Jakou geografii pro vzdělávání?

PETR KNECHT[1], PAVEL DOBOŠ[2]

[1] Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra geografie, Brno, Česko (Masaryk University, Faculty of Education, Department of Geography, Brno, Czechia); e-mail: knecht@ped.muni.cz

[2] Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta, Geografický ústav, Brno, Česko (Masaryk University, Faculty of Science, Department of Geography, Brno, Czechia); e-mail: pdobos@mail.muni.cz

ABSTRACT **What geography for education?** – The aim of the conceptual study is to name the five problems of geography education, which we currently consider to be the key ones, and then to propose solutions to them, against the background of numerous discussion texts published in the journal ČGS Information and fruitful informal debates. The problems are as follows: (1) it is not possible to clearly define what is the content core of contemporary geography, (2) the Czech geographical education has failed to convey to students academic geography, and especially the approaches of geographical thought, (3) the disentangling of what role regional geography plays in the above, (4) how to make sense of the complicated relationship between human and physical geography in education, (5) how to implement solutions to the aforementioned problems of geography education in school practice. We conclude by arguing against the blind and uncritical following of strategies, guidelines, and methodologies for innovation in geography education. We stress the importance of tactical examples from practice, which should allow enough flexibility for specific situations and experimentation, inspiring creativity and adaptation of teachers to different contexts.

KEY WORDS geography education – tactical innovation – geographical thought – teacher education

KNECHT, P., DOBOŠ, P. (2024): Jakou geografii pro vzdělávání? Informace ČGS, 43, 1, 37–57.

© Česká geografická společnost, z. s., 2024

Úvodem

Geografové na celém světě bijí na poplach, neboť hodinové dotace geografie pozvolna klesají na všech stupních i typech škol. V zájmu přežití oboru si čím dál více geografů klade otázky týkající se užitečnosti a společenské relevance geografie. V posledních letech pravidelně vycházejí knihy, které se snaží zodpovědět, v čem spočívá podstata geografie, k čemu je geografie užitečná (Murphy 2018, Crane 2020), případně proč je výhodné geografii studovat na střední nebo na vysoké škole (Parkinson 2020; Tate, Hopkins 2020). Hlavním vyústěním děl apologetů geografie je sdělení, že geografie je oborem, který umožňuje reagovat na komplexní globální výzvy jako jsou udržitelnost, klimatická změna, přírodní hazardy, rychlé změny ve zprostředkování a šíření informací, zvyšování nerovností nebo otázky moci, genderu a sexualit, rasismu, naděje a budoucnosti. S povděkem vítáme, že debaty o budoucnosti geografického vzdělávání se čím dál častěji vedou také u nás, a to zejména na platformě Informací ČGS (Bendl, Rubáš 2023; Hána a kol. 2022). Tím, že geografie řeší uvedené problémy relevantní pro život lidí v 21. století, může také výrazněji přispívat ke kultivaci veřejné diskuse často ovlivněné dezinformacemi.

Když se ale zamyslíme, jak většinou probíhá reálná výuka geografie v Česku na všech stupních vzdělávání, je třeba si přiznat, že aby geografické vzdělávání naplňovalo výše zmíněné idealistické programové vize, muselo by se proměnit. Osobní i zprostředkovaná zkušenost z reálné výuky i výzkumy dlouhodobě naznačují, že výuka geografie je na školách v Česku stále často encyklopedicky a popisně pojatá (srov. ČŠI 2019; Bendl, Rubáš 2023). Proměna geografického vzdělávání, která je žádoucí a nezbytná, pokud nechceme brát úvahy o užitečnosti geografie jako bezobsažná klišé, spočívá zejména v proměně geografického obsahu. A proměna obsahu je záležitostí širší komunity geografů. Právě proto nechceme na tomto místě kritizovat učitele geografie, jejichž kvalita je přirozeně rozkolísaná. Stejně jako je rozkolísaná kvalita lékařů, právníků, taxikářů nebo zelinářů. Učitelé a vzdělavatelé učitelů jsou nicméně klíčoví aktéři, kteří mohou s pomocí široké komunity geografů proměny geografického vzdělávacího obsahu dosáhnout.

Cílem konceptuální studie je na pozadí četných diskusních textů dosud publikovaných v časopisu Informace ČGS a plodných neformálních debat pojmenovat pět problémů geografického vzdělávání, které aktuálně považujeme za klíčové, a následně navrhnout jejich řešení. První problém spočívá v tom, že není možné jasně stanovit, co je obsahovým jádrem soudobé geografie, tedy to, co je kanonické. Podstatou druhého problému je, že se dlouhodobě nedaří v českém geografickém vzdělávání žákům zprostředkovat akademickou geografii, a především myšlenkové přístupy charakteristické pro soudobou humánní geografii. Třetí problém spatřujeme v rozklíčování toho, jakou roli ve výše uvedeném hraje regionální

geografie a současně v nesnázích akademiků i učitelů, jak funkčně pojmout regionální geografii ve vzdělávání. Čtvrtý problém souvisí s otázkou, jak ve vzdělávání smysluplně uchopit komplikovaný vztah humánní a fyzické geografie. Pátý problém je zřejmě nejvíce palčivý, neboť hledá odpověď, jak řešení zmíněných problémů geografického vzdělávání implementovat ve školní praxi. Ačkoli pojednání o každém ze zmíněných problémů prokládáme příklady a doporučeními, v závěru se vymezujeme proti slepému a nekritickému následování strategií, návodů a metodik, jak inovace v geografickém vzdělávání provádět. Naopak, zdůrazňujeme význam taktičnosti příkladů z praxe, které by měly vzdělavatelům učitelů i učitelům samotným umožňovat dostatek flexibility pro specifické situace a experimentování, inspirovat kreativitu a adaptaci učitelů na různé kontexty.

Problém č. 1: Co je jádrem obsahu geografie? Co patří do učebnic?

Aby byla proměna geografického obsahu možná, je třeba si přiznat, že geografické vzdělávání v Česku je v obsahové krizi. Jsme přesvědčeni, že školní geografii bychom měli vnímat jako výkladní skříň geografie reprezentující geografii jako obor. Považujeme totiž za samozřejmé, že geografie ve školních třídách reprezentovaná prostřednictvím kurikula, učebnic a učitelů by měla být velmi blízkým obrazem geografie jako oboru. Zmíněná teze je logická a v podstatě stojí na přesvědčení, že zdrojem vzdělávacím obsahů by měly být vědní obory. Je ale otázkou, zda vůbec lze zmíněnou myšlenku naplnit. Zda se nejedná o nadlidský úkol. Ono i to, co je hodnotné pro odborníky ve výzkumu (a má třeba vysokou teoretickou hodnotu) může být nesrozumitelné, až odrazující, pro žáky, a mnohdy i pro jejich učitele. Co je hodnotné v jednotlivých dílčích oborech ve vědecké geografii, nemusí být automaticky hodnotné pro geografické vzdělávání na základní nebo střední škole. Ale sami cítíme, že některé věci mají pro geografické vzdělávání vysokou relevanci. Například aktuálnost vůči soudobému dění, vůči soudobým převažujících kulturním a technologickým praktikám. Výzvou tak zůstává zejména srozumitelnost pro někoho, kdo není znalý v hlubším epistemologickém a teoretickém zázemí, v němž vzdělávací hodnota v akademické geografii vzniká. Zde se ukazuje jako klíčová translační role oborových didaktik.

Je otázkou, zda mohou geografové v Česku skutečně prohlásit, že geografie ve školních třídách je alespoň rozostřeným odrazem akademické geografie. Obsah geografie probírané ve školních třídách je totiž výrazně odlišný obsahu geografie, kterou pěstují geografové na univerzitách a dalších pracovištích, která jsou odběratelem vystudovaných geografů. Školská geografie si žije svým vlastním životem a je odtržená nejen od geografické teorie (což by mohlo být pochopitelné), ale je odtržená také od geografické praxe, tedy od činností lidí, kteří se geografií živí. Důvodů odtržení odborné geografie od školské geografie je více a některé jsou zcela

přirozené – souvisí s odlišným charakterem teorie a praxe, což se v geografii řeší už od antiky (Butt 2019).

