

# Krajina paměti: paměť krajiny

Jan Musil

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta

Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

V mlžném oparu se mezi stíny mohutných dubů, hladkých buků, kývajících se habrů a přikrčených olší pohybuje postava. Obrys člověka stoupajícího do kopce a funičio při každém kroku se proplétá mlázím pod vrcholem a hledá nejvyšší bod tohoto podivného kopce.

Došedše ke kótě 461, což ale tehdy nevěděl, rozhlédl se kolem a svou naučenou větu o mléku a strdí spolkl s notnou řádkou nehezských slov. Jak má na tomhle zatraceném kopci vyprávět o budoucnosti nového kmene, když z něj není nic vidět?!

## Krajina jako domov

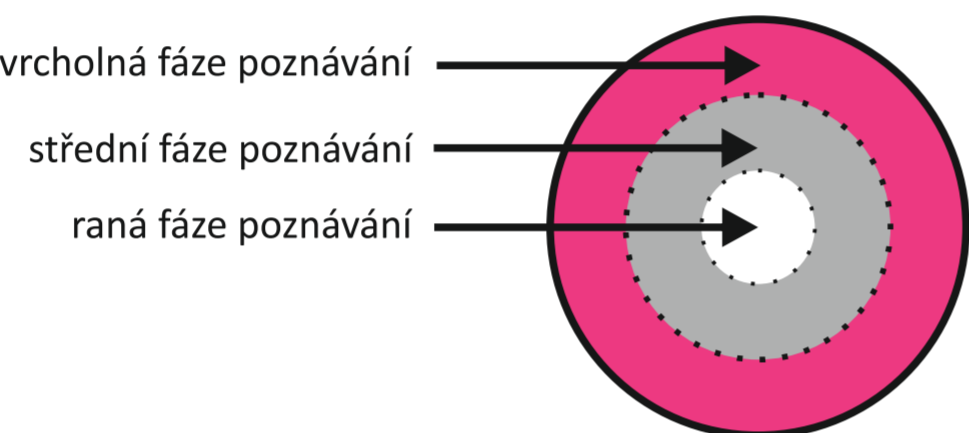
Jedním z klíčových pojmů obecné geografie je bezpochyby region. Kurikulum věnuje regionální geografii značný prostor (zejména ve vzdělávacím oboru *Člověk a jeho svět* části *Místo, kde žijeme* s devíti očekávanými výstupy, MŠMT 2017). Výhodou místně zakotveného učení v kontextu kurikula je možnost řešení situací stanovených přístupem pojatým individuálně pro libovolný region: Sobel (2013a) uplatňuje stejné platné pravidlo *right here right now*.

Postihnout všechny složky místního regionu pro didaktickou aplikaci odpovídající momentální kognitivní úrovni žáků je velmi obtížné v jediném univerzálně uplatnitelném přístupu. Proto vznikají metodické příručky pro úzce definované oblasti, pedagogové vytvářejí vlastní didaktické materiály a využívají nabídky výukových programů.

V samotném principu vztahu člověka k místu, kde žije, lze sledovat filosofický rozměr (Machovec 1998), psychologický (Vygotskij 2017) i geografický (Marek 2020).

### Graf 1: Proximita místa

Sobel (2013a) uvádí pro vývoj dětského pojetí místního regionu tři fáze odstupňované dle věku a areálu pohybu. Raná fáze (do 7 let) se odehrává kolem domu, střední (8 - 11 let) v rámci ulice, vrcholná fáze (od 12 let) pak pokrývá místa sociálních vazeb.



## Paměť krajiny

Velikou výhodou českého prostoru je zdánlivě dostatečný počet prvků, k nimž lze vztáhnout velké i malé dějiny státu, regionu i jednotlivých rodin. Existují metodiky, které práci studentů v krajině a s krajinou popisují a vedou. Z pohledu běžného vyučujícího je krajina abstraktní pojem, se kterým se v hodinách nepracuje lehce: od stanovení cílů, přes přípravu a metodiku až po reflexi.

