



Prace Monograficzne  
Komisji Edukacji Geograficznej  
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

# MIEJSCE I PRZESTRZEŃ EDUKACJA GEOGRAFICZNA W UJĘCIU HUMANISTYCZNYM



**MIEJSCE I PRZESTRZEŃ.  
EDUKACJA GEOGRAFICZNA  
W UJĘCIU HUMANISTYCZNYM**





PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO

Tom 9

# MIEJSCE I PRZESTRZEŃ. EDUKACJA GEOGRAFICZNA W UJĘCIU HUMANISTYCZNYM

Praca zbiorowa pod redakcją  
Joanny Angiel i Elżbiety Szkuřat

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań–Warszawa 2019

**Polskie Towarzystwo Geograficzne  
Komisja Edukacji Geograficznej**

**Uniwersytet Warszawski  
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych**

**Recenzenci:**

prof. UP dr hab. Danuta Piróg, dr Jadwiga Michalczyk,  
dr Magdalena Wilczyńska-Wołoszyn

**Redaktorzy tomu:**

Joanna Angiel, Elżbieta Szkurłat

**Akwarela na okładce**

Mieczysław Dynus

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków:  
Komisji Edukacji Geograficznej  
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

oraz

**MSCDN**  Mazowieckiego Samorządowego Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Warszawa 2019

ISBN 978-83-7986-282-5

Bogucki Wydawnictwo Naukowe  
ul. Górna Wilda 90, 61-576 Poznań  
e-mail: [biuro@bogucki.com.pl](mailto:biuro@bogucki.com.pl)

Druk i oprawa:  
Uni-druk, Luboń k. Poznania

## SPIS TREŚCI

Przedmowa .....	7
<b>Geografia w szkole w ujęciu humanistycznym – idee, możliwości i wyzwania .....</b>	<b>9</b>
<i>Elżbieta Szkurlat, Adam Hibszer</i> W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej .....	11
<i>Teresa Sadoń-Osowiecka</i> Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geografii .....	23
<i>Joanna Angiel</i> O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie” i „pisanie” krajobrazu .....	33
<b>Humanistyczne spojrzenie na edukację geograficzną – konteksty ..</b>	<b>49</b>
<i>Elżbieta Rybicka</i> Geopoetyka – miejsca wspólne geografii i literatury .....	51
<i>Mikołaj Madurowicz</i> Nieoczywiści nauczyciele geografii. Kilka myśli o postrzeganiu świata ..	65
<i>Bartosz Barański</i> Estetyzacja kompozycji miejskiej Warszawy na tle analogii muzycznych a edukacja geograficzna .....	75
<i>Maria Groenwald</i> Perspektywy czasu w edukacji geograficznej. Wybrane aspekty .....	85
<b>Ujęcia humanistyczne geografii w praktyce szkolnej .....</b>	<b>95</b>
<i>Dawid Abramowicz</i> Treści humanistyczne w geograficznych ścieżkach dydaktycznych – wybrane przykłady .....	97
<i>Edyta Wyka</i> Aplikacje mapowe jako przykłady wykorzystania systemów informacji geograficznej w edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym .....	109
<i>Agnieszka Świętek</i> Mniejszości narodowe i etniczne w polskich podstawach programowych i podręcznikach szkolnych – egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy” na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej .....	119



## PRZEDMOWA

Idee humanistyczne były obecne od dawna zarówno w geografii jako nauce, jak i w założeniach kształcenia geograficznego. W podejściu humanistycznym upatruje się dla geografii szansę uczynienia z niej dyscypliny naukowej, integrującej i syntetyzującej wiedzę przyrodniczą i szeroko rozumianą wiedzę o człowieku i jego miejscu w świecie. Obecnie ma ona umożliwiać odkrywanie nowych idei i wartości, przekraczanie dotychczasowych granic, podejmowanie tematów porzuconych, zapomnianych. Jej zadaniem jest m.in. włączenie do geografii zjawisk społecznych przez ostatnie dziesięciolecia pomijanych lub lekceważonych. Geografia humanistyczna jest takim podejściem teoretyczno-metodologicznym, które sytuuje w centrum człowieka jako podmiot egzystencjalny i poznawczy oraz którego celem jest lepsze rozumienie życia człowieka w kontekście przestrzeni, w której funkcjonuje. Relacje pomiędzy człowiekiem i przestrzenią kształtują się głównie poprzez ciągle przywoływanie, rozpoznawanie i interpretację indywidualnego doświadczenia, związki, przyjmowany system wartości, emocje. Szczególnego znaczenia w kontekście tak rozumianych relacji człowieka ze środowiskiem nabiera przestrzeń najbliższa – przestrzeń życia codziennego.

Z racji odwoływania się do osobistego, multisensorycznego i emocjonalnego doświadczenia świata, geografia humanistyczna może i powinna mieć duże znaczenie w edukacji, której cele poznawcze i kształcące przenikają się z celami wychowawczymi, a uczeń traktowany jest podmiotowo – jako myśląca, czująca osoba, odbierająca świat w specyficzny sposób. Kluczowa dla geografii humanistycznej kategoria miejsca warunkuje możliwość rozwoju ucznia jako osoby w różnych wymiarach – intelektualnym, poznawczym, a także emocjonalnym, społecznym, obywatelskim. Pomimo wielu walorów i wartości obecność ujęć humanistycznych w szkolnej praktyce edukacyjnej nie jest zbyt powszechna i popularna. Celem tej publikacji jest przywołanie oraz przybliżenie istoty, wartości, potrzeby oraz możliwości uwzględniania w większym niż dotychczas wymiarze ujęć humanistycznych w szkolnej edukacji geograficznej. Okolicznością sprzyjającą podjęciu i realizacji tego wyzwania mogą być zmiany dotyczące rangi i obecności geografii humanistycznej w założeniach edukacji geograficznej wyrażone również w nowych zapisach wymagań podstaw programowych geografii.

W części pierwszej, wprowadzającej, starano się poza ukazaniem istoty geografii humanistycznej oraz przywołaniem różnorodnych potrzeb jej obecności w szkolnej edukacji geograficznej, wyjaśnić i przybliżyć kluczowe dla niej kategorie. Należą do nich m.in.: miejsce, tożsamość miejsca, tożsamość krajobrazu, *genius loci*, przestrzeń w rozumieniu geografii humanistycznej. Określono, na czym polega umiejętność „czytania” i „pisanie” miejsc i krajobrazów kulturowych oraz wskazano na pilną potrzebę kształtowania u uczniów tych umiejętności.



Kolejna część opracowania prezentuje różnorodność humanistycznych spojrzeń na edukację geograficzną w ujęciu humanistycznym. Jednym z nich jest wgląd w koncepcję geopoetyki – orientacji badawczej, której celem jest wieloaspektowa analiza interakcji pomiędzy przestrzenią geograficzną a twórczością literacką. Poprzez wskazanie i interpretację kategorii o charakterze pomostowym, takich jak: miejsce, geografia wyobrażona, region i regionalizm, zaprezentowane zostały pola łączące badania literackie i geograficzne, możliwości obustronnych inspiracji oraz wyznaczone zakresy podobieństw i różnic pomiędzy ich zastosowaniem w obu dyscyplinach.

Inspiracją zarówno badawczą, jak i dydaktyczną dla geografa (w tym nauczyciela geografii), któremu bliskie są ujęcia humanistyczne, może być też wejrzenie na inne pola poznawcze, gdzie znaleźć można okazję do odnalezienia rozmaitych dróg i wskazówek do takiego właśnie poznawania i rozumienia świata – zarówno bliższego, jak i dalszego. W celu owego poszerzenia „pola widzenia” udamy się na niekonwencjonalne „lekcje” do filozofki, eseisty i krytyka literackiego, historyka oraz malarza i reżysera teatralnego, podczas których poznamy różne sposoby i koncepcje oglądu świata.

Czas jest jedną z podstawowych kategorii w geografii i edukacji geograficznej. W geograficznych ujęciach humanistycznych traktuje się go jako czas „ucłowieczony”. Rozpatrywany w kontekście kształcenia jest to czas dydaktyczny, wyznaczający codzienność pracy nauczyciela i uczniów. Jest on przedmiotem refleksji kolejnego opracowania, dzięki któremu rozważymy uwarunkowania oraz różne konsekwencje z nich płynące zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, w tym – możliwości i ograniczenia związane z zarządzaniem przez nich owym czasem.

W edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym ważne jest poznawanie miejsc codziennego życia i różnorodnych znaczeń nadawanych im przez człowieka, jak też dokonywanie ich własnych zestawień i interpretacji. W kolejnym tekście poznamy przykład artystycznej interpretacji przestrzeni miejskiej Warszawy poprzez ujawnienie podobieństwa kompozycji urbanistycznej z kompozycją w muzyce. Może się to stać inspiracją dla nauczycieli geografii i uczniów, którzy nie tylko dostrzegą owe analogie, ale też odkryją w tym sposobie postrzegania miasta łączenie sfery racjonalnej ze sferą duchową oraz spojrzą inaczej niż do tej pory na aspekty miejskiego dziedzictwa kulturowego.

Część trzecia publikacji zawiera prezentację wybranych ujęć humanistycznych geografii w praktyce szkolnej. Stanowi je ukazanie potrzeby zwiększania obecności treści humanistycznych podczas projektowania terenowych ścieżek edukacyjnych, propozycja zastosowania aplikacji mapowych i systemów informacji geograficznej w edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym oraz egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy” na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej.

Publikacja, wypełniając tylko w ograniczonym wymiarze lukę w obecności ujęć humanistycznych w szkolnej edukacji geograficznej, jest jednocześnie zapowiedzią i nadzieją kontynuacji geograficznej refleksji w tym zakresie oraz wyzwaniem, a zarazem zachętą do dalszych poszukiwań różnorodnych pól jej obecności w szkolnej praktyce edukacyjnej.

*Joanna Angiel, Elżbieta Szkuřat*

**GEOGRAFIA W SZKOLE  
W UJĘCIU HUMANISTYCZNYM –  
IDEE, MOŻLIWOŚCI I WYZWANIA**



Elżbieta Szkurłat, Adam Hibszer

## W STRONĘ UJĘĆ HUMANISTYCZNYCH W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

### WPROWADZENIE

Powyższy tytuł może zapowiadać tematykę odnoszącą się zarówno do metod (sposobów) edukacji, jak i przedmiotu edukacji. Z filozofii humanistycznej wywodzi się bowiem podstawowa orientacja pedagogiczna, jaką stanowi personalizm, oraz nurt w geografii jako nauce nazywany geografiami humanistyczną. Te dwie, wydawać się może tak różne kwestie, w procesie edukacji i wychowania łączą się nierozzerwalnie ze sobą. Trudno wyobrazić sobie prowadzenie lekcji geografii odpowiadających ujęciom humanistycznym bez stosowania właściwych dla pedagogiki humanistycznej zasad, wartości, relacji nauczyciel–uczeń, klimatu dialogu i wielu innych warunków kształcenia, zgodnych z założeniami personalizmu i rozwijaniem podmiotowości ucznia.