Vzdělávání bylo vždy kanonické, tedy přebírá se zpožděním až to, co se ukáže jako osvědčené. S tím se pojí potřeba něco vybrat, něco prohlásit za hodnotné. Je možné v soudobé geografii najít nějaký kánon? Nebo jádro je mrtvé? Jádrové učivo je takové, které by se měl každý žák naučit ve vztahu k poznatkové bázi mateřského oboru. Tohle je teoretická poučka, kterou se učí studenti učitelství. V praxi to ale vypadá tak, že úsilí o stanovování jádrového učiva je zdrojem nekonečných neplodných debat, nejen v geografii. Celý problém spočívá v tom, že na skladbě jádrového učiva se většinou neshodnou ani dva učitelé geografie, kteří spolu sedí v kabinetu. Patrně každý geograf i učitel geografie má jasnou subjektivní představu o vzdělávacím obsahu geografie a o tom, co by mělo být v geografii považováno za kanonické. Tento pevný kánon oborových znalostí je možné chápat jako soubor požadavků na tzv. „všeobecný rozhled", který by měl být platný pro všechny dospívající členy společnosti (Tenorth 1999). Velké nesnáze ale nastávají, pokud mají geografové své subjektivní představy sladit.

Obsahová krize v geografii není nic výjimečného. Každý obor si prochází různými fázemi svého vývoje a vzdělávání na tento vývoj musí reagovat. Poměrně výrazné paralely se současnou situací v Česku nacházíme se situací v Německu před více než 50 lety, kde v roce 1969 došlo k radikální paradigmatické změně v geografii, která se, velmi zjednodušeně řečeno, uskutečnila na kongresu německých geografů v Kielu (Korf, Wardenga 2021). Jádrem vědecké revoluce byl „kulturní obrat" a odklon od klasické regionální geografie směrem k tematické geografii. V průběhu kongresu byla kritizována tradiční regionální geografie kvůli nízké vědeckosti a tato měla být nahrazena kritickými přístupy v geografii. Teprve poté, co se široká komunita geografů v Německu shodla na žádoucích proměnách geografického vzdělávání, začali brát tvůrci kurikula, vydavatelé učebnic, geografové na univerzitách a v neposlední řadě i učitelé geografie proměny geografického obsahu vážně.

Asi by bylo naivní a romantické předpokládat, že by v současnosti ze strany geografů v Česku proběhlo něco podobného, případně že by čeští geografové sepsali programový manifest nebo cestovní mapu, která by udávala geografickému vzdělávání jasný směr. Nutno podotknout, že sepsání manifestu nestačí. A současně ani nestačí sepsání téměř dokonalého kurikula. V Německu totiž následovalo dlouhé období přerodu, kdy se geografie přeorientovávala na tematické studium, nicméně i pečlivě vybraná geografická témata byla na univerzitách i ve školních třídách nadále probírána encyklopedickým způsobem (Uhlenwinkel 2014). Změnily se obsahy, přístup se nezměnil (pasivní, daný, popisný, fixní), který se tu a tam zkombinoval s konstruktivisticky chápaným učením, z čehož vznikl trend individualizovaného pamětního učení reprezentovaného zejména pracovními listy pro žáky nebo studenty. Žádoucí posun tedy nenastal. Ukázalo se, že dovednosti

geograficky myslet není možné dosáhnout skrze samotnou faktografickou znalost, ať již taženou skrze tradičně pojatou regionální geografii nebo skrze tematickou geografii. Geografické myšlení totiž vyžaduje konceptuální znalost, která samozřejmě vychází ze znalosti faktů, aby nebyla pouhým výmyslem/představou – imaginací. Znalost faktů ale nezaručuje, že vzdělávaný jedinec umí své znalosti použít. K tomu potřebuje osvojení si vhodných konceptů, které uspořádávají znalosti do rámce, skrze nějž lze znalosti myslet a použít právě tak a nikoli jiným způsobem – jiné způsoby jsou pak možné pomocí jiných konceptů. A proč jsou koncepty pro znalosti důležité? Deleuze a Guattari (2001, s. 20) předkládají odpověď: „Každý [koncept][1] odkazuje k nějakému problému či k problémům, bez nichž by neměl smysl," a tyto problémy zjevené skrze koncept dávají teoretický a praktický smysl znalostem (včetně faktografických). „Je-li nějaký [koncept] „lepší" než [koncept] předešlý, je to jen proto, že umožňuje porozumět novým variacím a neznámým rezonancím, že utváří neobvyklá učlenění" (Deleuze, Guattari 2001, s. 29) v rámci našeho vědění pro jeho další a jiné teoreticko-praktické využití.

Do rámcových vzdělávacích programů i do učebnic prostě musíme dát NĚCO. A teď jde o to, co. Protože když se shodneme na tom, že učebnice a způsob, jakým je v nich prezentovaná geografie, jsou nevyhovující, tak kde je ta alternativa? Co je ta alternativa? Jak tu alternativu dostat do učebnic? Samozřejmě otázka kánonu v geografii je ošemetná. Celé úsilí o definování kanonických poznatků v geografii je imaginací. Imaginací koho? Jak v naprosto odlišných technologických, pedagogických, epistemických, ideologických a kurikulárních prostorech dosáhnout kompromisu? Přesto si myslíme, že ono kanonické lze najít. Například pro současnou humánní geografii je typická snaha dávat nejen empirický pohled, ale i určitý společenský nebo i společensko-politický komentář na svět, tedy jak ve svých brněnských přednáškách opakoval A. Hynek: „Nejen jak věci jsou, ale jak by věci měly být." To přitom není vůbec v opozici i vůči některým starším i velmi starým geografickým tradicím. Kupříkladu již ve Francii na přelomu 19. a 20. století u geografické školy kolem E. Recluse tato idea bývala silným imperativem s cílem snažit se spolu-utvářet pomocí geografické výuky svobodnější a spravedlivější svět (Ferretti 2017, 2018). Samozřejmě víme, že bohužel tento imperativ byl přítomen i v jiných starých geografických tradicích, které kupříkladu legitimizovaly politiku německé Třetí říše (Barnes, Abrahamsson 2015). Vidíme proto možnost selektivní inspirace v minulosti. Tato inspirace však musí být schopna obhájit si otázku: „A je výuka právě tohoto legitimní pro dnešní dobu, kdy bychom si v ideálním případě přáli morálnější a spravedlivější svět?" Rasismus a fašismus určitě legitimní není, nicméně pouhá výuka zdánlivě neutrální objektivní a objektivizující prostorové

[1] V českém překladu citovaného díla je „koncept" uveden jako „pojem". Nicméně ve francouzském originálu i v anglickém překladu je použito slovo *„concept"*, proto je vhodnější pracovat se slovem „koncept" v kontextu citovaného díla i v českém jazyce.

empirie, která jen ve finále podporuje reprodukci statusu quo (společenského, ale také didaktického), je dle našeho názoru brzdou žádoucích inovací.

Problém č. 2: Jak žákům srozumitelně zprostředkovat akademickou geografii, a především myšlenkové přístupy charakteristické pro soudobou humánní geografii?

V českém geografickém vzdělávání se dlouhodobě nedaří zprostředkovávat akademickou geografii, a především myšlenkové přístupy charakteristické pro soudobou humánní geografii. Do jisté míry to dokresluje reálnou podobu akademické geografie jako oboru, který je čím dál více fragmentovaný, složitý a nepřehledný. Ačkoli podporujeme maximální pluralitu názorů, metodologií a přístupů v geografii, v kontextu vzdělávání se se svým kladným vztahem k multiparadigmatičnosti geografie ocitáme na velmi tenkém ledě. Čas věnovaný geografickému vzdělávání bude vždy omezený a výběr vzdělávacího obsahu bude vždy výsledkem bojů a kompromisů. S odkazem na více než 10 let starý diskusní příspěvek Kofroně (2012) připouštíme, že uniformita geografie ve vzdělávání by jistě byla špatná, nicméně extrémní tematická, jakož i epistemologická fragmentace s sebou nese problémy přinejmenším obdobné závažnosti. Nevíme totiž, co tvoří obsahové „jádro" soudobé geografie, o kterém by bylo možné zodpovědně prohlásit, že by se jím měli zabývat žáci ve škole, a zprostředkovaně také budoucí učitelé geografie při svém studiu na univerzitě.