Neexistuje místo, k němuž nelze vztáhnout nějakou aktivitu. Pro některé lokality se ale špatně hledají a ještě hůře aplikují. Patrně většině studentů přijde příliš morbidní představa projektového dne spojená s pobytem na hřbitově, ale v pohraničních oblastech po odsunutých obyvatelích z let 1945 – 1946 více než právě hroby předků nezůstalo.

Stanovení cíle pro výuku v krajině spadá spíše než do kognitivní roviny (ačkoliv tu nelze pominout) do oblasti afektivních a částečně psychomotorických cílů (podle zaměření aktivity). Z hlediska didaktického je souvisejícím krokem určení časového horizontu. Nedílnou součástí je ale vize vyučujícího, která by měla celým procesem prostupovat jako hlavní princip a mělo by být usilováno o její naplnění. Obrazně řečeno: *předat studentům hodnotu, postoj je mnohdy důležitější než znalost počtu vojáků na straně Ústředních mocností.*

V metafyzickém pojetí může krajina symbolizovat leccos: areál jablkového štrúdlu (ve smyslu přírodně-kulturního vymezení oblasti), otčinu (rodinná tradice), sounáležitost národní, osobní a rodinnou (*Proč je naším národním stromem lípa, zatímco Němci mají dub a Kanadáné javor?*), ale také kupříkladu kulturní, potažmo národní mýtus (Schama 2007)). Máme právo žákům vnášet do historických soustav jiný pohled na věc?

## Krajina identity

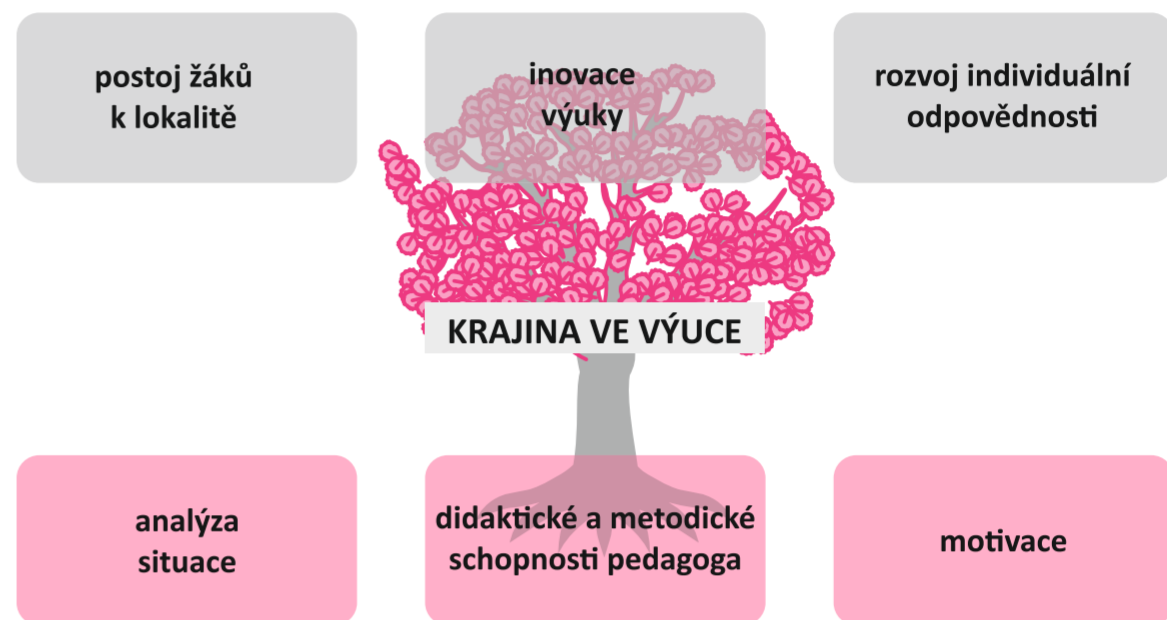
Sekundárním dopadem učením o regionu a v regionu je vytvoření a prohlubování vztahu k místu, v nejlepším případě lokálnímu patriotismu (Musil 2018). Pojem je možné ztotožnit s regionální identitou (Marek 2020). Identita je tvořena více složkami, jejichž vzájemné ovlivnění má dopad na podobu lidské osobnosti. Stejně jako každá osoba si vytváří a mění svou vlastní identitu, krajina na základě umožnění prožitku a poznání vstupuje do identity každého individua s různou intenzitou. Krajinné složky se tak promíchávají s osobnostními rysy a výsledně mohou společně vytvářet specifické regionální mutace identit. Typicky v prostoru česko-německého pohraničí lze sledovat výrazné figury v kontextu sdílené přeshraniční identity (Šumava, Český Les, Krušné Hory; Novotný 2017).