Do podjęcia bardziej szczegółowej interpretacji takiego podwójnego spojrzenia na edukację geograficzną w ujęciu humanistycznym skłania autorów aktywny udział w opracowaniu w latach 2016–2018 nowych podstaw programowych geografii. W konstruowaniu ich założeń, celów ogólnych oraz szczegółowych treści znaczącą rolę odgrywało przekonanie o potrzebie uwzględnienia w dużo większym niż dotychczas wymiarze zarówno założeń pedagogiki humanistycznej, jak i ujęć humanistycznych obecnych w geografii jako nauce. Pomimo że zagadnienia personalizmu humanistycznego oraz geografii humanistycznej były podejmowane już wcześniej w pracach z zakresu dydaktyki geografii (m.in.: Jakubowski 1991, 1996, Wilczyński 1992, 1996, 2003, Zając 1992, Pulinowa 1994, 1996, Angiel 1996, Szkurłat 2004, Sadoń-Osowiecka 2007, 2011, Szkurłat i in. 2017a, b, 2019), to jednak ich istota, wartość edukacyjno-wychowawcza jest prawie całkowicie nieznana ani dydaktykom geografii, ani jej nauczycielom.

Jednym z ważnych celów opracowania jest podjęcie próby szukania odpowiedzi na pytania: dlaczego personalizm został przyjęty w nowej podstawie programowej jako główne założenie edukacyjno-wychowawcze oraz jakie są podstawowe wymagania i przejawy jego obecności w praktyce szkolnej? Dlaczego geografo- wie powrócili w ostatnich dziesięcioleciach do ujęć humanistycznych i jakie są

powody zwrócenia się w tę stronę również szkolnej edukacji geograficznej? Które założenia geografii humanistycznej mają najistotniejszy wymiar edukacyjno-wychowawczy i jaki kształt może on mieć w szkolnej praktyce? Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania dotyczyć będzie zatem zarówno ujęć humanistycznych w geografii jako nauce, jak i w edukacji geograficznej i wychowaniu. W tym celu zostaną zaprezentowane najistotniejsze założenia ujęć geografii humanistycznej oraz najważniejsze kategorie odnoszące się do jej istoty. Należą do nich m.in.:

- rozumienie przestrzeni jako wartości, przestrzeni doświadczanej oraz indywidualnie postrzeganej;
- pojęcie miejsca – jego cech, roli emocji i więzi z miejscem jako źródła tożsamości, troski o zachowanie i rozwój walorów miejsca jako efektu relacji przyroda–człowiek.

Przybliżenie istoty ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej zostanie dokonane również poprzez prezentację głównych kategorii celów edukacyjnych z zakresu geografii humanistycznej wprowadzonych do podstaw programowych geografii w latach 2016–2018 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej... 2017, 2018).

## PERSONALIZM W ZAŁOŻENIACH KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

W założeniach ogólnych podstawy programowej geografii przyjęto jako kluczowe podejście humanistyczne, to jest orientację filozoficzno-pedagogiczną zakładającą rozwijanie człowieczeństwa w każdym uczniu. Podejście to wiąże się bezpośrednio z **personalizmem**, czyli z taką perspektywą poznawczą, w której centrum wartości stanowi **osoba** (persona) oraz jej **dobro i rozwój**. W personalistycznym ujęciu procesu wychowania nadrzędną zasadą jest ustawiczny rozwój osoby, czemu podporządkowane są wszystkie cele i działania. Właśnie ten fakt – otwarcie na ustawiczny rozwój – pozwala młodemu człowiekowi na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty jako osoby. Życie człowieka zawiera się zasadniczo pomiędzy sobą aktualnym a sobą możliwym poprzez ciągłe przekraczanie siebie – ustawiczne zwracanie się ku dobru i osiąganie coraz wyższego stopnia uczestnictwa w nim (Adamski 2005, Chudy 2006, Chrost 2015). Początek rozwoju tkwi w dążeniu do siebie lepszego, zgodnie z podstawowym prawem preferowania tego, co lepsze. Według tej perspektywy edukacja oparta jest na prawdzie o istocie człowieczeństwa – ideale podkreślającym doskonalenie siebie również poprzez służbę innym. „... Najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przyjęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu wzbudzenia osoby w wychowanku. Wychowanek nie jest uważany za rzecz do napełnienia jej czymkolwiek ani też nie jest on istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim wzbudzić. Jedynie jeśli się uznaje wartość osoby ludzkiej jako posiadacza

wartości, można postępować w procesie rozwoju osobowego. Personalizm uznaje wartość dobra wspólnego za podstawę życia społecznego, a jednocześnie podkreśla, że nie może ono naruszać dobra człowieka jako osoby” (Stolarik 2012, dostęp: 12.05.2019).

Zgodnie z wyżej określoną orientacją filozoficzną – właściwą **personalizmowi** – osoba ludzka jest to jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny w celu harmonijnego wzbogacania siebie i innych (Granat 1984, Olbrycht 2001, 2002, Chrost 2015). W nurcie pedagogiki personalistycznej eksponuje się osobę ludzką jako podmiot zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania. Afirmuje się jego godność, rozumność, wolność, zdolność do miłości każdej osoby, bowiem każdy podmiot osobowy posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych (Nowak 1996, 2006). Personalizm stara się wyjaśnić istotę bycia człowiekiem za pomocą kategorii ściśle związanych z tym, co prawdziwie ludzkie: z jego doświadczeniem, z jego egzystencją, z relacjami, w których żyje i działa (Adamski 2005, Kosche 2013). Szczególną rolę w konstytuowaniu osoby odgrywa wolność i wybór podstawowych wartości, wśród których prawda, dobro i piękno nadają najwyższy, metafizyczny sens człowiekowi jako osobie (Kiepas 1996, Olbrycht 2002).

Z podejściem humanistyczno-personalistycznym nierozzerwalnie związane jest kształcenie aksjologiczne – kształcenie ku wartościom decydującym o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie. Personalistyczna koncepcja człowieka, w której eksponowane miejsce zajmują wartości najwyższe – prawda, dobro i piękno – jest bardzo wymagająca zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia, ale może i powinna stać się celem godnym wszelkich wysiłków.

Wśród wielu warunków pójścia w stronę personalizmu ważna jest refleksja nauczyciela nad samym sobą, własną hierarchią wartości, powołaniem oraz wspieranie uczniów w odnajdywaniu w sobie najwyższych wartości. Sam bowiem rozwój osoby wychowanka jest i musi być jego dziełem, owocem jego wysiłków – do przedstawianych w procesie wychowania wartości wychowanek musi mieć stosunek aktywny. Powinien je tak „przepracować”, aby stały się jego własnością, wzbogacały go wewnątrz, czyniły go zdolnym do wyboru dobra i jego współtworzenia, gdyż wychowanie personalistyczne jest wychowaniem do wolności: do wolności wyboru dobra (Olbrycht 2002, Adamski 2005). Dlatego dla rozwoju ucznia jest istotne, aby szkoła była miejscem doświadczania przez niego podmiotowego traktowania. **Podmiotowość** jest aktywnym, celowym i świadomym uczestnictwem w rzeczywistości. Na tyle, na ile to racjonalne, uczący się powinni mieć możliwość dokonywania wyboru, kształtowania własnej ścieżki rozwoju, kształtowania osobowości, mając przy tym równocześnie świadomość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i przyjmowanych postaw. Jest przy tym istotne, aby zakres sfery wolności szedł w parze z poszerzaniem sfery odpowiedzialności. Bardzo ważnym wyznacznikiem podmiotowości ucznia są wielostronne, podmiotowe relacje: nauczyciel–uczeń, rodzice–nauczyciel–uczeń, dyrekcja szkoły–nauczyciel. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu tych relacji ma tworzenie klimatu

dialogu oraz wzajemnego szacunku ucznia i nauczyciela (Olbrycht 2001, Chudy 2006). Wiele zależy przy tym od autorytetu nauczyciela, którego źródłem może być przede wszystkim jego życiowa mądrość, wiedza, doświadczenie, zaangażowanie, wysokie standardy moralne.

## CZYM JEST GEOGRAFIA HUMANISTYCZNA?

Geografii humanistycznej nie należy traktować jako nowości, która miałaby doprowadzić do przewrotu, rewolucji w geografii. Nawiązuje ona do długiej tradycji w geografii, w której humanizm był zawsze obecny, a aktualnie ma pozwalać odkrywać nowe idee i wartości, przekraczać dotychczas przyjmowane granice, podejmować tematy porzucone, zapomniane. Jest ona podejściem teoretyczno-metodologicznym, które sytuuje w centrum człowieka jako podmiot egzystencjalny i poznawczy (Rembowska 2006). Jej zadaniem jest m.in. włączyć do geografii zjawiska społeczne przez ostatnie dziesięciolecia pomijane lub lekceważone (Libura 1990a).

Geografia humanistyczna nie jest odrębną dziedziną badawczą geografii, lecz stanowi określoną postawę badawczą, rodzaj podejścia do geografii jako nauki, sposób jej traktowania. Jest ona takim ujęciem geograficznym, którego celem jest lepsze rozumienie życia człowieka w kontekście przestrzeni, w której on funkcjonuje (Tuan 1979, 1987, Libura 1990b, Jędrzejczyk 1998, 2001, Szkurląt 2004, Rembowska 2006). To lepsze rozumienie zyskuje się dzięki pogłębionemu poznaniu relacji pomiędzy człowiekiem i środowiskiem geograficznym: przyrodą i wymiarem kulturowym przestrzeni. Relacje te kształtują się głównie poprzez ciągłe przywoływanie, rozpoznawanie i interpretację indywidualnego doświadczenia, przyjmowanego systemu wartości, emocji oraz związków z określoną przestrzenią. Szczególnego znaczenia nabiera, w kontekście tak rozumianych relacji człowieka ze środowiskiem przestrzeni najbliższa – przestrzeń życia codziennego. Ta przestrzeń najbliższa człowiekowi – jest przez niego doświadczana, postrzegana, oceniana. Przestrzeń życia codziennego prowokuje również do określonych zachowań (Libura 1990b, Walmsley, Lewis 1997, Szkurląt 2004). Istotą podejścia humanistycznego w geografii jest zatem zwrócenie się w stronę przestrzeni egzystencjalnej, to jest przestrzeni życia człowieka, która poprzez to, że staje się przestrzenią znaczącą dla człowieka przekształca się w „miejsce”. Jest ono naczelną kategorią geografii humanistycznej i traktowane jest jako centrum, znacząca dla człowieka przestrzeń życia, a nie jako lokalizacja (Tuan 1971, Tuan 1979, 1987, Dramowicz 1984, Szkurląt 2004, Rembowska 2006, Maik 2016). Egzystencjalna przestrzeń – przestrzeń najbliższa, znacząca, przestrzeń codziennych doświadczeń człowieka oraz relacji zakorzenionych w różnych życiowych sytuacjach – jest przeciwieństwem abstrakcyjnej, homogenicznej, odległej, anonimowej, nieokreślonej bliżej przestrzeni (Rembowska 2006). Bezpośrednie doświadczenie i pamięć powodują, że człowiek, wchodząc w interakcje ze środowiskiem, tworzy „indywidualne geografie” (*personal geographies*), które według Tuana są

„zwierciadłem człowieka”, gdyż pokazując sposób doszukiwania się przez niego ładu i znaczeń w poznawanym świecie, „odsłaniają głębsze warstwy ludzkiej natury” (Tuan 1971).