Dlouhodobě se zamýšlíme nad způsoby, jakými by bylo možné žákům a studentům zprostředkovat různé geografické dovednosti, nejnovější práci geografů a současně žákům názorně ukázat různé podoby geografického myšlení. Případně, zda a v jaké fázi vzdělávání je smysluplné zabývat se historickými narativy o vývoji geografického myšlení (samozřejmě srozumitelně a na příkladech). A také řešíme, zda a v jaké fázi vzdělávání je žádoucí rovnou skočit do toho, co je dnes v geografii moderní a atraktivní. Pokud to vůbec je možné. Kolik vlastně existuje geografií? Na základě dříve publikovaných diskusních textů v Informacích ČGS je možné pojímat geografii jako kontejner, jehož obsah je možné třídit tematicky, prostorově, epistemologicky, ontologicky, anebo obsah vůbec netřídit a dělat si geografii po svém. Jak zrovna aktuálně geografii cítím, a jak mě baví. Určitě je vhodné rozšiřovat povědomí o tom, jak a proč se určitá geografická paradigmata vyvíjela a jak je to spojené s příslušným časoprostorovým kontextem. I třeba díky tomu můžeme ukázat, jak a proč se česká geografie musela nutně vyvíjet jinak než kupříkladu geografie anglofonní. Nicméně je na druhou stranu dobré neuvíznout v minulosti až přespříliš a spíše geografii vnímat jako „historickou geografii současnosti" (Gregory 1994), tedy současného geografického myšlení. Tím máme možnost klást si otázky ohledně genealogie, která dovedla geografické myšlení

právě tam, kam ho v současném světě dovedla. A zároveň odpovědi na tyto otázky nám mohou pomoci pochopit, proč některé geografické přístupy a myšlenky jsou zastaralé, zatímco jiné se stávají pro současný svět aktuální, atraktivní a více důležité. Jak geografie, tak i didaktika a geografické vzdělávání, by měly být schopny posouvat se s dobou. To znamená, že lpění na tradicích a zavedenosti určité výuky geografie, by mělo ustoupit stranou a dát prostor změnám, které reagují na to, co se dnes děje ve světě. A bezesporu dnešní globalizovaný, technologizovaný a uvnitř prostorových vztahů stále komplexnější svět lze považovat za svět, který si žádá adekvátní geografii i výuku o něm.

Multiparadigmatičnost, roztříštěnost a svým způsobem i obsahová otevřenost je pro soudobou humánní geografii typická. Tak to prostě je. Tento stav je často obtížně uchopitelný i pro samotné geografy, kteří by současně měli promýšlet, jak rozkročenou a téměř bezbřehou humánní geografii zprostředkovat žákům a studentům v jednotlivých stupních vzdělávání, případně také v učebnicích. Na druhou stranu, aby geografie nemusela pořád obhajovat svou existenci, musí se na veřejnosti prezentovat jako užitečný, srozumitelný a uchopitelný obor. Na úrovni ZŠ a SŠ není možné argumentovat, že geografie je všechno a geografie je všude. Protože s argumentem, že geografie je barevná, nespoutaná a udělej si ji jakou chceš, jak to cítíš, v diskusích o náplni kurikula a tvorbě učebnic není dost dobře možné uspět. Prostě do učebnic nějaký obsah dát musíme i s vědomím toho, že pokoušet se postmoderní geografii rámovat a ohraničovat je v podstatě znásilňování její samotné podstaty. Jakkoli je nám v humánní geografii sympatický liberální přístup k výběru obsahu, v zásadě analogický s akademickými svobodami, neboť jsme přesvědčeni, že zkušený učitel geografie si s výběrem obsahu i jeho uchopením poradí, máme přesto obavy, že geografie v popsané nespoutané podobě nemá šanci udržet své hodinové dotace. Otázka, jaké geografické poznatky jsou nejdůležitější pro současnou generaci žáků a studentů, je evergreen, který zřejmě nikdy nebude uspokojivě vyřešen. Kdo rozhoduje o tom, co je v geografii hodnotné? Kdo rozhoduje, co je kanonické? Může být vůbec základní kánon geografických výukových obsahů jednotný a univerzální pro různorodé časoprostorové kontexty?

Proto je dobré nevysilovat se výběrem konkrétního učiva a tvorbou strategických dokumentů, ale je žádoucí mnohem více diskutovat, jak různé příklady rozmanitých geografických přístupů, teorií i empirických aplikaci mají možnost poodhalovat postmoderní roztříštěnost, aniž bychom museli volat po nějaké konečné jednotě. Je dobré promýšlet, jak příklady rozmanitých geografických přístupů mají možnost ukazovat, že v oné roztříštěnosti je vlastně obrovská síla mnohosti. Tato mnohost nám totiž umožňuje unikat od některými až příliš oblíbené otázky „Co je vlastně geografie?“ k otázce „Je právě tento specifický geografický přístup pro tento vybraný kontext užitečný?“ Jak vysvětlujeme níže, jedná se o typický projev pnutí mezi strategickým a taktickým přístupem v oblasti šíření inovací. Prakticky každé

učivo v geografii funguje a současně nefunguje – jde jen o jeho účelné zasazení do časoprostorového a vzdělávacího kontextu, který je proměnlivý.

Přístup k výběru učiva založený na úsilí o stanovování různě obsáhlých seznamů povinného učiva *(absolute knowledge)* se jeví jako překonaný. S odkazem na Younga a Mullera (2010) můžeme konstatovat, že historická zkušenost ukázala, že obsahově orientované kurikulum pojaté jako seznam faktů a pojmů určených k zapamatování (Future 1 kurikulum) neplní svou funkci. Stejně tak svou funkci neplní obsahově vyprázdněné kurikulum primárně orientované na rozvíjení kompetencí (Future 2 kurikulum). To dokládá aktuální stav, který zažíváme na českých školách. Krize geografického kurikula a nesnáze geografů s výběrem vzdělávacích obsahů byly přechodně před více než 20 lety zažehnány rámcovými vzdělávacími programy založenými na rozvíjení klíčových kompetencí a dosahování velmi široce a obecně formulovaných očekávaných výstupů. Tím došlo k upozadění jakýchkoli oborových poznatků a znalostí.

Smysluplnou cestou se jeví přístup vycházející ze sociálního realismu, který akceptuje, že poznatky jsou sociálně konstruované, a současně zdůrazňuje myšlenku, že existují nějaké „vybrané, lepší, hodnotnější, mocnější" poznatky. Sociální realismus proto zavrhuje extrémní relativismus („všechno jde"), často spojovaný s limitními podobami konstruktivismu, a současně také tvoří alternativu k rigidním seznamům učiva, které by si žák měl osvojit. Jedná se o kompromisní variantu kurikula integrující nadoborové kompetence s obsahem na úrovni oborů (Future 3 kurikulum). Tento obsah ale není definován jako seznam faktů a pojmů, ale každý obor se musí zamyslet nad svou vlastní podstatou a tuto podstatu se má snažit vyjádřit formou „big ideas", případně formou klíčových konceptů. V geografii se jedná například o koncept místa („place"), včetně jeho různých dimenzí, například poloha nebo také význam místa (*„sense of place"*; viz Creswell 2008). Future 3 kurikulum současně klade zvláštní zřetel na zprostředkování obsahů – tedy na operace s obsahem. Jde především o rozvíjení geografických dovedností prostřednictvím bádání (*„inquiry"*) a případových studií. Tento kompromisní přístup rámovaný sloganem *„powerful geography"* (Enser 2021) klade nicméně vysoké nároky na učitele. Nejde jen o jednosměrné předávání znalostí a současně ani nejde jen o zábavné a kognitivně nenáročné učení, prezentaci zážitků z cestování nebo ošálení žáků technologiemi.

Jde o to začít mnohem více nad učivem přemýšlet a ptát se nejen, jak je možné geografický poznatek (nebo teorii) zjednodušeně a smysluplně žákům zprostředkovat. Klíčovou otázkou by mělo být, v jakých kontextech je možné tyto poznatky nebo teorie smysluplně využít? A proč by se jimi měli vůbec žáci zabývat? Co je na tom vzdělávajícího a jak znalost této teorie přispívá k řešení akutních celospolečenských problémů? Odpověď na tyto otázky ale vyžaduje hlubokou znalost oboru.

