czech schools is hit by a long-standing crisis. The polemical contribution wants to identify the main causes of the crisis and to propose various ways out. A discrepancy between the traditional look at regions as containers of information, prevailing in school geography, and the critical look at the regions as social processes is the main cause of the crisis. The latter look is typical of the new regional geography, now prevailing in academic geography. As starting points, the text recommends, within academic geography, a clear distinction of the concepts of region, the widening of the teaching of regional geography and its conceptual anchoring in the critical approach of the new regional geography and a search for inspiration abroad, in the disciplines with a similar development, and in existing examples of good practice. Within school geography, taking advantage of the methods arising from pedagogical constructivism, such as dialogic teaching or critical thinking, is recommended. The text highlights a similar philosophical development of geography and pedagogical sciences that opens up opportunities for further ways out of the crisis.

KEY WORDS concept of region – new regional geography – critical approach – regional identity – processes of shaping of regions – teaching of regional geography – pedagogical constructivism

DANĚK, P. (2020): Výuka regionální geografie? Situace je vážná, nikoli však zoufalá! Informace ČGS, 39, 2, 24–31.

1. Úvod

„Regionální vědění bylo, a stále je, zcela klíčové ve vzdělávání na základních a středních školách“ (Paasi 2009, s. 220). Přesto není žádné tajemství, že výuka regionální geografie je postižena dlouhodobou krizí, a to nejen v Česku. K projevům této krize patří zpochybňování užitečnosti výuky regionální geografie pro pochopení současného světa i pro uplatnění absolventů, prohlubující se rozdíl mezi akademickou a školskou geografii z hlediska obsahu i cílů výuky, i klesající zájem o studium geografie na vysokých školách, který není možné vysvětlovat jen negativními demografickými trendy. V tomto polemickém příspěvku si kladu dva cíle. V první části přiblížím jednu z klíčových příčin této krize, a to tu, která vyplývá z vývoje filozofie regionální geografie, konkrétně ze zásadní proměny chápání obsahu pojmu region. Ve druhé části čistě diskuzní formou navrhuji cesty, které by mohly vést ke zmírnění této krize. Obě části sdílí společnou myšlenku, že povaha problému je obecná, potýká se s ním i mnoho učitelů a výzkumníků, kteří nechtou Informace ČGS, a proto se při hledání řešení vyplatí porozhlédnout kolem, a to jak do zahraničí, tak do jiných disciplín, které prošly obratem k sociálnímu konstruktivismu podobně jako geografie, ale i do vlastních řad, neboť příklady dobré praxe můžeme najít i tady a teď.

Na úvod považuji za důležité uvést místo, ze kterého problém interpretuji. Nazval bych ho „stanoviště s omezeným výhledem“, protože s výukou geografie na středních ani základních školách nemám už dlouho žádné osobní zkušenosti. Moje stanoviště má lepší výhled do akademické geografie, a informace o stavu školské geografie čerpám od učitelů zeměpisu na středních školách, od svých studentů učitelství zeměpisu (a jejich reflexe pedagogických praxí), od svých dětí a ze čtení učebnic. Odtud také vím, že zmíněný problém nepostihuje českou geografii rovnoměrně, ale že na středních i základních školách působí mnoho pedagogů, kteří vyučují kreativně, reagují na současné palčivé problémy, dokážou si získat zájem studentů a vzbudit nadšení pro obor.

2. Ať žije nová regionální geografie! Ale co se starou?

Cílem geografie, v nejobecnějším smyslu, je porozumět světu kolem nás. Zakladatelé moderní geografie jako Carl Ritter nebo Elisée Reclus s vědomím složitosti světa a nemožnosti jeho přímočarého poznání použili regionální metodu. Cílem bylo co možná nejpodrobněji popsat dílčí složky krajiny a života obyvatel a vzájemné vztahy mezi nimi, v konkrétních předem vymezených regionech. To mělo velký poznávací význam¹ samo o sobě, protože v dnes těžko představitelné době, kdy na oběžné dráze Země neobíhaly družice a dokonce nefungoval ani Google, nabízela regionální geografie nejdokonalejší prostředek k naplnění lidské touhy

po poznání toho, co je za obzorem. To bylo zdrojem její popularity mezi zvědavými lidmi, a o to víc mezi státníky, kteří se s mocenskými ambicemi ohlíželi do světa, i mezi národotvůrci, kteří vědeckého popisu rozdílů mezi regiony využili k posilování vnímání kulturních hranic mezi námi a těmi druhými, tedy národní identity. Regionální geografie díky tomu sehrála klíčovou roli při etablování geografie jako disciplíny. Navíc metoda otců zakladatelů ponechávala osvícenskou naději, že pomocí postupného poznání všech regionů porozumíme světu jako celku.