Założeniem geografii humanistycznej jest skierowanie geografii w stronę dyscypliny pełniej i szerzej opisującej wyjątkową pozycję człowieka w świecie. Zgodnie z tym założeniem człowiek egzystuje na granicy dwu dziedzin bytu: przyrody i specyficznie ludzkiego świata; jego życie, realizując się w określonym środowisku przyrodniczym, jednocześnie obejmuje dziedziny wychodzące poza sferę przyrody. Dlatego, aby ująć różne aspekty życia człowieka, nie można posługiwać się tylko modelem poznania właściwym dla nauk przyrodniczych. Stąd geografia humanistyczna sięga po metody badań typowe dla współczesnych nauk humanistycznych, sprzyjających poznawaniu takich kwestii, jak: rozumienie, wartości, postawy, doświadczenie, świadomość. W geografii humanistycznej występują różne nurty oraz interpretacje, jednak wszyscy jej przedstawiciele uznają pierwszeństwo tzw. współczynnika humanistycznego – wartości, świadomości i postaw człowieka przed światem rzeczy, materii (Znaniński 1931). Jest ona często definiowana jako stanowisko antypozytywistyczne, antyscjentystyczne. W odróżnieniu od ujęć pozytywistycznych geografia humanistyczna akceptuje wiedzę opartą na intuicji i postuluje opis doświadczeń człowieka i subiektywizm w nauce (Maik 2016).

W paradygmacie pozytywistycznym, a zwłaszcza w jego scjentystycznej wersji, za podstawową funkcję nauk społecznych przyjmuje się **wyjaśnianie**. Według tego modelu zdarzenie lub fakt zostają wyjaśnione, gdy daje się je wydedukować z jakiegoś prawa naukowego i zbioru warunków początkowych (Chojnicki 2001). W podejściu humanistycznym w miejsce wyjaśniania proponuje się **rozumienie** (*verstehen*) będące odpowiednikiem rozumienia w literaturze filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej. Pojęcie rozumienia jest jednak przez różnych autorów różnie definiowane, ale najczęściej używa się go w sensie humanistyki rozumiejącej, według której rozumienie nie ma własności uzasadniających, nie dąży do prawdy obiektywnej, lecz do rozumienia będącego warunkiem wystarczającym porozumienia się z kimś w kwestii czegoś. Rozumienie jest więc pewną odmianą przeżycia, **empatii**. Istotne dla rozumienia jest też to, że stany psychiczne znane z własnego doświadczenia rzutowane są na inne osoby na podstawie dostępnych informacji o tych osobach. Stąd wniosek, że aby tworzyć warunki współodczuwania, rozumienia, przewidywania uczuć, myśli, reakcji, postępowania innych osób oraz „wejść” w ich sposób myślenia i widzenia rzeczywistości, konieczne jest z jednej strony poznanie ich sytuacji egzystencjalnej, a z drugiej świadomość wyznawanego przez nie systemu wartości, tradycji, tożsamości (Jędrzejczyk 2001, Szkurlat 2004). W rozumieniu zwolenników ujęć humanistycznych możliwe jest złagodzenie sprzeczności pomiędzy poglądem, że naukowe jest tylko to, co wymierne, sprawdzalne empirycznie, co można zmierzyć, a humanistyczną wizją rzeczywistości, do czego konieczny jest powrót do myślenia refleksyjnego i kontemplacji, które w okresie dominacji scjentyzmu były nieomal wyeliminowane z nauki w ścisłym znaczeniu (Wilczyński 1996).

Badania prowadzone w nurcie geografii humanistycznej wymagają stosowania odpowiadającej jej założeniom metodologii. Techniki badawcze nauk



przyrodniczych są mało przydatne do badania ludzkiego zachowania, dlatego należy zastąpić je podejściem, które przywiązuje więcej wagi do wartości i do codziennego doświadczania środowiska przez człowieka. Humanizm, nadając wielką wartość intersubiektywnym doświadczeniom i znaczeniom, proponuje metodologię, dzięki której odkrywa się znaczenia przypisywane środowisku poprzez poszczególne osoby lub grupy za pomocą technik, takich jak obserwacja uczestnicząca, dyskretny pomiar i różne formy pogłębionych wywiadów (Tuan 1976, Maik 2016).

Geografia humanistyczna kreuje nowe rozumienie przestrzeni. Przestrzeń jest w niej przestrzenią niegeometryczną, egzystencjalną przestrzenią życia, przestrzenią ludzkich doświadczeń, związków. Dystans w przestrzeni egzystencjalnej jest miarą powiązań emocjonalnych i jest niemierzalny w miarach fizycznych, takich jak kilometry, koszty przejazdu itp. W kategoriach egzystencjalnych przestrzeń staje się miejscem, czyli przestrzenią znaczącą.

## MIEJSCE PODSTAWOWYM POJĘCIEM GEOGRAFII HUMANISTYCZNEJ

Jak wspomniano, w geografii humanistycznej szczególną wagę przywiązuje się do relacji człowiek–środowisko. Zakłada się, że ze względu na to, iż środowisko ma określoną naturę, ład, porządek, logikę, człowiekowi nie wolno lekceważyć natury środowiska. Powinien on przede wszystkim starać się je zrozumieć. Współczesna geografia humanistyczna nawiązuje w tym twierdzeniu do myśli francuskiego geografa Vidala de la Blache'a, który traktował środowisko jako partnera ludzkiej działalności, a związek człowiek–środowisko jako **dialog** (Jędrzejczyk 2001). Owocem relacji człowiek–środowisko w wymiarze indywidualnym jest **miejsce** – podstawowe pojęcie geografii humanistycznej (Tuan 1987, Rembowska 1996, Jędrzejczyk 2001).

Przyjmuje się, że **miejsce**:

- to „uczłowieczona przestrzeń” (Tuan 1987)
- jest przestrzenią znaczącą;
- kształtuje się w toku indywidualnych doświadczeń człowieka, co sprawia, że ma unikatowy charakter;
- powstaje w wyniku wzajemnej zależności człowieka i środowiska – jest owocem tych relacji;
- posiada swoją tożsamość, indywidualność i odrębność od innych miejsc; cechuje/wyróżnia je „duch miejsca” – *genius loci*;
- jest „oswojoną” częścią przestrzeni społecznej – intensywnie nasyconą uczuciami, wspomnieniami, głębokimi psychicznymi i emocjonalnymi przeżyciami;
- jest fundamentalnym wyrazem ludzkich związków zarówno z innymi istotami ludzkimi, jak i otaczającymi człowieka przedmiotami;

- może być przestrzenią o pozytywnym lub negatywnym zabarwieniu emocjonalnym (wg Tuana miejscem topofilnym lub topofobicznym);
- odnawia, odradza doświadczenie i aspiracje ludzkie;
- stanowi ważną podstawę kształtowania się poczucia tożsamości i „zakorzenienia” dla pojedynczego człowieka i grupy społecznej;
- jest podstawą ludzkiej egzystencji, daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa;
- ogniskuje wartości odczuwane, w nim kształtują się postawy, wartości i znaczenia istotne w życiu;
- często posiada wyraźne, wizualne wyróżniki – „publiczne symbole” (Yi-Fu Tuan);
- ponieważ jest wyróżnione przez bliski kontakt i doświadczenie, jest „przedmiotem troski”;
- może mieć różną wielkość: od ulubionego zakątka własnego domu przez własne miasto, region do kraju, a nawet całej Ziemi.

Jak można odczytać z powyżej określonych cech konstytutywnych miejsca w ujęciu geografii humanistycznej, ważną rolę w przekształcaniu niewiele znaczącej przestrzeni w miejsce spełniają uczucia, relacje i zaangażowanie emocjonalne. Prowadzą one do poczucia więzi z miejscem. Yi-Fu Tuan (1971) wprowadził termin **topofilia** na określenie uczuciowej więzi między ludźmi i miejscem. Pojęcie topofilii obejmuje pozytywne uczucia różnego rodzaju i stopnia intensywności. Mogą to być: odczucia estetyczne, poczucie przynależności, harmonii, satysfakcji.