Jinak bude vždy existovat nebezpečí, že se do vzdělávání budou dostávat společenskovědní poznatky a teorie, které nepochopili ani jejich samozvaní vykladači

(na pokřivené chápání myšlenek H. Lefebvra v kontextu geografického vzdělávání upozornila např. Uhlenwinkel 2015). Mimochodem, Lefebvre a jeho pojetí prostoru, jsou aktuálně v geografickém vzdělávání v kurzu (Mechlenborg, Neergaard 2024).

Problém č. 3: Jak účelně pojmout regionální geografii ve vzdělávání?

Co vlastně reprezentuje soudobou regionální geografii v Česku? Geografická pracoviště jsou velmi autonomní, a když se například podíváme na obsahovou skladbu jednotlivých studijních programů zaměřených na přípravu učitelů geografie, tak obsah (nikoli řazení obsahu) kopíruje v podstatě to, jak je geografie prezentována v soudobých učebnicích. Jednotliví vzdělavatelé budoucích učitelů geografie se nicméně shodují, že a) učebnice geografie a jejich obsah jsou nekvalitní, zastaralé, chybné a nevhodné, b) ale musí připravovat absolventy studia učitelství na praxi, tudíž skladba jednotlivých kurzů do značné míry kopíruje obsahovou skladbu učebnic nebo z ní přímo vychází.

Typickým příkladem kakofonie mezi názory vzdělavatelů učitelů a reálným jednáním je vysoký podíl regionální geografie v magisterském studiu učitelství geografie, který je možné pozorovat na většině geografických pracovišť v Česku. Není na čase udělat inventuru a podívat se, jaký je podíl regionálních geografů na geografických pracovištích, a zda je tento podíl reflektován v učebnicích? A kolik regionálních geografů pěstuje svůj obor v podstatě jen kvůli tomu, aby ho vyučovali v učitelských studijních programech? Vysoký podíl regionální geografie v učitelských studijních programech je zdůvodňován tím, že výuka geografie na ZŠ a SŠ je cca z 80 % tvořena regionální geografií. Vytváří se tak začarovaný kruh, z něhož je potřeba nalézt cestu ven. Shoda panuje na tom, že výuku regionální geografie je nutné oživit, obohatit, zrekonstruovat, inovovat (Daněk 2020). Bohužel ale už není shoda na tom, jak toho docílit, a jaká podoba regionální geografie je žádoucí, smysluplná, a hlavně akceptovatelná ze strany učitelů na ZŠ, SŠ, VŠ.

Řešení zmíněného problému je v nedohlednu, a propast mezi akademickou a školskou geografií se neustále prohlubuje. Školská geografie je charakteristická naprosto dominantním zastoupením tradičně pojaté regionální geografie, tedy geografie založené na encyklopedickém probírání jednotlivých států světa (často zakryté pláštíkem probírání makroregionů). Tradičně pojatá regionální geografie je nicméně již dlouho mimo hlavní proud geografie. Tedy pokud nebudeme počítat obor, který se nazývá *„area studies“*, jehož vztah ke geografii je dlouhodobě předmětem akademických debat (Sidaway a kol. 2016). Jak tvrdí například Klinke (2015, s. 424), „humánní geografie měla vždy ambivalentní vztah s *area studies*, především od doby postkoloniálního obratu [v geografii],“ a to proto, že tato studia jsou často silně zakořeněna v orientalistické a eurocentrické geopolitice. Je také pravděpodobné, že na některých pracovištích připravujících učitele geografie

studenti absolvují kurzy tradičně pojaté regionální geografie jen proto, že je třeba učitele „připravit na praxi". Nacházíme se tak v začarovaném kruhu, ze kterého není úniku.

I přes výše uvedené jsme přesvědčeni, že proměna obsahu geografického vzdělávání skrze změnu výrazu a formy regionální geografie zřejmě může být správná cesta. Je bez diskuse, že regionální geografie, a zejména ta „nová", může být vzrušující, přínosná a užitečná. Je ale nutné mít současně na paměti, že regionální geografie je bohužel až příliš kontaminována tradicí, minulostí a popisným přístupem. Výuka regionální geografie bude vždy více inklinovat k tradičnímu pojetí než k tomu, k čemu se v současné podobě hlásí „nová" regionální geografie.

Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že asi jedinou v praxi prověřenou a funkční alternativu reprezentuje školní geografie strukturovaná přes klíčové koncepty typu místo, prostor atd. To je ale až příliš v rozporu s tradiční regionální geografií a současně je to také v rozporu s ideálem vzdělávání založeným na bezbřehém svobodném výběru obsahů – zdůvodňovaném požadavkem rozvíjení nadoborových klíčových kompetencí nebo sloganem „geografie je všechno". Ideální by byl nějaký kompromis sloužící k přemostění více zdánlivě nespolupracujících paradigmat. Jde také o problém strukturace geografického učiva. Strukturace dle regionů prakticky znemožňuje strukturaci dle témat. Jeden z těchto přístupů bude vždy dominantní a druhý bude sloužit jako zásobárna *„case studies"*. Proto je na místě hledání nové strukturace, kde by určitá témata byla tranzitní mezi regiony, kde by určitá témata mohla redefinovat regiony pro různá dění.

Není bez zajímavosti, že většina pokusů o inovaci výuky geografie v Česku je tažena z pozic charakteristických pro zastánce tematického studia – region rámuje prostor pro aplikaci nebo upevnění nějakého poznatku (Trahorsch, Frolík 2020; Knecht, Hofmann 2020). Nejsme si ale jisti, zda je posílení tematické geografie v kontextu Česka správnou cestou. S odkazem na citát Gregoryho (1978) bychom neradi s vaničkou vylili i dítě: „Od chvíle, kdy byla regionální geografie prohlášena za mrtvou – zejména těmi, kteří v ní nikdy moc nevynikali – se ji geografové snaží různými cestami obnovit. Je to důležitý úkol. Potřebujeme znát strukturu regionálních společenských útvarů, jejich vzájemné propojení a transformace." (Gregory 1978, s. 171). Na druhou stranu ale asi nemůžeme očekávat, že ortodoxní regionální geografové se budou zasazovat o vytváření alternativ k něčemu, co je živí. Od 80. let 20. stol. vznikla nová forma regionální geografie, která se zaměřuje na vztahy mezi regiony a která zdůrazňuje důležitost regionů jako kontextu pro ekonomické, kulturní a politické procesy a interakce (Paasi 2020). Regiony se staly důležitým konceptem a nahrazují stát jako hlavní teritoriální jednotku pro organizaci ekonomické, sociální a politické aktivity v době (neo)liberální globalizace (Massey 2005). Důkladné analýzy místních událostí a procesů hrají stále v geografickém výzkumu významnější roli. Aktuálně jsme svědky dalšího nového směru v rámci regionální geografie, který lze nazvat jako „nová vize nové

regionální geografie“ (Jones 2023). Tento proud klade důraz na prostorově-relační myšlení, které překračuje tradiční koncept regionů. Jde o identifikaci a analýzu komplexních sítí a toků informací, které formují prostor. Zmíněný přístup podporuje chápání míst ve vazbě na *„proquinity“* – tedy na blízkost a propojení mezi lidmi a věcmi. Je tedy evidentní, že regionální geografie, jak je ji možno dělat v současnosti, dokáže unikat obyčejné faktografické popisnosti (co se nachází kde a kolik toho tam je). Regionální geografie zaměřená na vztahy a relace může být sama kritickou, dokonce politickou, intervencí do statusu quo v mnohých dnešních regionech. Proto je potřeba vznést klíčovou otázku, jak a do jaké míry můžeme uchopit regionální geografii podle různorodých geografických imaginací, a nejen jako empiricistní pozitivistickou „topografii se jmény“.