### Graf 2: Prolínání prvků krajiny a identity



## Krajina ve školní praxi?

Místně zakotvené učení je dalším krokem, když spojuje zkušenostní učení, problémově orientovaný přístup, učení venku, multikulturní výchovu, komunitní spolupráci ad. (Gruenewald 2003) do celku, v němž se jednotlivé složky poznání propojují a stavějí nové úrovňové myšlení, poznání a v ideálním případě také rozvíjejí afektivní složku žáků. Emocionální rozměr osobního prožitku v konkrétní situaci, která má navíc ještě praktický dopad na život v místním regionu, má podle Sobela (2013a) žádoucí přidanou hodnotu. Multiperspektiva vychází z úrovně kognitivních možností žáků, které se s vývojem posouvají na vyšší úroveň (Vygotskij 2017): je možné daný problém nastavit podle dosažené úrovně žáků (Sobel 2013b, Daniš 2019, MŠMT 2017). Skrze specializaci lze rovněž volit spektra analýzy tématu v regionu.

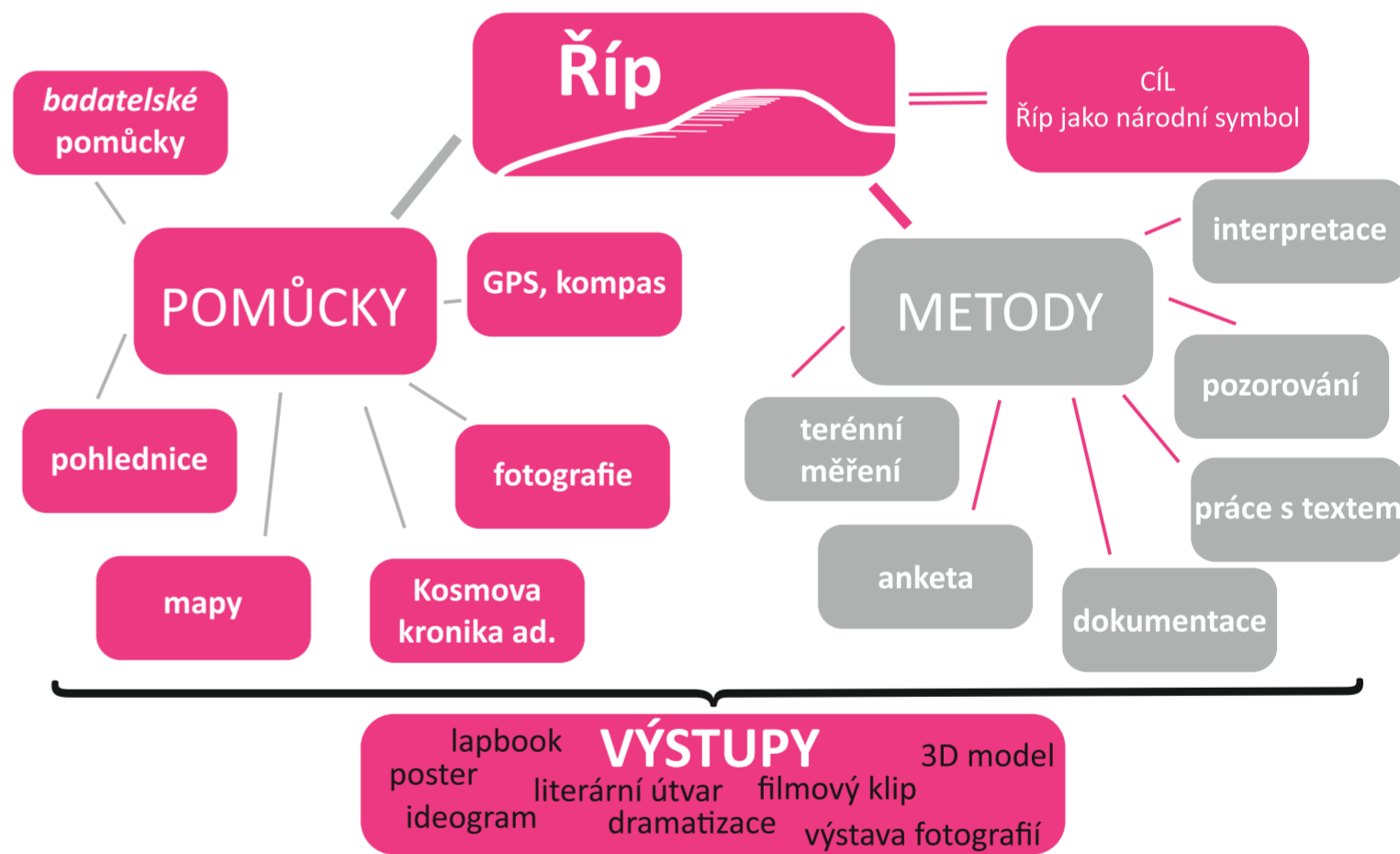


### Graf 3: Strom příčin a důsledků ve výukové praxi

Graf ukazuje optimální podobu implementace krajiny do výuky. Na základě příčin (analýza současného stavu ve smyslu zjištění vstupních dat, volba postupu ze strany pedagoga a motivace žáků i pedagoga) se skrze hlavní téma postupuje k důsledkům (změna postoje žáka k lokalitě, inovace výukových metod, rozvoji individuální odpovědnosti za místo a případně dalším).

## Aplikace

Pro účely této prezentace nabízím námět pro aplikaci výše uvedeného ve vztahu ke krajinnému prvku hory Říp (Ústecký kraj). Notoricky známý prvek české krajiny i mytologie nabízí řadu empirických dat (460,8 m n. m.) a ověřených postupů (terénní exkurze, Svobodová 2019). Namísto nich ovšem použijeme jednoduchý model mentální mapy pro představu vlastivědné výuky přímo v místě:



## Diskuse

Výuka v krajině a o krajině skvěle naplňuje rozměr environmentálního principu *myslí globálně, jedne lokálně* (Sobel 2013a). Zároveň lze pozorovat vnější bariéry v organizaci výuky často vyjádřené v rozhovorech s pedagogy termíny jako „hlavně, abych to stihla probrat“, „když my to máme daleko“, „trvalo by nám dlouho kamkoliv ze sídliště dojet“ apod. Zajímavý dichotomický rozměr tématu poskytuje náhled do vysokoškolské praxe, kdy roste počet závěrečných prací směřujících k didaktické aplikaci, a do praxe pedagogické, která nové postupy a poznatky výjimečně přejímá do svého prostředí (Gruenewald & Smith 2008).

## Zdroje

Daniš, P. (2019). *Tajemství školy za školou*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.  
Gruenewald, D. A. & Smith G. A. (2008): *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.  
Gruenewald, D. A. (2003): *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*. Educational Researcher, 32 (4), 3-12.  
Machovec, M. (1998). *Filosofie tváří v tvář zániku*. Brno: Zvláštní vydání.  
Marek, P. (2020): *Region coby sociální konstrukt a kritická diskuse Paasioho konceptualizace regionální identity*. Geografie 125 (1), 47-68.  
MŠMT (2017): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.  
Musil, J. (2018): *Zeměpis*. In: *Ústí nad Labem – pracovní listy pro 1. a 2. stupeň ZŠ*. Ústí nad Labem: Statutární město Ústí nad Labem. [CD-ROM]  
Novotný, L. (2017). *Hornická tradice jako téma česko-saské přeshraniční spolupráce*. Urbanismus a územní rozvoj 20 (2), 17-21.  
Schama, S. (2007). *Krajina a paměť*. Praha: Argo.  
Sobel, D. (2013a). *Beyond Ecophobia*. Great Barrington: The Orion Society.  
Sobel, D. (2013b). *Place-Based Education*. Great Barrington: The Orion Society.  
Svobodová, H. (2019). *Outdoor education in geography: a specific educational strategy*. Brno: Masaryk University Press.  
Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.