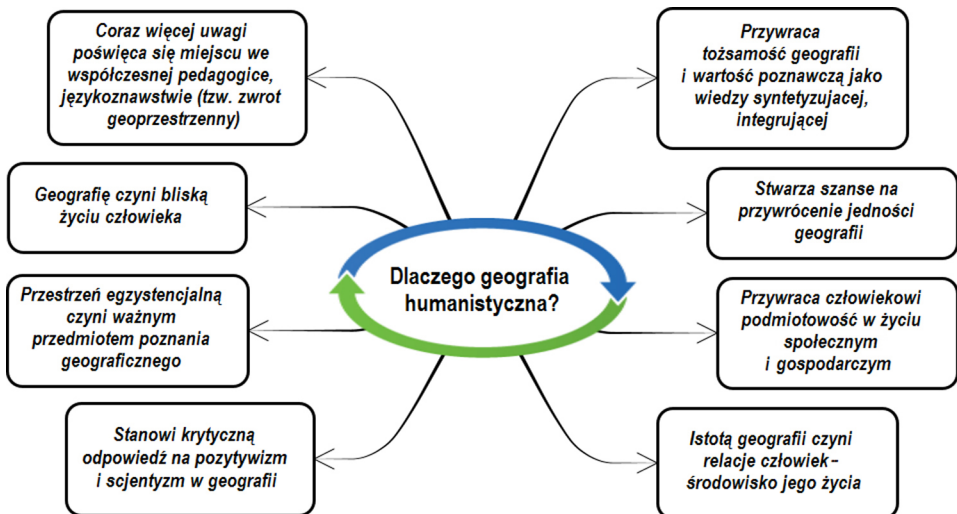
Znaczenie bezpośredniego doświadczania przez uczniów miejsca, w którym mieszkają, zostało szeroko uwzględnione w założeniach i treściach aktualnych podstaw programowych geografii i przyrody. Zgodnie z humanistyczną interpretacją pojęcia miejsca, byłoby jednak celowe dążenie nie tylko do wyposażenia uczniów w **wiedzę** o miejscu zamieszkania, regionie, kraju ojczystym, ale tworzenie sytuacji dydaktycznych sprzyjających **dogłębionej refleksji** nad istotą, sensem miejsca, prezentowanymi przez nie wartościami, odrębnością, znaczeniem dla ucznia i bliskich mu osób, jego przeszłością i przyszłością (Szkurlat 2004). Ideą nadrzędną poznania miejsca zamieszkania powinno być również kształtowanie u uczniów poczucia troski, odpowiedzialności za nie. Tischner ten szczególnie stosunek człowieka do miejsca nazywa „**gospodarowaniem**”. „Dla człowieka być na ziemi, to gospodarować. Gospodarowanie jest przejawem wzajemności. Gospodarując jesteśmy razem. Tworzymy siebie jako gospodarzy... Podstawowym owocem gospodarowania są narodziny miejsca” (Tischner 1982, s. 328). Zatem rodzące się poprzez „gospodarowanie” miejsce zaczyna mieć wartość, nabiera znaczenia, wprowadza w życie człowieka obcującego z nim harmonię i ład, pozwala na tworzenie i odczuwanie tzw. ducha miejsca (*genius loci*), co może mieć nawet znaczenie terapeutyczne. Oddzielenie człowieka od takiego miejsca jest źródłem tęsknoty, nostalgii.

## DLACZEGO UJĘCIA HUMANISTYCZNE W GEOGRAFII JAKO NAUCE I EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ?

Zwrot ku geografii humanistycznej w geografii jako nauce jest odpowiedzią i zakwestionowaniem scjentyzmu traktowanego jako uniwersalny wzorzec uprawiania nauki oraz jako sposób poznania charakterystyczny dla nauk przyrodniczych. Geografia humanistyczna postrzegana jest jako forma krytycyzmu wobec geografii ilościowej, scjentyistycznej kojarzonej z niebezpiecznym redukcjonizmem, prowadzącym wprost do uprzedmiotowienia człowieka (Jędrzejczyk 2001, Rembowska 2006). Nurt humanistyczny w geografii człowieka wyłonił się jako reakcja na zredukowaną geografję człowieka, sprowadzoną i ograniczoną do prezentowania wyników myślenia racjonalnego. Geografia humanistyczna domaga się prawa do wyrażania oraz prezentowania w geografii niepoddających się ścisłej kwantyfikacji sytuacji, związanych z jakościowymi aspektami życia człowieka. W podejściu humanistycznym upatruje się dla geografii szansę uczynienia z niej dyscypliny naukowej, integrującej i syntetyzującej wiedzę przyrodniczą oraz szeroko rozumianą wiedzę o człowieku i jego miejscu w świecie. Takie postrzeganie istoty geografii było punktem wyjścia w rozwoju nauk geograficznych.

Z geografją humanistyczną łączy się nadzieję na likwidację dezintegrującego podziału na geografję fizyczną i ekonomiczną (Wilczyński 1996, 2011, Jędrzejczyk 2001, Rembowska 2006, Szkurlat 2004). Humanizm zaleca traktowanie człowieka w sposób całościowy, a nie przedmiotowy, z uwzględnieniem jego zdolności twórczych, indywidualności i subiektywizmu w interpretacji otaczającego świata (Wilczyński 1996, Rembowska 2006).

Wyartykułowane powyżej oraz zaprezentowane na rycinie 1 podstawowe argumenty przemawiające za potrzebą rozwoju nurtu humanistycznego w geografii



Ryc. 1. Argumenty za potrzebą rozwoju nurtu humanistycznego w geografii

jako nauce stanowić mogą również istotne powody jej obecności w szkolnej edukacji geograficznej. Jednak spoglądając na geografę humanistyczną w perspektywie edukacyjnej, jawi się ona jako podejście, które w połączeniu z personalizmem przekracza w znaczącym wymiarze formułowane dotychczas w teorii i realizowane w praktyce walory poznawcze i wychowawcze geografii. Dotyczy to zarówno niższych etapów edukacyjnych, jak i kształcenia na poziomie akademickim. Pogłębiona refleksja nad znaczeniem ujęć humanistycznych w kształceniu geograficznym uprawnia do twierdzenia, że tak jak twierdził F. Znaniecki (1931), przestrzeń powinna zawsze występować ze współczynnikiem humanistycznym, niezależnie od tego czy dotyczy ona wychowanka w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, licealnym, akademickim czy osoby dorosłej czerpiącej radość poznania geograficznego w warunkach pozainstytucjonalnych.

## W STRONĘ UJĘĆ HUMANISTYCZNYCH W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ GEOGRAFII

Idee humanistyczne były obecne od dawna w założeniach kształcenia geograficznego. Wiązało się to zapewne z zawsze dostrzeganymi walorami poznawczymi i wychowawczymi treści geograficznych.

Wśród założeń wprowadzonych w latach 2017–2018 podstaw programowych geografii przyjęto w sposób jednoznaczny, że do wyjaśnienia części zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych i kulturowych niezbędne są ujęcia jakościowe oraz rozumienie w znaczeniu przyjętym w metodologii humanistycznej z odwoływaniem się do doświadczeń ucznia – jego istoty i podmiotowości. Podmiotowość ta tworzy okoliczności lepszego rozumienia różnorodnych motywów podejmowanych decyzji i działań człowieka w najbliższym otoczeniu szkoły, regionie, kraju, świecie. W rozumieniu motywów postępowania człowieka nie wystarczają często racjonalne, czysto logiczne przesłanki, ale czasem konieczny jest oparty na empatii wgląd w świat wyznawanych przez człowieka wartości, doświadczeń kulturowych, emocji. Tak np. zrozumienie, dlaczego w niektórych miastach, przy ujemnym przyroście naturalnym, wzrasta liczba mieszkańców, wymaga sięgnięcia nie tylko po „twarde”, ekonomiczne powody, ale również zauważenia tzw. *genius loci* („ducha miejsca”), czyli szczególnej atmosfery, „aury”, prestiżu i istnienia miejsc w mieście, które prowadzą do „zakorzenienia” i wzmocnienia więzi mieszkańców z miastem. Zarówno z tych, jak i wielu innych powodów zalecane jest także w realizacji treści geograficznych tworzenie uczniom warunków do myślenia refleksyjnego i kontemplacji (Rozporządzenie MEN... 2017, 2018, Szkurłat i in. 2017a, b, 2019).

Do najważniejszych kategorii celów edukacyjnych z zakresu geografii humanistycznej uwzględnionych w podstawie programowej geografii z lat 2017–2018 można m.in. zaliczyć:

- wieloaspektowe rozpatrywanie relacji przyroda–człowiek;

- poznawanie i wieloaspektowa ocena miejsca zamieszkania, małej ojczyzny, własnego regionu;
- traktowanie miejsce życia (zamieszkania) jako przestrzeni znaczącej (jako miejsca);
- kształtowanie poczucia miejsca i odpowiedzialności za miejsce;
- rozpoznawanie, dostrzeganie wartości miejsc, ich tożsamość, indywidualność, *genius loci*;
- dostrzeganie różnorodnych wartości przestrzeni, rozpoznawanie znaczeń, symboliki;
- krajobraz – dostrzeganie harmonii, piękna, ładu i nieładu, czytanie i tworzenie krajobrazu;
- więź ucznia i innych mieszkańców z zamieszkiwanym miejscem (przestrzenią lokalną, miastem, wsią);
- pozautylitarne postrzeganie wartości środowiska geograficznego;
- kulturowa interpretacja zjawisk i procesów zachodzących w różnych skalach przestrzennych;
- zróżnicowanie postrzegania przestrzeni w różnych kręgach cywilizacyjnych;
- postawa empatii – rozumienia potrzeb innych ludzi i ich zachowań;
- myślenie kontemplacyjne, refleksyjne, emocjonalne.

## PODSUMOWANIE

Geografia humanistyczna to podejście teoretyczno-metodologiczne, które sytuuje w centrum człowieka jako podmiot egzystencjalny i poznawczy. Jest ona takim ujęciem geograficznym, którego celem jest lepsze rozumienie życia człowieka w kontekście przestrzeni, w której on żyje.

Nurt humanistyczny w geografii jest krytyczny wobec pozytywizmu, opowiada się też przeciw scjentyzmowi. Widzi w nich znaczne zawężenie idei geografii, które wypaczając jej istotę, może zmierzać do ideowego i praktycznego redukcjonizmu. To z kolei prowadzi do niebezpiecznego uprzedmiotowienia człowieka.

W humanistycznym ujęciu szczególnego znaczenia nabiera podstawowa zależność geograficzna, jaką jest relacja człowiek–środowisko. Najistotniejsza jest relacja człowieka ze środowiskiem najbliższym – przestrzenią jego życia codziennego. Ponieważ jest to przestrzeń poznawana i doświadczana, prowokuje to określone zachowania względem niej.

Miejsce jako podstawowe pojęcie geografii humanistycznej, owoc relacji człowiek–środowisko, jest tym fragmentem przestrzeni, która w różnych aspektach usprawnia uczenie się. Można powiedzieć, że ma ono charakter edukacyjny, gdyż przez świadomość miejsca i nadawanie mu znaczenia można budować własne, indywidualne przestrzenie i miejsca, ich poczucie i związek z nimi. Przekształcanie się w świadomości wychowanka przestrzeni fizycznej w miejsce powinno być zawsze źródłem pedagogicznej satysfakcji.