Tím se vracíme k otázce nastíněné výše a ptáme se: I když potřebujeme regionální geografii jako nezbytný prvek výuky zeměpisu, jakou ji vlastně potřebujeme pro dnešní svět? Potřebujeme ji takovou, jaká se učila před desetiletími? Možné odpovědi na tyto otázky například zdůrazňují roli kritické geografie médií a komunikace (Adams 2009; Adams a kol. 2017), jež je v našem prostředí zatím v začátcích (např. Doboš 2018, 2020). Neboť jsou to právě různorodé mediální technologie, které dnes obvykle velmi rychle a jednoduše dokážou zprostředkovat regionální geografickou faktografii, která byla tradičně učená v hodinách zeměpisu jako regionální geografie. Co by měla tedy regionální geografie přinášet navíc oproti přečtení si článku o určitém regionu na Wikipedii nebo jiné internetové encyklopedii? Tato poslední otázka je spíše rétorická, ale navádí nás směrem, jakým se vydat ve výuce regionální geografie. Za prvé může být cestou propojit regionální geografii s výukou mediální gramotnosti, tedy dovednosti rozlišovat adekvátní informace oproti dezinformacím, umět vyhodnotit, že každá informace je psaná z určité politické, kulturní, ba dokonce ideologické, perspektivy, klást důraz na schopnost čerpání geografických informací z různorodých zdrojů. Za druhé může být cestou propojit regionální geografii s morálními geografickými otázkami, které mají již v anglofonní geografii nepostradatelnou pozici (Barnett 2017, Sibley 1995, Smith 2000). Žádné geografické informace totiž nejsou neutrální pohledy na svět, ale vždy nás motivují k určitému morálnímu nebo etickému postoji vůči světu, jednak vůči jiným a odlišným lidem, ale jednak i vůči mnohým přírodním fenoménům nebo entitám. Jinými slovy, výuka regionální geografie by se měla stát vždy do jisté míry politickou, kulturní a morální geografií.

Problém č. 4: Jak ve vzdělávání smysluplně uchopit komplikovaný vztah humánní a fyzické geografie?

Typický projev fragmentace geografie je stav, kdy se nedaří smysluplně uchopit komplikovaný vztah humánní a fyzické geografie, neboť tyto dvě klíčové součásti

geografie na sobě fungují relativně nezávisle a vzájemně se spíše vzdalují, než že by se přibližovaly. Pokud bychom se rozhodli pro vyšší podíl tematicky orientovaného studia na úkor regionální geografie, budeme se muset ihned potýkat s jiným problémem. Tím je hybridní povaha geografie, která čerpá na poznatkové i metodologické bázi ze společenských i přírodních věd (dichotomie mezi humánní a fyzickou geografií). To se promítá i do odlišných pojetí geografie u učitelů společně s přetrvávající nesnází, kam v této dichotomii zařadit regionální geografii. Geografie se tedy poněkud vymyká klasickým teoriím tvorby kurikula postaveným na tom, že obor produkuje poznatky, které se následně dostávají do školní výuky. Geografie není epistemologicky homogenní, ale je charakteristická debatami, disputacemi a otázkami. Geografie není disciplína hovořící jedním jazykem, sumarizovat geografii do určité báze základních poznatků je téměř nemožné.

V geografickém vzdělávání má fyzická geografie nezastupitelnou úlohu, ačkoli se její podíl neustále snižuje (Bagoly-Simó, Uhlenwinkel 2016). Geograficky myslet znamená používat geografické koncepty, tedy koncepty, které definují oborově specifický, tedy geografický, pohled (Uhlenwinkel 2013). Význam a skladba geografických konceptů se může proměňovat a současně se může lišit autor od autora (Taylor 2008). Jsou ale například fyzičtí geografové vyrovnaní s konceptuálním přístupem? A vědí vzdělavatelé učitelů z řad fyzických geografů, v čem konceptuální přístup spočívá? Koncepty představují oborově specifický rámec, v němž se geografické vzdělávání odehrává. Koncept prostoru utváří vztahy a závislosti mezi místy (Massey 2005). Prostory i místa se mění a ovlivňují se. Každé místo má v sobě příběh, který může být využit jako případová studie ve vzdělávání. Jde pouze o to více se zaměřit se na identifikaci fyzickogeografických charakteristik místa, hledání prostorových zákonitostí a zasazování učiva fyzické geografie do společenského kontextu.

V rámci diskuze mezi autory tohoto textu se jeden z nich silně upínal k víře v geografické myšlení moderní globální syntézy podle P. Haggetta (2001), tedy k víře v prostorovou syntézu všeho se vším. U novějších geografických přístupů je však tato idea silně problematická. A to nejen z důvodu, že by ve své extrémní podobě taková syntéza chtěla ideálně syntetizovat skrze prostor vše – ne každá syntéza má totiž koneckonců takové ambice. Je především problematická proto, že v prostorové syntéze přejícně vidí možnou finalitu, jak prostor jednoznačně a konečně uchopit a pochopit. Z pozice poststrukturalistické geografie však M. Doel (1999, s. 123) upozorňuje: „Pokud by měl existovat zákon prostoru a jeho utváření se, byl by to zákon kontextu – a to nevyčerpatelného kontextu. […] Průlom v prostorové vědě tedy přichází, když si člověk uvědomí, že kontext vždy zůstává otevřený performanci a nastávání [nekonečné prostorové] rozmanitosti.“ V geografii by tedy jakékoli „syntézy“ měly být pouze kontextuální, dočasné a otevřené vlastní proměně i vlastnímu zhroucení se. Tak s nimi však, při kritickém respektu ke kontextu a jeho proměnám, lze pracovat i v geografickém vzdělávání.

Smysluplné východisko k nastartování debaty o vztahu přibližování či vzdalování se humánní a fyzické geografie mohou představovat přístupy více-než-humánních („*more-than-human*“) geografií (Lorimer, Hodgetts 2024), hybridních geografií (Whatmore 2002) nebo i nových krajinných geografií (Wylie 2007). To jsou směry, které jsou silně ovlivněny poststrukturalismem a ne-reprezentativní teorií a v nichž figuruje zájem o překonání tradičních dichotomií kultura/příroda nebo lidské/ne-lidské („*non-human*“/„*human*“), aniž by se snažily dojít k finální syntéze. Spíše se zajímají, jak se jedno s druhým kontextuálně prolíná, aniž by se snažily dávat definitivní odpovědi. Ve své ontologii dokonce vycházejí z předpokladu, že tyto tradiční dichotomie a priori neexistují. Tyto směry prosazují ontologický postoj, že sociálno, kultura, politika, technologie, příroda, rostliny, zvířata jsou už vždy dopředu součástí určitých partikulárních uspořádání a že v těchto uspořádáních nemusí být rozdíl mezi přírodním a kulturním (či lidským a ne-lidským) nikterak zásadní pro pochopení daného uspořádání. Ve finále tedy vlastně ani nemusejí nic syntetizovat. Velmi inspirativní jsou například v posledním desetiletí geografie zvířat („*animal geographies*“), které se věnují prolnutí fungování a žití zvířat a lidí, a to na různých úrovních, např. od mikroměřítka domácího mazlíčka po makroměřítko světového průmyslu s dobytkem kvůli mléku a hovězímu (Hovorka 2017, 2018), nebo politická ekologie, která se na všechny ekologické nebo environmentální problematiky dívá z pohledu toho, jak jsou ve společnosti vždy již od počátku rámovány jako politická témata (Sultana 2021a, 2021b).

Problém č. 5: Jak implementovat řešení výše zmíněných problémů do školní praxe?

Aktuálně je situace relativně bezvýchodná. Vzdělavatelé učitelů geografie se snaží s vypětím všech sil zachycovat moderní trendy v geografickém vzdělávání a v tomto duchu se snaží připravovat budoucí učitele. Z vlastní zkušenosti můžeme říci, že nestačí budoucí učitele například odkázat na špičkové anglicky psané vysokoškolské učebnice plné dokonalých nápadů ihned využitelných v praxi. Studující tyto nápady přijímají s nedůvěrou, neboť s alternativními způsoby výuky nemají zkušenost a často sami vzdělavatelé učitelů nejsou přesvědčiví v tom, aby obhájili aplikovatelnost dokonalých anglicky psaných výukových materiálů pro potřeby českých žáků v konkrétní třídě.