Regiony tradiční regionální geografie byly chápány jako objektivně existující a trvale vymezené části zemského povrchu, nezávislé na probíhajících procesech i na názorech vědce/geografa, který je popisuje. Protože existovaly samy o sobě, nebylo potřeba nějak zdůvodňovat jejich vymezení. Geografové, pomocí intuitivní metody, opírající svou věrohodnost především o vlastní profesorskou autoritu, jen objevovali hranice přirozeně a trvale existujících regionů: hranice mezi Evropou a Asií vede tudy, mezi Strakonickem a Píseckem tudy, a tak to prostě je. To bylo typické pro tzv. *předvědecký přístup* k regionům (Paasi 2002), který je ve školním vzdělávání stále docela běžný.

Teprve po druhé světové válce, a zejména v rámci tzv. kvantitativní revoluce a reakce na ni, se v geografii začaly prosazovat teoreticky zdůvodněné a empiricky podložené koncepce regionu, definující regiony nejčastěji buď na základě podobnosti vnitřních znaků (homogenní regiony) nebo na základě vztahů mezi místy a hodnocení jejich relativní uzavřenosti/integrity (funkční regiony). Autoři těchto vědeckých regionalizací už nechápali regiony jako přirozeně existující, protože viděli, že výsledek závisí na účelu a použité metodě. Proto tento tzv. vědecký či *disciplinární přístup* k regionům věnoval značnou pozornost metodám definování a vymezení regionů. Důraz se přesunul od studia specifických regionů k poznávání obecných vlastností regionů a regionálních struktur (generické regiony). To přiblížilo geografii regionálnímu a městskému plánování, kde mnoho absolventů nachází uplatnění dodnes. Tyto odborné regionalizace jsou typickou součástí koncipovaného prostoru, který se snaží podřídít žitou realitu své vědecké logice, nebo tzv. *reprezentacemi prostoru* ve známé Lefebvrově triádě (Lefebvre 1991).

Spor o to, jestli jsou regiony reálně existujícími objekty nebo výsledky vědeckých regionalizací, tedy mentálními kategoriemi, se vedl už před kvantitativní revolucí. S radikálně novou odpovědí na tuto ontologickou otázku přišli autoři a autorky sdílející *kritický přístup* k regionům: všechny regiony jsou výsledkem sociálních procesů, a nezávisle na nich neexistují. Pro kritické přístupy není prostor něčím, co podmiňuje společenský život; společnost a prostor se utvářejí navzájem, jedno je výsledkem toho druhého. Regiony jsou vytvářeny ve vzájemném vztahu

¹ Vedle poznávacího významu měla regionální geografie i značný praktický význam, a to především v kontextu evropské kontroly vzdálených regionů, otvírání ekonomických příležitostí, nebo šíření křesťanství.

materiálního světa a sociální imaginace jednotlivců a skupin (Paasi 2009, s. 223). Tito autoři a autorky, pro které Nigel Thrift v roce 1983 zavedl označení *nová regionální geografie*, se soustředí na poznání sociálních procesů, kterými lidé, komunity a instituce svou každodenní činností vytváří regiony, na způsoby, kterými o nich mluví a jednají (diskurzy), i na mocenské vztahy, které výsledky těchto jednání ovlivňují.