## LITERATURA

- Adamski F., 2005, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM.
- Angiel J., 1996, *Świat wartości w mojej pracy nauczycielskiej*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 64–67.
- Chojnicki Z., 2001, *Dualizm metodologiczny w geografii społeczno-ekonomicznej*, [w:] H. Rogacki (red.), *Koncepcje teoretyczne i metody badań geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Chrost S., 2015, *Pedagogiczne implikacje humanizmu personalistycznego Wincentego Granata*, *Paedagogia Christiana*, 1/3.
- Chudy H., 2006, *Istota pedagogiki personalistycznej*, *Ethos*, 75.
- Dramowicz K., 1984, *Geografia z ludzką twarzą – rozważania o geografii humanistycznej*, [w:] *Geografia a filozofia – wybrane zagadnienia metodologiczne*, *Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej*, 3–4.
- Granat W., 1984, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań, KŚW.
- Jakubowski M., 1991, *Kultura racjonalna a kultura kontemplacyjna. Refleksje geografa*, *Geografia w Szkole*, 5: 83–85.
- Jakubowski M., 1996, *O myśleniu filozoficznym i poszukiwaniu zasad porządkujących wiedzę geograficzną*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 68–84.
- Jędrzejczyk D., 1998, *Geografia osadnictwa jako nauka humanistyczna*, *Konwersatorium Wiedzy o Mieście*, KGMiT UL, Łódź.
- Jędrzejczyk D., 2001, *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Kiepas A., 1996, *Personalizm – idee, stanowiska, konsekwencje*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*. WSiP, Warszawa, s. 48–57.
- Kosche M. 2013, *Zarys personalizmu integralnego Wincentego Granata*, *Teologia w Polsce*, 7, 2: 157–171.
- Maik W., 2016, *Jaka jesteś i dokąd zmierzasz geografio człowieka*, [w:] *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 9, *Nowe i stare perspektywy oraz ujęcia w geografii na przełomie XX i XXI wieku*.
- Libura H., 1990a, *Geografia humanistyczna*, *Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej*, 4.
- Libura H., 1990b, *Percepcja przestrzeni miejskiej*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Gospodarki Przestrzennej, 31, Warszawa.
- Nowak M., 1996, *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, *Roczniki Nauk Społecznych*, 2: 31–51.
- Nowak M., 2006, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa, PWN, s. 232.
- Olbrycht K., 2001, *Istota wychowania personalistycznego* (<http://www.stowarzyszeniefidese-tratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>; dostęp: 12.05.2019).
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Pulinowa M.Z., 1994, *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, *Czasopismo Geograficzne*, 65, 3–4: 357–367.
- Pulinowa M.Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP.
- Rembowska K., 2006, *Współczesny humanizm i jego wpływ na przemiany w obrębie geografii*, *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Geographica Socio-Oeconomica*, 7.
- Sadoń-Osowiecka T., 2007, *Gdzie dzieje się geografia? Rola miejsca w uczniowskich eksploracjach*, *Geografia w Szkole*, 5: 15–19.

- Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Ku holistycznym i humanistycznym ujęciom szkolnej geografii*, *Geografia w Szkole*, 2: 11–15.
- Stolarik S., 2012, *Recenzja książki Prof. zw. dr hab. Nelli Nyczkało „Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka*, Stalowa Wola.
- Szkurląt E., 2004, *W stronę geografii z „ludzką twarzą”*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
- Szkurląt E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; szkoła podstawowa, geografia*, MEN, ORE, Warszawa, s. 24–36.
- Szkurląt E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019, *Komentarz do podstawy programowej liceum i technikum*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 44–109.
- Szkurląt E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wieczorek T., 2017b, *Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji*, *Geografia w Szkole*, 3: 26–31.
- Tischner J., 1982, *Zło w dialogu kuszenia*, Znak.
- Tuan Y.F., 1971, *Geography, Phenomenology and Study of Human Nature*, *The Canadian Geographer*, Fall 1971, 15: 181–192.
- Tuan Y.F., 1979, *Geografia, fenomenologia i studium natury człowieka*, [w:] K. Dramowicz (red.), *Wybrane podstawy filozoficzne geografii współczesnej*, *Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej*, 3.
- Tuan Y.F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa.
- Walmsley D.J., Lewis G.J., 1997, *Geografia człowieka, podejścia behawioralne*, PWN, Warszawa.
- Wilczyński W., 1992, *Geografia w perspektywie zmiany programu kształcenia ogólnego*, *Geografia w Szkole*, 2: 94–102.
- Wilczyński W., 1996, *Geografia jako dziedzina przyrodniczo-humanistycznego consensusu*, *Przegląd Geograficzny*, 68, 1–2: 193–202.
- Wilczyński W., 2003, *Autonomia i jedność geografii. Studium metodologiczne*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Zajac S., 1992, *Geografia Polski wierszem pisana*, *Geografia w Szkole*, 3: 160–162.
- Znaniński F., 1931, *Humanizm i poznanie*, *Przegląd Filozoficzny*.

## Źródła

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

Teresa Sadoń-Osowiecka

## DYDAKTYCZNE MOŻLIWOŚCI HUMANISTYCZNYCH UJĘĆ GEOGRAFII

### WPROWADZENIE

Jakkolwiek korzeni humanistycznej geografii można poszukiwać w odległych czasach, a samo pojęcie funkcjonuje od ponad czterdziestu lat (Tuan 1976), ujęcie humanistyczne ciągle nie jest popularne na lekcjach geografii. Zanim pojawił się sam termin, humanistyczne ujęcie geografii funkcjonowało przynajmniej od czasów Humboldta. Przejawiało się także w pracach i twórczości literackiej polskich geografów: W. Pola czy W. Nałkowskiego, a współcześni geografowie humanistyczni odwołują się do *la geographie humain* Vidala de la Blache'a (początek XX w.), dając pierwszeństwo człowiekowi jako podmiotowi relacji człowiek–środowisko.

Zamknięciu na osobiste doświadczenie i refleksje, nieodzowne w humanistycznych ujęciach geografii, może sprzyjać konieczność sprostania „obiektywnym” testom na koniec szkoły. Tymczasem nawet te mierzalne efekty edukacyjne mogą okazać się wyższe, jeśli poprzedzi je intelektualne przetwarzanie sensów nadawanych zjawiskom (zarówno społecznym, kulturowym, politycznym, jak i przyrodniczym) występującym na Ziemi. Z racji odwoływania się do osobistego, emocjonalnego doświadczenia świata geografia humanistyczna może mieć duże znaczenie w edukacji, zwłaszcza progresywistycznej, w której cele dydaktyczne przenikają się z celami wychowawczymi, a uczeń traktowany jest podmiotowo – jako myśląca, czująca osoba, odbierająca świat w specyficzny sposób. Kluczowa dla geografii humanistycznej kategoria miejsca warunkuje możliwość rozwoju ucznia jako osoby w różnych wymiarach – intelektualnym, poznawczym, a także emocjonalnym, społecznym, obywatelskim.

Celem opracowania jest przedstawienie wartości dydaktycznej stosowania humanistycznego ujęcia w geografii. By pokazać wartość tego podejścia dla edukacji ludzi, trzeba przyjrzeć się filozofiom edukacyjnym, które mogą sprzyjać jego funkcjonowaniu w szkole oraz założeniom geografii humanistycznej.



## FILOZOFICZNE PODSTAWY GEOGRAFII HUMANISTYCZNEJ A ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI KONSTRUKTYWISTYCZNO- -INTERPRETATYWNEJ I DYDAKTYKI TRANSFORMATYWNEJ

Metodologia leżąca u podstaw geografii humanistycznej wydaje się spójna z ujęciami dydaktyki w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, zwłaszcza mieszczącej się w nim dydaktyce humanistycznej (Klus-Stańska 2018), a podejmowana tematyka dotycząca szeroko pojętego funkcjonowania człowieka w środowisku geograficznym sprzyja dydaktyce mieszczącej się także w paradygmacie transformatywnym, przede wszystkim w jego krytycznym ujęciu (Klus-Stańska 2018). W paradygmacie konstruktywistycznym zakłada się, że uczeń aktywnie tworzy własną wiedzę, a rolą nauczyciela jest dostarczanie okazji do nabywania doświadczeń (uczenia się), organizowanie środowiska uczenia się. Humanistyczna wersja tego paradygmatu odwołuje się do holistycznej koncepcji człowieka jako samodzielnego podmiotu, zwracając szczególną uwagę na rozwój, procesy osobotwórcze i rozwój samowiedzy. Natomiast paradygmat transformatywny według D. Klus-Stańskiej (2018, s. 190) „wyrósł na gruncie refleksji nad refleksją”. Refleksja taka pozwala burzyć stereotypy, stawać się sceptycznym wobec nawykowego pojmowania świata i związana jest z postawą transgresyjną (Kozielecki 1987, Mezirow 1991).

Założenia geografii w ujęciu humanistycznym warunkują takie podejścia dydaktyczne, które umożliwiałyby subiektywistyczne badanie świata, a następnie konstruowanie uczniowskich światów. Dlatego postaram się pokazać istotę geografii humanistycznej w odniesieniu do tych podejść dydaktycznych. Wyróżnia ją specyficzne podejście zbliżone do tego, co Nałkowski nazywał zmysłem geograficznym, a same założenia wydają się zbieżne z podejściami konstruktywistycznymi w dydaktyce. Dla Tuana – twórcy pojęcia geografii humanistycznej – jej istotą jest „ludzki” sposób postrzegania zjawisk, nieograniczony tylko do wiedzy potocznej, ale czerpiący z różnych dziedzin geografii (zarówno fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej) oraz innych nauk (humanistycznych, społecznych, przyrodniczych) i sztuki, służący lepszemu zrozumieniu człowieka i jego kondycji. Ta wiedza jest podstawą refleksji geografa humanistycznego, który musi być, według Tuana, biegły w filozofii i filozofowaniu. Zagadnienia postrzegane z humanistycznej, refleksyjnej perspektywy, uwzględniającej ludzkie doświadczenie, percepcję, wiedzę, mogą dotyczyć np. rozważań nad tym, czym jest geografia i nad wiedzą geograficzną w ogóle, nad terytorium i miejscem, stłoczeniem i prywatnością, zarobkami i ekonomią, religią. Tuan zdecydowanie oddziela humanistyczne ujęcie geografii i geografii historyczną, której podstawą jest ujęcie obiektywistyczne. Tymczasem geograf humanistyczny zakłada, że to ludzie kreują swoje własne mity historyczne. Te mity zależą od sytuacji i od czasu historycznego, ale nie są stałe (Tuan 1976).

Humanistyczne ujęcia geografii wydawały się oczywiste w XIX w. Świadczą o tym teksty przedstawiające holistyczną wizję świata. Świat nie był w nich maszyną złożoną z pojedynczych trybików i śrubek, ale jakościową całością, która

nie dawała się rozłożyć na mniejsze elementy. Subiektywny opis ujmował poszczególne części w relacjach do całości i we wzajemnych powiązaniach. Można by ze współczesnej perspektywy nazwać to ujęcie ekologicznym czy ekofizjologicznym. Zwracano uwagę na emocjonalną stronę doświadczania przyrody. Humboldtowska wizja świata opierała się także na kontemplacji obrazów natury malowanych przez artystów: „Gdy człowiek czulego umysłu bada naturę, albo w wyobraźni swojej przebiega rozległe przestworza świata organicznego, otrzymuje ciągle rozliczne wrażenia. Między temi nie ma ani jednego, co by tak silnie i głęboko działało, jak wszelkie przestrzenie zajmująca obfitość istot żyjących” (Humboldt 1860, s. 3).