A když budoucí učitele přesvědčíme, že inovace výuky geografie mají smysl, odradí studenty časová náročnost spojená s přípravou nebo převodem téměř dokonalých cizojazyčných výukových materiálů do češtiny. Problémem pochopitelně může být i jazyková bariéra, a to i v době, kdy s využitím umělé inteligence je možné přeložit téměř cokoli. Obavy a kritika inovací sílí poté, co studující absolvují šok z praxe podněcovaný také tím, že se někteří provázející učitelé sami vymezují

vůči vzdělavatelům učitelů. Jenže, jakákoli reflexe praxe je vždy vázaná na místo a čas, ukotvená ve vlastní zkušenosti, často velmi neformální, jen v orálním módu. Je to čistý opak toho, jak funguje akademický svět, který je abstraktní, formální, výzkumně ukotvený – tudíž více zobecnitelný a teoretický, veřejný a písemně komunikovaný. Studenti, když přijdou do školy na praxi, se často setkávají s tím, že provázející učitelé jim často radí ignorovat vše, co je jim předáváno na univerzitě, protože svět školy je odlišný a vyžaduje úplně jiné dovednosti, než jsou důležité pro přednášející na univerzitě (Morgan, Firth 2010).

Problém je také v tom, že učitelům i studentům učitelství nabízíme ideál (Morgan 2010). Tedy to nejlepší, k čemu jsme v průběhu své dosavadní kariéry dospěli. A čím jsme starší a zkušenější, tím se přirozeně vzdalujeme problémům, které řeší začínající učitelé. A bohužel, přenesená zkušenost a knížecí rady moudrého didaktika ne vždy fungují. Prášilová (2023) nebezpečí idealismu dokresluje daty získanými od začínajících učitelů geografie, kteří si na jednu stranu pochvalují kvalitu univerzitní učitelské přípravy, ale vzápětí poukazují na to, že „jim byly servírovány pouze ty ideální až dokonalé přípravy na výuku, které jsou na jednu stranu velmi inspirativní, ale na druhou stranu je zčásti i demotivují, protože hlavně z časových důvodů není začínající učitel schopen tak často takovou přípravu do výuky nachystat." (s. 52) Celé naše vzdělávací úsilí je zkrátka založené na idealismu. A hlavně, akademici víceméně předpokládají, že učitelé jsou angažovaní, svobodní, autonomní a samostatní tvůrci nebo agenti změny. To je bohužel daleko od reality, kdy učitel musí řešit nejen svůj jeden aprobační obor, ale i druhý obor, a pohybuje se současně v síti složitých vztahů vedení – kolegové – žák – třídní kolektivy, které jsou charakteristické nekonečným bojem o kontrolu a moc. Přežívání v této síti vztahů a péče o síť, aby v ní bylo možné přežívat, bere učitelům tolik energie, že na naplňování idealistických vizí nezbývá čas a chuť. Jinými slovy, univerzity nabízejí funkční řešení šitá na míru ideálním podmínkám, které ale v praxi nastávají pouze výjimečně. Budeme tedy asi muset začít uvažovat, že by bylo na místě změnit (minimálně pohled) na naše dosavadní působení na žáky, studenty a učitele. Jak to ale udělat? Lze záměrně nenabízet ideál?

Cestu, kterou vnímáme jako produktivní, je propojování světů akademiků a světů učitelů. Z toho vyplývá, že si musíme uvědomit, v jakých podmínkách učitelé vlastně pracují. Stačilo by, aby na obou stranách barikády byl respekt a pochopení. Když akademici opustí paternalistický přístup a projeví pochopení, učitelé se budou cítit více sví a vzdělavatelé učitelů budou působit více důvěryhodně. Pouze produktivní a rovnocenný dialog nastartuje obrodu a čilý ruch. Školy by neměly být pouze odběratelem toho, co univerzity produkují, ale měly by být mnohem více zapojeny do samotného procesu produkce poznatků. Univerzity dělají dobré věci. Bohužel je ale neumí prodat. Pokud se jim to daří, odběratelem jsou jen angažovaní učitelé. A tito angažovaní učitelé v praxi také dělají dobré věci. Průměrný učitel, což není myšleno negativně, má větší či menší averzi vůči teorii.

Učitel prostě musí dobře učit a teoretická nadstavba, která má v jeho očích smysl, se odehrává v rozhovorech s kolegy a kolegyněmi na chodbách, v kabinetech, případně ve školní sborovně. A i dobrý učitel má tendenci upozaďovat teorii, neboť mívá často pocit, že vše, čemu se naučil, byla ryzí zkušenost. A v tomto nachází podporu i zastání u studentů učitelství. Bohužel, opět se dostáváme zpět – pokud není teorie, nemohou mít studenti argumenty ani repertoár znalostí, jak řešit každodenní problémy. Autonomní učitel může vzniknout pouze tak, že bude kriticky myslet a bude vybaven k tomu být autonomní – tedy profesně kompetentní, kriticky reflektivní, teoretizující.

Aktuální vůdčí idea profesního rozvoje učitelů vychází z univerzitních pracovišť, a je často postavena na myšlence reflektivního praktika. To hovoří ve prospěch didaktiky založené na výzkumu. Teorie didaktiky geografie by měla být především o praxi, zejména o znalosti dobré a nedobré praxe. Vhled do praxe je možné získat praxí samotnou, anebo kvalitním výzkumem. Vyslovujeme se pro zachování výzkumně koncipovaných závěrečných prací, a to především v magisterském studiu, jejichž význam je v období nástupu umělé inteligence aktuálně zpochybňován. Samozřejmě, že závěrečné práce v podobě návrhu nějakých výukových postupů bez jejich ověření v praxi v dnešní době neobstojí. Pokud ale studenti učitelství budou ve svých výzkumech používat metody školní etnografie, dialogické metody, akční výzkum, konstrukční výzkum, případně kvaziexperiment, bude muset dříve či později dojít k prohloubení partnerství se školami a s učiteli, kterým osud geografie není lhostejný.

Analogicky, a ruku v ruce s tím musíme produkovat vědění založené na poznání toho, kdo je skutečným konečným odběratelem geografických poznatků. Geografie ve škole by měla reagovat na problémy, které žáci každodenně řeší ve svém životě (Hammond, 2022, 2023). Mělo by tedy dojít k posílení subjektivity a autentické zkušenosti z místa, které ale mohou v očích tradičně smýšlejících geografů být projevem tendence odklonu od oborovosti. Tato změna je nicméně nevyhnutelná, stejně jako změna perspektivy od realismu směrem k imaginativním a narativním přístupům. Svět se mění, mění se geografie, a mění se také žáci a studenti.

Oba autoři tohoto textu, přestože by se primárně označili za výzkumníky (naše úvazky jsou syceny výzkumnými projekty), se v roli přednášejících angažují v kurzech regionální geografie určených výhradně pro budoucí učitele. Aby výuka fungovala a působila na budoucí učitele důvěryhodně, je nezbytné mít vlastní zkušenost z praxe nebo spolupracovat s učiteli z praxe na tvorbě náplně seminářů. Na obou našich pracovištích se také podařilo dosáhnout stavu, kdy se učitelé z praxe na výuce seminářů přímo podílí. V kurzu Regionální geografie Amerik se zabýváme drogovou problematikou (pěstování, výroba, kartely atd. v Jižní Americe navázané na spotřebu, medicínské, kulturní a politické efekty v Severní Americe) nebo Hollywood efektem ve filmovém průmyslu. Nejde jen

o změnu americké kultury, ale i celkově amerikanizaci globálních kulturních a konzumních praktik skrze export amerického filmu a v poslední době naopak ovlivněné i importem čínských elementů do Hollywoodu, neboť americké filmy potřebují vydělávat na čínském trhu, aby byly finančně úspěšné.