Zatímco tradiční regionální geografie je ukotvena v prostoru, který Manuel Castells nazývá „prostorem míst“ a nahlíží na svět jako na teritoriální mozaiku relativně uzavřených regionů, nová regionální geografie pohlíží na svět jako na „prostor toků“, ve kterém jsou místa vzájemně propojena probíhajícími procesy, které tato místa kontinuálně vytvářejí a přetvářejí. Zatímco identita regionů v „prostoru míst“ je primordiální, zděděná a trvalá, v „prostoru toků“ je vytvářena v interakci historie a současnosti, materiálních faktů a mentálních imaginací. Zatímco tradiční regionální geografie považuje regiony za existující buď trvale, nebo za hotové výsledky dříve ukončených procesů, pro novou regionální geografii je utváření regionů nikdy nekončící proces. Zatímco regionální mozaiku tradiční geografie většinou tvoří regiony jedné měřítkové úrovně, ta nová nepreferuje žádnou měřítkovou úroveň a zdůrazňuje propojení procesů probíhajících na všech měřítkových úrovních, od lokální po globální a naopak. Zatímco pro regionalizace zpracovávané v rámci disciplinárního přístupu je důležitý sběr dat a mapování „objektivního“ světa, které se prostřednictvím plánování může stát prostředkem řízení „rozvoje“, pro nové regionální geografy a geografky je cílem pochopení sociálních a kulturních procesů a mocenských vztahů, kterými jsou regiony vytvářeny; snahou je odhalit, jak jsou v procesu formování regionů utvářeny sociální a psychologické vazby, využívané ke kontrole společnosti (Paasi 2009, s. 221–222). Zatímco tradiční regionální geografie slouží, vedle výuky a poznání, zájmům státu v jeho snaze o racionální vládnutí společnosti, nová regionální geografie má emancipační povahu, neboť ukazuje společnosti cesty, jak se z racionality vládnutí vymanit a zpochybnit legitimitu této racionality. Její regiony jsou tak více součástí Lefebvrových prostorů reprezentace.

Způsob, jakým chápeme regiony, má zásadní význam pro utváření naší identity, a tím i politický rozměr. Tradiční pohled na regiony jako na mozaiku entit navzájem oddělených zřetelně vymezenými hranicemi posiluje vnímání kulturních hranic mezi námi a těmi druhými. Z této představy vyrůstá chápání identity jako uzavřené, exkluzivní: my versus oni. Odtud čerpají krajně pravicová hnutí a nacionalistické a xenofobní ideologie. Relativní přístup nové regionální geografie ukazuje, že hranice regionů a s nimi spojené identity nemusí být chápány jako pevné a trvalé (Paasi 2009, s. 225). Naopak pohled na regiony jako otevřené a proměnlivé, jejichž identity jsou formované v důsledku propojení míst na více měřítkových úrovních, a které jsou aktivně vytvářené a přetvářené institucemi, posiluje i chápání světa jako otevřeného, a je vnímavější ke kulturní rozmanitosti.

Takový přístup se mi zdá vhodnější pro interpretaci současného globalizovaného světa, i pro výuku směřující k jeho pochopení. V tomto smyslu „je kritická regionální geografie zároveň politickou geografii“ (Paasi 2009, s. 226).

Nová regionální geografie už dávno není nová. Má za sebou Kristova léta a je dost stará na to, abychom ji brali vážně i ve výuce. Není také žádným konečným ani nejnovějším stadiem ve vývoji geografických pohledů na region: existují novější přístupy a jejich varianty (viz Paasi, Harrison, Jones 2018). Domnívám se však, že právě rozdíl mezi tradičním chápáním regionů, který dominuje na školách, a relačním přístupem kritické nové regionální geografie, který začíná převažovat v akademické geografii, je klíčovou příčinou krize výuky regionální geografie. Přijetí nové optiky přitom neznamená odmítnutí všeho tradičního ani vědecky konstruovaného: Evropa ani Strakonicko tím nepřestanou existovat. Jde spíše o rozšíření zorného pole, které kritický přístup nabízí.

3. Co s tím ve výuce?

Především je potřeba problém jasně pojmenovat a snažit se jej řešit koordinovaně. Bylo by škoda úplně vyklidit tu oblast v akademické dělbě práce, kterou pro geografii úspěšně vybudovali otcové zakladatelé v 19. století, a nechat ji k dispozici teritoriálním studiím, mezinárodním vztahům a jiným akademickým disciplínám. Bylo by taky škoda rezignovat na obecný cíl geografie – porozumět světu kolem nás – a nahradit ho souborem dílčích, vědecky rigorózních a aplikačně úspěšných, ale nepropojených vědění. Lidí, kterým stávající stav vadí a chtějí by ho zlepšit, se zdá být dost, objevují se různé iniciativy (viz tato iniciativa Informací ČGS nebo konference, na kterou navazuje), ale toto úsilí je zatím hodně roztržštěné.

Práce je na obou frontách, akademické i školské. Na té akademické může být užitečné začít jasným rozlišením toho, co je v regionální geografii tradiční a co je „nové“. Především ve výuce. Není pochopitelně možné nějakým totalizujícím způsobem ohraničovat novou regionální geografii: to by bylo v příkrém protikladu k cílům tohoto přístupu, který je různorodý, nekoherentní a dynamicky se vyvíjí. Přesto rozlišení starých regionů jako kontejnerů informací a nových regionů jako sociálních procesů je v hlavních rysech dobře proveditelné. Rozhodně nepomůže nazývat práce, používající metody a přístupy tradiční regionální geografie, jako „nová“ regionální geografie jen proto, že byly napsány sto nebo sto padesát let po klasicích.