Wydaje się jednak, że dziś w naszej kulturze trudno przyjmuje się subiektywną wizję świata. Świadczy o tym polskie tłumaczenie tytułu książki A. Wulfa o Humboldtzie: *Człowiek, który zrozumiał naturę. Nowy świat Alexandra von Humboldta* (2017). Tytuł sugeruje, że natura istnieje jako fakt obiektywny, rządzący się czekającymi na zrozumienie prawidłowościami, o czym może świadczyć użycie w tłumaczeniu czasownika dokonanego („zrozumiał”), choć zwracający też uwagę na indywidualny wymiar poznania („świat Alexandra von Humboldta”). Jednak czym innym jest wiedza jako odkrycie, zakładająca obiektywną wiedzę o świecie, czekającym na poznanie, zrozumienie właśnie (różne od niedokonanego rozumienia), a czym innym wiedza jako wynalazek – wiedza konstruuująca świat, wynikająca z uwarunkowań kulturowych, społecznych, ale też indywidualnej „przewidy”, niezależnie od „obiektywnego” funkcjonowania świata. Angielski tytuł książki A. Wulfa odnosi się do konstruktywistycznego ujęcia („wiedza jako wynalazek”): *The Invention of Nature. The Adventures Alexander von Humboldt. The Lost Hero of Science* (2015). Tytuł ten ma zupełnie inne konsekwencje w myśleniu o przyrodzie.

Przykładem takiego widzenia świata mogą być, wyraźnie inspirowane Humboldtowską ideą przyrody, opisy W. Pola (1869, s. 2): „Wszystkie wszakże te specjalne opisy (naukowe – T.S.O.) nie dają żywego oddechu natury, bo nie ma kraju ani części świata, któraby była wyłącznie geologiczną, orograficzną, hydrograficzną itd. W naturze nie są te światy oderwane od siebie, ale stykają się z sobą, uzupełniają się nawzajem, przenikają się jak najściślej w czynnych i biernych potęgach i tworzą zjawiska powszechnego życia”. Zwracał on uwagę na odmiennosć spojrzenia naukowego (scjentyistycznego) i humanistycznego. Żadnego z nich jednak nie deprecjonował, dostrzegając ich specyficzne funkcje i rolę, jaką odgrywają w poznaniu świata: „Najwyższą bowiem syntezą życia jest rzeczywisty oddech natury, tej syntezy musi tedy w umiejętności odpowiadać osobny rodzaj opisów, które charakteryzują odrębną fizjognomię kraju, i po analizie naukowej, jest ta synteza duchową niejako potrzebą, bo w niej zbiera się to w życiu cało, co umiejętność dla naukowego rozpoznania szczegółowo oddzielić musiała od siebie” (Pol 1869, s. 2).

Humanistyczna geografia pojawiła się ponownie w drugiej połowie XX w. jako przeciwwaga dla scjentyistycznego (pozytywistycznego, obiektywistycznego) podejścia, które zaczęło wówczas dominować. O ile obiektywizm stawia pytanie: „jaki jest świat?”, przyjmując jednoznaczną wizję świata, który jest poznawalny,

o tyle w podejściach subiektywistycznych pada pytanie: „w jaki sposób świat jest postrzegany przez ludzi?”, które daje możliwość różnych odpowiedzi w różnych okolicznościach. Zaczęto ponownie dostrzegać to, co nie jest mierzalne, ale istotne dla naszego życia – doświadczanie. Dane doświadczane, jak twierdzi Tuan (1987, s. 15), „możemy zbierać i interpretować ze znacznym stopniem zaufania, gdyż sami jesteśmy ludźmi i mamy uprzywilejowany dostęp do stanów ludzkiego umysłu, ludzkich myśli i uczuć. W sferę ludzkich faktów mamy wstęp niejako od wewnątrz”.

Tu pojawia się zbieżność celów dotyczących zarówno podejścia humanistycznego w samej geografii, jak i orientacji humanistycznych w edukacyjnym paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, które „eksponują wolność, indywidualizm i przeżycia jednostki” (Klus-Stańska 2018, s. 114), przyjmując holistyczną wizję ucznia jako osoby – Humboldtowskiego „człowieka czulego umysłu” – z przenikającymi się, nieodseparowanymi uczuciami, emocjami, intelektem. Wspólne dla takiej edukacji i geografii humanistycznej jest pojęcie wiedzy jako subiektywnej, konstruowanej społecznie lub indywidualnie. Geografia humanistyczna kładzie nacisk na relacje między człowiekiem a środowiskiem czy też – żeby odejść od pozytywistycznego rozumienia i dla podkreślenia subiektywności rozumienia tej relacji – między umysłem (*mind*), rozumianym holistycznie (mieszczącym także emocje), a środowiskiem (Ley 1981). Chodzi tu nie o „obiektywne”<sup>1</sup> cechy krajobrazu, ale o jego percepcję. Można by powiedzieć, używając terminologii edukacyjnego paradygmatu konstruktywistycznego, o nadawanie znaczeń. W literaturze dotyczącej geografii humanistycznej obok pojęcia krajobrazu (*landscape*) pojawia się pojęcie odnoszące się do jego obrazu w umyśle (*mindscape*) (zob. np. Buttimer 2001). Dydaktyka humanistyczna mówi o ciekawości rodzącej się „oddolnie, spontanicznie”, pozostającej głęboko spersonalizowaną (właściwą temu jednemu uczniowi) (Klus-Stańska 2018). Ta ciekawość może być związana z umysłowym obrazem świata (*mindscape*). Badacz prowadzi ciągły dialog między światem skonstruowanym w umyśle a światem istniejącym realnie (choć niemożliwym do odtworzenia – wizja pozornie prawdziwa może być tylko jedną z wersji świata w umyśle).

Dzięki spojzeniu nie „z lotu ptaka”, ale z przyziemnej ludzkiej perspektywy, i odniesieniu do codziennych doświadczeń, ujęcie humanistyczne na powrót „uczłowieczyło” geografę, czyniąc podmiotem zarówno człowieka-badacza z jego całym emocjonalno-umysłowym bagażem, jak i człowieka funkcjonującego w środowisku geograficznym jako konstruktora swego świata. Rola geografów humanistycznych polega na tym, „że badacz stara się zrozumieć zachowanie badanej osoby, a ściślej intencje, którymi kieruje się ona w swym zachowaniu, przez empatię z tą osobą i wyobrażenie sobie siebie na miejscu tej osoby” (Walmsley, Lewis 1997, s. 246). Zadaniem badacza w tym kontekście jest próba odczytania sensów nadawanych zjawiskom występującym na Ziemi przez jej mieszkańców,

<sup>1</sup> W tym kontekście żadne cechy nie są obiektywne, jakkolwiek przyjęte np. przez grono geografów. Są wynikiem ukierunkowanego (a więc subiektywnego) sposobu postrzegania krajobrazu. Dlatego uznałam za konieczne użycie cudzysłowu.

przy czym ma on świadomość, że ta próba interpretacji jest zawsze subiektywna, przefiltrowana przez jego własne przeświadczenia (przedwiedzę), uwarunkowane jego osobistymi cechami, wykształceniem, kulturą, w jakiej wzrastał, środowiskiem społecznym, rodzinnym, a możliwe, że też środowiskiem geograficznym itp. Miejsce, przestrzeń i czas mogą mieć różne sensy w zależności od kontekstu (sytuacjonizm).

To empatia sprzyja rozumieniu wielokulturowości świata i roli, jaką dana kultura może odgrywać w życiu osobistym jednostek wyrosłych w tej kulturze. Żeby czytać krajobraz jako tekst z punktu widzenia geografii kulturowej, pokrewnej ujęciom humanistycznym, potrzebna jednak jest też znajomość społecznie skonstruowanych znaczeń symboli, znaków w przestrzeni, nadanych im przez mieszkańców czy twórców krajobrazu kulturowego (Czepczyński 2015). Ten sam krajobraz umieszczony w kontekście adekwatnym do innych czasów może mieć inne znaczenie symboliczne, a odkrycie tego znaczenia zmienia także współczesne jego postrzeganie, np. plac zabaw czy hala targowa, które usytuowano na terenach zajętych kiedyś przez cmentarz.

Według Tuana humanistyczne podejście polega na interpretowaniu człowieka doświadczenia w całej jego niejednoznaczności, ambiwalencji i złożoności (Tuan 1976). A. Buttimer (2001) zwraca uwagę, że ujęcia refleksyjne, krytyczne, charakterystyczne dla tego podejścia, sprzyjają tendencjom emancypacyjnym, transgresyjnym. Zamiast bezjakościowej, obiektywnej przestrzeni pojawiają się doświadczane „niezliczone przestrzenie jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne” (Jędrzejczyk 2004, s. 14). Można by powiedzieć, że badacz obala obowiązujące interpretacje świata, co jest także wyróżniającą cechą edukacyjnego paradygmatu transformatywnego (Klus-Stańska 2018). Tu badaczem w opozycji do narzuconego systemu znaczeń może stać się uczeń. Już Nałkowski widział rolę geografii jako przedmiotu szkolnego, który mógłby uwolnić ludzi od nawykowych sposobów myślenia i działania, od „posiadanych schematów poznawczych” (Klus-Stańska 2018, s. 193). Twierdził, że dzięki geografii i wiedzy o innych krajach, ich kulturze możemy uwolnić się „od parafiańskiej ciemnoty, konserwatyzmu i uporu”. Porównywanie innych krajów z krajem rodzinnym, według Nałkowskiego, „chroni nas od uważania tego ciasnego otaczającego nas świata za jedyny możliwy, a przynajmniej jedyny uprawniony” (Nałkowski 1968, s. 64).

## UCZNIOWSKIE I SZKOLNE GEOGRAFIE

Geografia humanistyczna to geografia codzienności (Buttimer 2001). Uczeń wkracza w świat formalnej edukacji ze swoimi osobistymi doświadczeniami dotyczącymi podwórka, odwiedzanych miejsc, swojego pokoju, domu, miasta lub wsi, ludzi tam spotykanych i związanych z nimi przeżyć. Może być ich badaczem – humanistycznym geografem, jeśli w szkole pozwoli się je ujawnić bez zewnętrznego (nauczycielskiego) wartościowania, uprawomocni się je, pozwoli nadać tym uczniowskim doświadczeniom znaczenie. Nie chodzi o preparowanie z jego

doświadczeń tego, co edukacja szkolna (program, podręczniki) uznaje za ważne, ale o uczniowskie indywidualne opowieści, wzbogacone o wiedzę na temat różnego rodzaju geograficznych zjawisk zarówno fizycznych, jak i społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, przefiltrowanych następnie przez jedyny w swoim rodzaju, indywidualny sposób myślenia, który z kolei wynika z bycia w tym właśnie, a nie innym, świecie przeżywanym. Takie podejście może być podstawą budowania głębszej świadomości siebie i miejsc. Te miejsca nie muszą być związane z wielkimi wydarzeniami historycznymi, z usytuowaniem sławnych zabytków. Często tzw. atrakcje turystyczne nie mają wiele wspólnego z miejscem w rozumieniu geografii humanistycznej, jeśli analizować je z punktu widzenia pojęcia nie-miejsca M. Augé (2012). Z racji tłumów turystów, tablic informujących o sposobie zachowania, biletów, wyznaczonych tras przemieszczania się, mogą być interpretowane jako nie-miejsca, anonimowe miejsca przechodnie. Czasem, np. gdy przewodnik „pogania” wycieczkę, uniemożliwia wręcz kontemplację, nadanie indywidualnego znaczenia, oswojenie, zadomowienie („umiejscowienie”).