Ve výuce regionální geografii Evropy se v rámci jednotlivých regionů Evropy zaměřujeme na vybraná fyzickogeografická i humánněgeografická témata vč. jejich vzájemné provázanosti. Kupříkladu každá větší stavba, dejme tomu třeba elektrárna nebo dálnice, musí mít za sebou studii proveditelnosti, která bere v potaz polohu z hlediska dostupnosti pozemku, přírodních podmínek, vzdálenosti od sídel, vzdálenost od chráněných území a přístupnost, event. dopravní dostupnost. Toto vše je možné s žáky i studenty řešit také ve výuce geografie, vrstvit další témata s využitím GIS a brát přitom do hry další sociální, ekonomická, kulturní nebo environmentální kritéria (Tweed a kol. 2022). Obdobně je možné se ptát, jak prostorový růst Londýna, Říma, či Stockholmu mění život obyvatel těchto měst. Jak se aktivity obyvatel a změna jejich mobility promítají do proměny struktury města? Proč je důležité územní plánování ve velkých městských aglomeracích? Jak a proč se odlišují jednotlivé městské části? Jak přírodní podmínky ovlivnily vznik a rozvoj zmíněných měst a jaká je jejich pozice v globálních v dopravních sítích, nebo jen v rámci Evropy? V případě témat z fyzické geografie slouží jako dobrý příklad evropské řeky a jejich provázanost s počasím a podnebím, sídly, energetikou a průmyslem, cestovním ruchem apod.

Bohužel, i tohle vše je možné se učit mechanicky. Proto je třeba, aby učitelé i vzdělavatelé učitelů přirozeně generovali příležitosti, kdy budou žáci či studenti konceptuálně myslet. K tomu jsou třeba určité strategie, které jdou dále, než je výklad učitele nebo přednáška (Leat 2001 aj.). Pokud učitelé mají naučit žáky geograficky myslet, je to náročná a nezáviděníhodná mise. Stojí to ale za to. Pojďme investovat energii do tvorby případových studií, dostávejme do výuky to, co je hodnotné v akademické geografii a neztrácejme čas neplodnými debatami o výběru obsahu.

Závěr

Castree (2005) upozorňuje, že otázku co, jak a proč v geografickém vzdělávání nikdy nevyřešíme. Neexistuje žádný správný seznam geografických věcí, které by žáci a studenti měli znát. Není jedna správná cesta, jak žáky něčemu naučit, v geografii nejsou žádné jasné a přímočaré cíle vzdělávání. Vše je o volbách. Jde o to, aby učitelé uměli volit a dobře se rozhodovat s ohledem na kontext, ve kterém se nachází. Tato situace je ale pro učitele velmi obtížná. Jde o nejistotu. Učitelé si musí sami být jistí volbou obsahu a současně také musí působit jistě i navenek, na své žáky a studenty. To se neobejde bez kvalitního učitelského vzdělání ukotveného

v oborech. Musíme dávat žákům příležitosti objevovat, mapovat, zapojovat se a dělat geografii. To vyžaduje svobodu a vzdělaného učitele. A zároveň bude nutné redefinovat vztah učitele a žáka v geografickém vzdělávání. Tento vztah by měl být méně formální, učitel by měl dávat žákům prostor k tomu, aby více vyjadřovali své pocity a názory. Tedy aby učitelé žáky vedli k reflexi. Možná ale nemožnost shodnout se na tom, co je jádrem a hodnotným obsahem v geografii pouze zrcadlí liberální společenský ideál, mizení kolektivních způsobů jednání a uctívání absolutního práva na soukromí a autonomii. Současně ale po svých žácích a studentech chceme kooperativní skupinovou práci a kompetenci domluvit se. Dělat geografii a reflektovat je více než jen vyučovat dle kuchařky. Je ale vůbec možné dostávat do hry aktuální geografii bez kuchařky?

Možná ano, zkusme proto na chvíli ukročit do odlišných geografických vod. V rámci české geografie v publikaci o odstraňování bariér v městském prostoru figuruje kapitola o inspirativních příkladech dobré praxe, která se pokouší vyhraňovat proti jednoznačným návodům a metodikám, jak tuto geografickou aplikaci provádět. V této kapitole se nejprve kritizuje, co mají návody a metodiky často společné: „Strukturovanost, systematičnost a bodově chronologická posloupnost, jak se postupně ze stavu prostoru bariérového dostat k prostoru přístupnému. Metodiky pro tvorbu bezbariérového prostoru tedy nenechávají dostatek možností pro eventuality a experimentování s eventualitami. Tím, že popisují jasně daný univerzální systematický postup i jasně daný univerzální cíl, nenechávají dostatek možností pro to, že někdy a někde je při tvoření konkrétních přístupných prostorů pro dosažení účelnějšího výsledku jednoduše pragmatičtější postupovat jinak než podle Metodiky.“ (Doboš a kol. 2021, s. 315)

Oproti *strategičnosti* návodů a metodik je proto vyzdvižena *taktičnost* příkladů dobré praxe, které mají podněcovat inspiraci a kreativitu, jež nutně nemusejí kopírovat samotné příklady mimo jiné proto, že to v jiných kontextech ani například není možné: „Příklady dobré praxe jsou spojeny s procesem vytváření přístupného prostoru, s procesem, který reálně probíhal, byl kreativní a striktně se nedržel předem stanovené Metodiky. Kreativita v nich vzešla až ze samotného průběhu toho, co v případě zjištěné bariéry postupně zkoušeli zainteresovaní lidé provádět a jaké možné cesty se v tomto ohledu hledaly. V našich Příkladech dobré praxe lze rozeznat, že jsou probíhající, že vycházejí z dění, kdy se něco bezbariérového procesuálně tvořilo, a že proces, který popisují, byl vždy něčím jedinečný a založený na jednání zcela konkrétních lidí. Tím také vybízejí k faktickému navázání na jejich proces v jiných budoucích dobrých praxích, ke kterým potenciálně mají inspirovat, přestože k nim nikdy přesně nenavedou. Oproti tomu Metodiky, i přesto, že se také mohou stát důležitou inspirací, jsou abstraktnější a vzdálené od konkrétního dění, jsou strnulé ve svých jasně daných univerzálních parametrech a nereflektují žádný konkrétně probíhající proces.“ (Doboš a kol. 2021, s. 317–318)

Věříme, že podobně, jako lze takticky, a nikoli strategicky, zpřístupňovat město pro osoby se znevýhodněním, lze takticky, a nikoli strategicky, inovovat geografické vzdělávání. Výše uvedené inspirativní příklady v tomto textu proto nemají představovat metodiku nebo návod, jak dosáhnout inovaci ve školském geografickém vzdělávání, nemají být strategií. Jsou však součástí taktiky, skrze níž chceme inspirovat čtenáře, aby přemýšleli, jak se mohou námi inspirovat a jak tuto inspiraci kreativně využít ve svých snahách inovovat geografické vzdělávání na českých školách. Možná proto nastává čas i v oblasti inovace výuky školského geografického vzdělávání začít budovat archiv příkladů dobré praxe, jenž bude dostupný všem, kteří o inovace mají zájem a kteří hledají inspiraci, jak mohou sami se svou kreativitou vynalézat další a další příklady inovací, které jsou aktuální a atraktivní pro současnou dobu.

Úplně na závěr ještě zbývá dodat, že téměř jedna třetina učitelů vyučujících geografii nemá aprobaci. Jak se k tomu máme postavit? Jakou oporu můžeme neaprobovaným učitelům poskytnout ve smyslu, jak jim jednoduše vysvětlit, co vše mohou ve výuce geografie dělat? Asi není v pořádku hodit neaprobované učitele geografie přes palubu. Jsme si vědomi, že všechna řešení, která nabízíme, jsou vysoce náročná na oborově ukotvenou učitelskou přípravu. Bez ní kvalitní geografické vzdělávání zkrátka není možné.

Literatura

ADAMS, P. C. (2009): Geographies of Media and Communication. Wiley-Blackwell, Malden.

ADAMS, P. C., CUPPLES, J., GLYNN, K., JANSSON, A., MOORES, S. (2017): Communications/media/geographies. Routledge, New York.

BAGOLY-SIMÓ, P., UHLENWINKEL, A. (2016): Why physical geography? An analysis of justifications in teacher magazines in Germany. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 1, 23–37.

BARNES, T. J., ABRAHAMSSON, C. (2015): Tangled complicities and moral struggles: the Haushofers, father and son, and the spaces of Nazi geopolitics. Journal of Historical Geography, 47, 64–73.