Je potřeba vrátit regionální geografii do výuky na univerzitách. Ne v tradiční podobě, která z velké míry odpovídala opakování, rozšíření a možná více systematickému třídění středoškolských znalostí. Jak chtít po učitelích na středních a základních školách, aby učili zeměpis nově a kreativně, když velkou část jejich výuky tvoří regionální geografie, ale jedinou regionální geografii, se kterou se

absolventi na univerzitě seznámili, byla buď ta tradiční, navíc spojená s nálepkou něčeho zastaralého a nedůležitého – nebo žádná?²

Je potřeba stanovit cíle takové výuky. Tomu musí předcházet hlubší diskuze, kterou tento krátký výkřik nemůže suplovat. Mezi cíle možná může patřit nahrazení snahy o systematický popis světa rozvíjením kritického myšlení a schopností interpretovat příčiny procesů, proměňujících životy a identity obyvatel v konkrétních regionech, ve snaze poskytnout návod na porozumění životu v současném světě. Namísto faktických informací, které dnes většina středoškoláků dokáže vygooglit rychleji, než je učitel napíše na tabuli, se zaměřit na pochopení těch sociálních, ekonomických, politických a kulturních procesů, které proměňují současný svět, a přitom vytvářejí a přetvářejí regiony, formují nové regionální identity, a formují silná sociální hnutí, emoce a konflikty. I regionální geografii lze učit kriticky.

Nemusíme začínat na zelené louce. Problém, se kterým se potýkáme, není specificky český, a dokonce se netýká jen geografie. Obrat v myšlení, jehož projevem byl vznik nové regionální geografie, má globální rozměr, podobně jako mnohé sociální procesy, které formují současné regiony. Proto se vyplatí porozhlédnout se kolem, jak se s otázkou malé relevance tradiční výuky pro pochopení nových globálních procesů vypořádávají jinde. Vzhledem k historickým podobnostem v přístupu k výuce zeměpisu pro nás může být zvláště užitečný pohled do Rakouska, Německa nebo Polska. Inspiraci ale můžeme hledat i ve vzdělávacích „alternativách“, existujících tady a teď. Například v rámci kurzů *globálního rozvojového vzdělávání* jsou často představována témata, která jsou vysloveně geografická, ale jsou žákům představována jinak: fakta jsou omezena na ta potřebná pro pochopení kontextu, důraz je na poznání konkrétních vztahů propojujících místa tam a tady, a to včetně obyvatel těchto míst, jejich motivů k jednání, a někdy i emocí, žáci jsou vedeni k vytváření vlastních názorů a výsledkem takové výuky není jedno závěrečné shrnutí, ale spíš mapa více různých, a různě relevantních, interpretací (např. Karvánková a kol. 2015).

Inspiraci můžeme hledat i ve vlastních řadách. Mnoho učitelů zeměpisu dnes učí kreativně a vedle předávání informací se snaží rozvíjet vlastní úsudek žáků, a s tím i jejich zájem. Můžeme se poohlédnout taky přes disciplinární hranice, zejména do historiografie/dějepisů. I tam se vede diskuze o tom, jak interpretovat historické události, která není nepodobná diskuzi o chápání regionů v geografii: jsou historické události jedinečné okamžiky, pro které historiografie hledá ty pravé

² Na katedře, kde působím, učíme regionální geografii světa. Učíme ji ale převážně tradičně, každý ze čtyř makroregionů/kontinentů, na které pro tento účel dělíme svět, nabízíme jen jednou za dva roky, a předmět je povinný jen pro studenty učitelství. Většina absolventů odborného studia tak vedle obecného úvodu žádnou regionální geografii světa nikdy neabsolvuje.

a definitivní interpretace, nebo je význam těchto událostí kontinuálně vytvářen a přetvářen také současností?