Miejsca są miejscami właśnie, bo związane jest z nimi nasze życie. Są nasze. Każde z nich jest warte uwagi. I niezależnie od tego, jaką wartość im przypisujemy, pozytywną lub negatywną, mają wpływ na nasze życie.

Świadomość wpływu środowiska życia na tożsamość ludzi, sposób społecznego funkcjonowania, sposób myślenia widać w wielkich powieściach, które zaczynają się od charakterystyki areny, na której rozgrywają się zdarzenia. Przykładem może być *Dolina Issy* C. Miłosza (1995). Znajomość geograficznych zjawisk pozwala pogłębić rozumienie i namysł nad kondycją ludzi żyjących w dolinie Issy. Issa to niewielka rzeka równinna, więc leniwie meandrująca. Ale ta powolność, spokój i, wydawałoby się, przewidywalność to tylko pozór. Nurt przerzuca się od brzegu do brzegu, na przemian erodując i nanosząc materiał skalny. A jeśli sięgnąć głębiej, mamy do czynienia z jeszcze bardziej dynamicznymi zjawiskami, które zachodziły nawet miliard lat wcześniej. W podłożu, po którym płynie Issa, prekambryjskie skały pokazują anomalie magnetyczne – świadectwo przemieszczania się biegunów magnetycznych. Skały pochodzą z zamierzchłych czasów, kiedy świat był zupełnie inny niż ten współczesny. Oto scena i kontekst zdarzeń życia społecznego, konfliktów i indywidualnych losów nakreślony przez Miłosza, a przełożony przeze mnie – geografa – na język bardziej przyziemny, język przyrodnika, interpretujący poetycki opis autora, który świadomie wykorzystał swoją wiedzę dotyczącą zjawisk geograficznych jako metaforę, początek swojej powieści.

Podobnie można potraktować *Inwokację* w naszej epopei narodowej (*Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza). Tu także pojawia się sielski krajobraz (pagórki leśne – zapewne polodowcowe, łąki zielone „szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnięte”, dziedzielnina, pola gryki) i kulturowe symbole (Matka Boska Ostrobramska), nabierające szczególnego znaczenia właśnie w tym miejscu i czasie. Podobnie jak w *Dolinie Issy* sielskość i spokój krajobrazu to tylko pozór, tło dla dynamiki życia społecznego i politycznego. Można by powiedzieć, że Mickiewicz opisuje region z jego *genre la vie* (specyfiką, stylem życia wynikającym ze splotu uwarunkowań przyrodniczych, społecznych, historycznych, kulturowych), jeśli nawiązać do dużo późniejszej koncepcji Vidala de la Blache’a.

Takie geograficzne tło może być inspiracją do zastanowienia się, jak (i czy w ogóle) miejsca wpływają na życie uczniów i społeczności, w której żyją. Z drugiej strony pokazuje, jak wiedza o zjawiskach geograficznych może pogłębić interpretację literatury.

Także zdarzenia z literatury dziecięcej rozgrywają się zawsze gdzieś, a wyobrażenie miejsca wzbogaca zazwyczaj mapa (*Muminki*, *Kubuś Puchatek*) albo szkic sytuacyjny (*Dzieci z Bullerbyn*). Miejsca dzieciństwa tkwią w nas silnie. Edukacja geograficzna może zacząć się od naszkicowania tego, co uczniowi bliskie, związane z jego przeżyciami, zabawą, rozumieniem świata, znajomością zjawisk przyrodniczych, spotykanymi ludźmi. W podtekście zawsze pojawia się pytanie „dlaczego?” jako początek filozofowania, także dziecięcego. To „dlaczego?” to początek poszukiwania wiedzy, również tej scjentystycznej, wyjaśniającej. Wielkie zjawiska przyrodnicze pojawiają się w literaturze dziecięcej jako coś naturalnego, towarzyszącego codziennemu życiu, np. powódź w *Kubusiu Puchatku* czy scena, podczas której szczoteczka do zębów Muminka (jakkżę prozaiczna rzecz!) znika w szczelinie skorupy ziemskiej, powstałej podczas trzęsienia ziemi. Dla pełnego zrozumienia opowiadań o Muminkach konieczna jest znajomość środowiska naturalnego Finlandii, bo jakkolwiek postacie są fantastyczne, to żyją w realiach autentycznego skandynawskiego krajobrazu, wyznaczającego ich sposób funkcjonowania. Hatifnaty żeglują od jednej skalistej wyspy do drugiej, bo wybrzeże Finlandii ma charakter szkieletowy, a zima Muminków jest taka długa i ciemna, bo wszystko dzieje się zapewne daleko na północy i prawdopodobnie mamy tu do czynienia z nocą polarną.

Przytoczone przykłady mogą odbiegać od literatury, którą czytają współczesne dzieci i młodzież. Niemniej służą ilustracji wpływu wiedzy geograficznej na odbiór dzieł literackich i, z drugiej strony, wykorzystania literatury do budowania ścisłej wiedzy przyrodniczej, nie tylko faktograficznej, ale także przyczynowo-skutkowej (nie tylko „co?”, ale też „jakie to jest?”, „dlaczego tam?” i „dlaczego to jest takie?” – por. Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej 1992). Podobnie jak ujął to Wincenty Pol w cytowanym wcześniej fragmencie, służą również humanistycznej syntezie świata.

W świetle powyższych przykładów widać, jak geografia humanistyczna pozwala integrować wiedzę z różnych dziedzin, nie oddzielając ich, ale pokazując wzajemną „przenikalność” w tworzeniu nowej wiedzy. Program szkolny przestaje być kolekcją oddzielnych przedmiotów szkolnych (historia, geografia, język polski, matematyka, biologia, chemia, fizyka, wychowanie plastyczne itp.), monopolizujących ściśle zakreśloną wiedzę, ale staje się zintegrowany, by użyć pojęć koncepcji B. Bernsteina (1990). Sama geografia wydaje się łączyć różne zjawiska w różne całości – obrazy świata. Żadna dziedzina wiedzy nie jest ważniejsza od innych, przenikają się wzajemnie. Wszystko, czego się uczniowie uczą (w szkole i poza nią), służy konstrukcji uczniowskich światów. Humanistyczne ujęcie mogłoby wspomagać realizację założeń ideologicznych polskiej szkoły dotyczących wszechstronnego rozwoju ucznia czy integrowania treści, rozumianego nie jako synonim edukacji wczesnoszkolnej (nauczanie zintegrowane), ani też nie jako tzw. integracja czy korelacja międzyprzedmiotowa oparta na takim dopasowaniu

kolejności poruszanych zagadnień, by były przydatne podczas realizacji programu innych przedmiotów nauczania, ale polegającego na przenikaniu się różnych rodzajów wiedzy dla pogłębienia interpretacji zjawisk-fenomenów, pojawiających się w otoczeniu ucznia, dla refleksji o nich.

Własny region czy krajobraz najbliższej okolicy (jako hasła programowe) nie mogą być tylko omawiane przez nauczyciela, jeśli chcemy wprowadzać ujęcie humanistyczne. Muszą wynikać z doświadczeń uczniów, ich przeżyć, skonfrontowanych z wiedzą naukową czy społecznie skonstruowaną (np. dotyczącą symboliki przestrzeni, zachowań w niej ludzi, ale także wiedzy przyrodniczej), a ich refleksja przetworzona w formę, jaką zechcą nadać jej sami uczniowie. Może odnosić się też do niezgody na świat oferowany przez dorosłych (np. sposób zagospodarowania terenu). Może być filozoficzną zadumą nad przyrodą, jak tekst M. Pulinowej *Stawanie się kamienia* (1996), właśnie taki głęboki, bo wynikający z wiedzy geograficznej.

Czasem ujęcie humanistyczne geografii potocznie funkcjonuje jako włączanie (nie – integracja) treści (nie – pojęć) humanistycznych czy historycznych faktów do treści geograficznych, będąc tylko ozdobnikiem, a nie nośnikiem znaczeń. Na przykład kiedy nauczyciel, poruszając treści dotyczące hydrografii, prosi uczniów o wymienienie książek (filmów), które w tytule zawierają słowa związane z wodą. Albo kiedy prosi o wymienienie ważnych postaci, faktów historycznych, cech krajobrazu itp. Po to tylko, żeby uatrakcyjnić przekaz, a nie wzbogacić znaczeniowo. Nie neguję tu wiadomości na temat tytułów książek czy znanych postaci historycznych, ale zwracam uwagę na obiektywistyczne i tym samym narzucone ramy tworzenia wiedzy. Jeśli zaś użyć metafory dotyczącej budowania gmachu wiedzy (niezależnie od tego, czy obiektywnej, czy subiektywnej) z faktów, to wszystkie te fakty wykorzystane w podany wyżej sposób przypominają raczej rzucony beładnie stos cegieł, nawet nie zarys budowli. Są ciągle z dydaktycznego punktu widzenia wiadomościami z najniższych poziomów taksonomii celów kształcenia (niezależnie do tego, czy jest to taksonomia ABC Niemierki, czy taksonomia Blooma).

Czasem zaś ujęcie humanistyczne jest infantylizowane, np. kiedy nauczycielka prosi, żeby dzieci namalowały obrazki przedstawiające różne pory roku. Te ilustracje mogą być rezultatem dziecięcej refleksji, specyficznego patrzenia na świat, ale mogą być też rezultatem konformistycznej postawy, po to, by zadowolić nauczyciela, namalować „ładnie” i otrzymać lepszą ocenę. Nawiązując do słów Nałkowskiego, „opis przyrody dany np. przez malarza (tu: ucznia – dopisek: T.S.O.), który ją dobrze widzi, lecz nie rozumie, będzie estetycznie niższy od opisu mistrza naszej nauki typu Humboldtowskiego” (Nałkowski 1968, s. 64).