BARNETT, C. (2017): The Priority of Injustice. The University of Georgia Press, Athens.

BENDL, T., RUBÁŠ, D. (2023): Za pět dvanáct: potřeba rekontextualizace geografie ve vzdělávání. Informace ČGS, 42, 2, 1–12.

BUTT, G. (2019): Bridging the divide between school and university geography – "mind the gap!" In: Walkington, H. (ed.): Handbook for teaching and learning in geography. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 1–10.

CASTREE, N. (2005): Whose geography? Education as politics. In: Castree, N., Rogers A., Sherman, D. (eds.): Questioning Geography: Fundamental Debates. Blackwell, Malden, 294–307.

CRANE, N. (2020): Why geography matters. Weidenfeld & Nicholson, London.

CRESWELL, T. (2008): Place: A Short Introduction. Blackwell, Malden.

ČŠI (2019): Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Česká školní inspekce, Praha.

DANĚK, P. (2020): Výuka regionální geografie? Situace je vážná, nikoli však zoufalá! Informace ČGS, 39, 2, 24–31.
DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2001): Co je filozofie? Oikoymenh, Praha.
DOBOŠ, P. (2018): Imaginative geographies of distant suffering: two cases of the Syrian Civil War on television. Social & Cultural Geography, 19, 6, 764–788.
DOBOŠ, P. (2020): Communicating temporalities: The Orientalist unconscious, the European migrant crisis, and the time of the Other. Political Geography, 80, 102176.
DOBOŠ, P., OSMAN, R., ŠERÝ, O., KAPLAN, D., SURMAŘOVÁ, S., ŠKOP, S. (2021): Brněnský archiv příkladů dobré praxe: proč ne Metodika? In: Osman, R. (ed.): Geografie bariér. Muni Press, Brno, 313–406.
DOEL, M. A. (1999): Poststructuralist Geographies. Edinburgh University Press, Edinburgh.
ENSER, M. (2021): Powerful geography: A curriculum with purpose in practice. Crown House Publishing Limited, Carmarthen.
FERRETTI, F. (2017): Situated Knowledge and Visual Education: Patrick Geddes and Reclus's Geography (1886–1932). Journal of Geography, 166, 1, 3–19.
FERRETTI, F. (2018): Teaching Anarchist Geographies: Elisée Reclus in Brussels and "The Art of Not Being Governed". Annals of the American Association of Geographers, 108, 1, 162–178.
GREGORY, D. (1978): Ideology, Science and Human Geography. Hutchinson, London.
GREGORY, D. (1994): Geographical Imaginations. Blackwell, Cambridge.
HAGGETT, P. (2001): Geography: A Global Synthesis. Prentice Hall, Harlow.
HAMMOND, L. (2022): Recognising and exploring children's geographies in school geography. Children's Geographies, 20, 1, 64–78.
HAMMOND, L. (2023): Who are the children we teach? Considering identities, place and time-space in education. Oxford Review of Education, 49, 3, 342–359.
HÁNA, D., JELEN, L., SEIDLOVÁ, A., VOGT, D. (2022): Politicko-geografická témata v českém gymnaziálním kurikulu. Je geografie outsider, nebo premiant politického vzdělávání? Informace ČGS, 41, 1, 15–26.
HOVORKA, A. J. (2017): Animal geographies I: Globalizing and decolonizing. Progress in Human Geography, 41, 3, 382–394.
HOVORKA, A. J. (2018): Animal geographies II: Hybridizing. Progress in Human Geography, 42, 3, 453–462.
JONES, M. (2022): For a 'new new regional geography': plastic regions and more-than-relational regionality. Geografiska Annaler: Series B, Human Geography, 104,1, 43–58.
KLINKE, I. (2015): Area studies, geography and the study of Europe's East. The Geographical Journal, 181, 4, 423–426.
KNECHT, P., HOFMANN, E. (2020): Jak dál ve výuce regionální geografie na základních školách? Informace ČGS, 39, 2, 14–23.
KOFROŇ, J. (2012): Geografie fragmentovaná jako geografie úspěšná. Postmoderní sen noci ostravské. Informace ČGS, 31, 1, 1–10.
KORF, B., WARDENGA, U. (2021): Kiel 1969: Ein Erinnerungsort der Geographie. Geographica Helvetica, 76, 3, 381–384.
LEAT, D. (2001): Thinking through geography. Chris Kington Publishing, Cambridge.
LORIMER, J., HODGETTS, T. (2024). More-than-Human. Routledge, London.
MASSEY, D. (2005): For Space. Sage, London.
MECHLENBORG, M., NEERGAARD, M. D. (2024): Lefebvre's Spatial Triad for Children: A teaching model for spatial thinking in the classroom. International Research in Geographical and Environmental Education, 2024, 1–15.

MORGAN, J. (2010): What makes a "good" geography teacher. In: Brooks, C. (ed.): Studying PGCE Geography at M Level: Reflection, research and writing for professional development. Routledge, London, 23–35.

MORGAN, J., FIRTH, R. (2010): "By our theories shall you know us": the role of theory in geographical education. International Research in Geographical and Environmental Education, 19, 2, 87–90.

MURPHY, A. B. (2018): Geography: Why it matters. Polity Press, Cambridge.

PAASI, A. (2020): From bounded spaces to relational social constructs: Conceptualization of the region in geography. In: Kohlenberg, P., Godehardt, N. (eds.): The multidimensionality of regions in world politics. Routledge, London, 17–35.

PARKINSON, A. (2020): Why study geography? London Publishing Partnership, London.

PRÁŠILOVÁ, K. (2023): Začínající učitelé geografie: očekávání a realita. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.

SIBLEY, D. (1995): Geographies of Exclusion. Routledge, London.

SIDAWAY, J. D., HO, E. L., RIGG, J. D., WOON, C. Y. (2016): Area studies and geography: Trajectories and manifesto. Environment and Planning D: Society and Space, 34, 5, 777–790.

SMITH, D. M. (2000): Moral Geographies: Ethics in a World of Difference. Edinburgh University Press, Edinburgh.

SULTANA, F. (2021a): Political ecology 1: From margins to center. Progress in Human Geography, 45, 1, 156–165.

SULTANA, F. (2021b): Political ecology II: Conjunctures, crises, and critical publics. Progress in Human Geography, 45, 6, 1721–1730.

TATE, S., HOPKINS, P. (2020): Studying geography at university: How to succeed in the first year of your new degree. Routledge, London.

TAYLOR, L. (2008): Key concepts and medium term planning. Teaching Geography, 33, 2, 50–54.

TENORTH, H. E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F. (ed.): Das Schulfach als Handlungsrahmen: vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Böhlau Verlag, Köln, 191–207.

TRAHORSCH, P., FROLÍK, F. (2020): Pedagogický konstruktivismus a možnosti jeho aplikace ve výuce geografie. Geografické rozhledy, 30, 2, 34–37.

TWEED, F. S., SWETNAM, R. D., JONES, E., BROWN, A. (2022): Landscape assessment: A forgotten tool for stimulating student enquiry? Geography, 107, 3, 116–127.

UHLENWINKEL, A. (2013): Spatial thinking or thinking geographically? On the importance of avoiding maps without meaning. In: Jekel, T. (ed.): GI_Forum 2013. Creating the GISociety. Herbert Wichmann Verlag, Berlin, 294–305.

UHLENWINKEL, A. (2014): Factual knowledge and conceptual understanding. Geography, 99, 1, 28–35.

UHLENWINKEL, A. (2015): Wozu brauchen wir eigentlich noch Geographieunterricht? Wider die subjektivistische Wende in der Geographiedidaktik. Zeitschrift für Geographiedidaktik, 43, 4, 285–304.

WHATMORE, S. (2002): Hybrid Geographies. Sage, London.

WYLIE, J. (2007): Landscape. Routledge, London.

YOUNG, M., MULLER, J. (2010): Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. European Journal of Education, 45, 1, 11–27.

Poděkování

Děkujeme všem kolegyním a kolegům, kteří hájí právo diskutovat o idejích v otevřeném a svobodném akademickém prostředí. Za tvůrčí azyl děkujeme nejmenované brněnské pivnici, která se nachází na půli cesty mezi pedagogickou a přírodovědeckou fakultou.