Na frontě školské geografie by bylo dobré více využívat novější didaktické metody, zejména ty, které vycházejí z *pedagogického konstruktivismu*. Podobný obrat k sociálnímu konstruktivismu, jehož součástí je v geografii nová regionální geografie, totiž proběhl i v pedagogice, kde je jedním z jeho charakteristických rysů snaha o aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu (Kolaříková 2018), tj. proměna žáků z pasivních subjektů přijímajících poznání v aktivní subjekty, které toto poznání spoluvytvářejí. Vychází z představy, že učitel není jediným zdrojem informací, ale že žáci přicházejí do výuky s tzv. *prekoncepty* – představami vytvořenými na základě komunikace na sociálních sítích, sledování médií a populární kultury, převzatými z rodiny aj. – a rolí učitele je tyto prekoncepty identifikovat a přizpůsobit jim výuku tak, aby žáci sami aktivně tvarovali svoje prekoncepty směrem ke komplexnějšímu porozumění otázce. Pedagogický konstruktivismus, podobně jako nová regionální geografie, klade hlavní důraz na proces – v tomto případě na proces učení, který považuje za důležitější než faktické informace (Kolaříková 2018). Z pedagogického konstruktivismu vychází také metoda *dialogického vyučování*, která využívá poznání, že myšlenky jsou řečí a sociální komunikací nejen předávány, ale i utvářeny (Šedová a kol. 2016). Důraz na vytváření vlastního názoru a třídění informací podle relevance kladou také didaktické metody rozvíjející *kritické myšlení*. Pedagogickým přístupem, potenciálně využitelným pro výuku o regionech jako relačně utvářených, je i *konektivismus*, který vychází z kritiky pedagogického konstruktivismu a klade důraz na komunikaci a interakci v rámci sítě, využití moderních informačních technologií, a schopnost poznávat považuje za důležitější než znalosti (Siemens 2005).

4. Závěr

Nová regionální geografie, chápající regiony jako procesy a regionální identitu jako kontinuálně vytvářenou, představuje kritický přístup vhodný pro poznání současného dynamicky se měnícího světa. Protože myšlenkový obrat, jehož je nová regionální geografie součástí, proběhl také v pedagogice, existuje několik rozpracovaných metod, jak tento kritický pohled na formování regionů využít ve výuce. V českých školách jsou zatím využívány málo, což prohlubuje krizi ve výuce regionální geografie. Existují však příklady dobré praxe a další inspiraci lze hledat v jiných disciplínách nebo v zahraničí, kde na tento problém začali reagovat dříve. Nový přístup neznamená negaci tradičního poznání, ale spíše jeho rozšíření o kritickou interpretaci tohoto poznání.

Region není nikdy něčím definitivně utvořeným, stejně jako proces jeho poznávání. Proto je důležité dát větší autonomii a zodpovědnost v procesu poznávání

samotným žákům. To současně vytváří větší nároky na kompetence učitelů, kteří ztrácí privilegium strážců konečného poznání, ale neměli by se stát ani jen pasivními pozorovateli – spíše facilitátory procesu učení, kteří jsou schopní do něj vstoupit s kreativními podněty, ale i důležitými faktickými vědomostmi. Vzdělávání učitelů zeměpisu na univerzitách by mělo od začátku vycházet z kritického chápání regionů (nová regionální geografie) a tento základ by měl být doplněn dobrou znalostí prostorovosti sociálních, politických, ekonomických a kulturních procesů, odkud budoucí učitelé mohou čerpat ty faktické vědomosti potřebné pro facilitaci diskuze ve třídě, stejně jako o praktickou znalost novějších metod dialogického vyučování a výuky kritického myšlení.

Literatura

- KARVÁNKOVÁ, P., MARŠÍKOVÁ, A., MATĚJČEK, T., MILÉŘOVÁ, J., STARÁ, J. (2015): Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. *Člověk v tísni*, Praha.
- KOLAŘÍKOVÁ, V. (2018): Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. *Pedagogická orientace* 28, 3, 496–540.
- LEFEBVRE, H. (1991): *The production of space*. Blackwell Publishing, Oxford.
- PAASI, A. (2002): Place and region: regional worlds and words. *Progress in Human Geography*, 26, 6, 802–811.
- PAASI, A. (2009): Regional geography I. In: Kitchin, R., N. Thrift a kol. (ed.): *International Encyclopedia of Human Geography*. Elsevier, Amsterdam, 214–227.
- PAASI, A., HARRISON, J., JONES, M. (2018): New consolidated regional geographies. In: Paasi, A., Harrison, J., Jones, M. (ed.): *Handbook on the Geographies of Regions and Territories*. Edward Elgar, Cheltenham, 1–20.
- SIEMENS, G. (2005): Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal for Instructional Technology and Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (3. 7. 2020).
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., SEDLÁČEK, M., ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2016): Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování. Masarykova univerzita, Brno.