## PODSUMOWANIE

Geografia humanistyczna może być naturalnym podejściem w edukacji. Specjalnego podkreślenia wymaga rola naukowej wiedzy i wiedzy społecznie istniejącej w konstruowaniu indywidualnych pojęć. Konieczny jest ciągły dialog między różnymi „wiedziami” i ciągłe ich korygowanie. Uczenie się nie może odbywać

się w intelektualnej próżni. Wymaga „otwartego” umysłu zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Wiedza (także ta obiektywna) wzbogaca humanistyczną refleksję. Warto dbać, by słowa Nałkowskiego na temat znaczenia geografii w codziennym życiu nie dezaktualizowały się: „Wszechstronność wykształcenia, jakie daje geografia już w zakresie szkolnym, jest nieoceniona w dalszym życiu, gdy człowiek (...) musi się zacieśnić do jednej jakiejś gałęzi naukowej czy działalności praktycznej – wykształcenie geograficzne uchroni go od kalektwa duchowego, pozwoli mu powiedzieć o sobie: «człowiekiem jestem i nic, co ludzkie obcym mi nie jest»” (Nałkowski 1968, s. 65).

## LITERATURA

- Augé M., 2012, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- Buttimer A. 2001, *Humanistic Geography*, [w:] N.J. Smelser, P.B. Baltes (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Wydawnictwo Elsevier, Amsterdam–Paris–New York–Oxford–Shannon–Singapore–Tokyo, s. 7062–7066.
- Czeczpeżyński M., 2015, *Nauka (z) krajobrazu kulturowego. O uczeniu się i czytaniu znaków w przestrzeni*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce. Przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 181–196.
- Humboldt A., 1860, *Obrazy natury* ([https://pl.wikisource.org/wiki/Strona:Aleksander\\_Humboldt\\_-\\_obrazy\\_natury\\_T2.djvu/11](https://pl.wikisource.org/wiki/Strona:Aleksander_Humboldt_-_obrazy_natury_T2.djvu/11); dostęp: 15.02.2019).
- Jędrzejczyk D., 2004, *Geografia humanistyczna miasta*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Ley D., 1981, *Cultural/Humanistic Geography*, *Progress in Human Geography*, 5, 2: 249–256.
- Mezirow J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Miłosz Cz., 1995, *Dolina Issy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Nałkowski W., 1968, *Dydaktyka geografii. Wybór pism*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Pulinowa M.Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Pol W., 1869, *Obrazy z życia i natury*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków ([http://rcin.org.pl/Content/4632/WA51\\_2713\\_PAN32475-t1-r1869\\_Obrazy-z-zycia.pdf](http://rcin.org.pl/Content/4632/WA51_2713_PAN32475-t1-r1869_Obrazy-z-zycia.pdf); dostęp: 12.01.2019).
- Sadoń-Osowiecka T., 2007, *Gdzie dzieje się geografia? Rola miejsca w uczniowskich eksploracjach*, *Geografia w Szkole*, 5: 15–19.
- Tuan Y.F., 1976, *Humanistic Geography*, *Annals of the Association of American Geographers*, 66, 2: 266–276.
- Tuan Y.F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Walmsley D.J., Lewis G.J., 1997, *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wulf A., 2015, *Człowiek, który zrozumiał naturę. Nowy świat Alexandra von Humboldta*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Wulf A., 2017, *The Invention of Nature. The Adventures Alexander von Humboldt. The Lost Hero of Science*, Knopf Doubleday Publishing Group, New York.





Joanna Angiel

## O POTRZEBIE EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ NA RZECZ ODNAJDYWANIA TOŻSAMOŚCI MIEJSC I TWORZENIA ŁADU PRZESTRZENNEGO. „CZYTANIE” I „PISANIE” KRAJOBRAZU

### WPROWADZENIE

Przestrzeń i miejsce, krajobrazy kulturowe i ich czytanie, tożsamość miejsca – jego *genius loci* – stanowią wyznaczniki geografii w ujęciu humanistycznym. Miejsce życia, jego krajobraz stają się dla człowieka wartością i wyposażeniem na całe życie. To człowiek nadaje im znaczenia, nawiązuje z nimi specyficzną więź, odnajduje poprzez nie swoją tożsamość, a równocześnie ją w nich zapisuje – życiem i działaniem. Jest zatem zarazem biorcą i dawcą. Powinien być również mądrym twórcą i asertywnym włodarzem.

Przestrzeń w Polsce – i w mieście, i na wsi – bywa coraz częściej zniwiedzona, a czasem wręcz pohańbiona. Widoczne jest to np. na przedmieściach, wzdłuż ulic dojazdowych, gdzie agresywne afisze reklamujące produkty i firmy mają dotrzeć do świadomości licznej grupy ludzi. Dzieje się tak mimo istniejącej ustawy krajobrazowej. Zadbane, mądrze ukształtowane miejsce życia, harmonijny krajobraz kulturowy (jako efekt wielopokoleniowych pozytywnych oddziaływań) są wartością społeczną. Uświadomienie tego młodemu pokoleniu jest pilnym zadaniem szkolnej edukacji geograficznej. Innym – jest kształcenie potrzeby i umiejętności nadawania znaczeń miejscom życia, odkrywania ich tożsamości, fenomenu oraz nadawania im kolorytu poprzez swoiste ich „pisanie” – kształtowanie.

### PRZESTRZEŃ I MIEJSCE

W europejskim kręgu kulturowym przestrzeń fizyczna jest znakiem wolności dla człowieka. Otwartością kusi go i zaprasza do poznania, do działań, przedsięwzięć. Ale też ostrzega: nie znasz mnie, moich mentalno-kulturowych kodów-znaków,

które są informatorami, jak się poruszać w mym obrębie, jak przetwarzać mnie w przestrzeń społeczno-kulturową, a następnie w bezpieczne miejsca (Tuan 1987). Czynniki warunkujące współtworzenie przestrzeni społeczno-kulturowej są: stan środowiska geograficznego, rozwój techniki i technologii, stosunki panowania–podległości, systemy wartości, kategorie kulturowe, które są podstawą modelu świata przyjętego przez dane społeczeństwo (Jałowicki 2010).

W geografii w ujęciu humanistycznym rozróżnia się pojęcia: przestrzeń i miejsce. To, co dla człowieka początkowo jest obcą, obojętną, abstrakcyjną przestrzenią fizyczną może stać się miejscem na skutek poznania go i nadania mu rozmaitych znaczeń (Tuan 1987, Jędrzejczyk 2004, Szkurląt 2004, 2004a). Miejscem staje się zatem taki fragment przestrzeni, któremu nadano emocjonalną wartość, który został oswojony i „uczłowieczony”. Przestaje być obcy, został wyodrębniony z homogenicznej dotąd przestrzeni i staje się miejscem osobistym (można powiedzieć, że jest np. przeze mnie „u-mojone”, a przez Ciebie „u-twojone” lub też – nasze, wspólne, bliskie nam i związane z nami; Tuan 1987, Szkurląt 2004a, Angiel 2014). W efekcie staje się ono ważne i często utkane z pozytywnych działań (po latach – także wspomnień). O nie się dba i troszczy. Co ważne – w takim miejscu człowiek nie tylko dostrzega porządek społecznie uznawanych wartości, ale sam je uznaje i nimi żyje (Szkurląt 2004a, Borysewicz 2009). „Świat przyrody wzbogacony o sens wartości i znaczenia, jakie nadaje mu człowiek” (Libura 1991) jest jedną z najważniejszych kwestii geografii humanistycznej, bo to z tego „świata” powstają miejsca. Można zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, że ludźmi nie rządzą rzeczy, ale znaczenia, jakie im nadaje człowiek, i znaczenia, jakie one nadają życiu człowieka (Olsson 1978, Szkurląt 2004). One zaś i umiejętność ich tworzenia zależne są od naszego życia duchowego.

J. Tischner wyróżnia w życiu człowieka cztery **podstawowe miejsca**: dom, warsztat, świątynię, cmentarz. Dzięki tym miejscom w świecie człowieka istnieje podstawowy ład. Tu człowiek dostrzega porządek społecznie uznawanych wartości. Aby zrozumieć świat najbliższy, trzeba zrozumieć sens podstawowych miejsc. Jeśli „znika” miejsce rozumiane w wyżej przedstawiony sposób, pozostają bezdroża i chaos (Tischner 1982).

**Miejsce** nie jest zatem w geografii w ujęciu humanistycznym tylko punktem na Ziemi, o danych współrzędnych geograficznych. Jest zarówno obrazem, jak i świadectwem stałej interakcji: człowiek–środowisko geograficzne i wynikiem percepcji miejsca przez człowieka: jego o nim wyobrażeń, nadawanych znaczeń, a także efektem oceniania i wartościowania dokonywanych przez indywidualne oraz społeczno-kulturowe filtry percepcyjne (Szkurląt 2004). Stawanie się miejsca jest zarówno zadaniem indywidualnym, jak i społecznym przekazywanym kolejnym pokoleniom. W efekcie tworzy niejednokrotnie specyficzny palimpsest nie tylko architektoniczny, ale i znaczeniowy, nieraz trudny do zinterpretowania przez nowe pokolenia, jeśli nie nauczyły się one od poprzednich pokoleń języka czytania miejsc (Angiel 2014a).

**Tożsamość miejsca – *genius loci***. Oprócz pojęcia miejsca często stosowany jest w geografii w ujęciu humanistycznym termin zaczerpnięty z architektury i sztuki – ***genius loci***, czyli **duch miejsca**. Jest on powiązany z dwoma warstwami

dotyczącymi danego miejsca: materialną i niematerialną (duchową) i rozumiany jako jego unikatowość, wyjątkowość, malowniczość. Człowiek, w wyniku relacji z miejscem, odczuć wobec niego, przeżyć i doświadczeń tu zdobytych, przez użycie tego terminu daje wyraz owym ulotnym cechom dla miejsca charakterystycznym (Madurowicz 2007). Nie można odczuwać *genius loci* bez pozytywnego stosunku do miejsca. Można wiedzieć, że zostało ono opisane jako posiadające *genius loci*, ale nie oznacza to, że przez to automatycznie doświadcza się jego fenomenu. Aby go przeżyć, potrzebna jest wiedza o danym miejscu, spotkanie z nim i uwolnienie wobec niego pozytywnych uczuć, umiejętność odczytania jego geografii i historii (Szkurłat 2004, Myga-Piątek 2015) i na tej podstawie interpretacja znaczeniowa miejsca oraz jego rozumienie (Szkurłat 2004, 2004a, Angiel 2014a).

Miejsce i jego tożsamość stanowią ważne kategorie badawcze geografii w ujęciu humanistycznym. Rozpatrywane są one w kontekście życia człowieka oraz budowanej przez niego więzi z miejscem (Tuan 1982, Libura 1991, Szkurłat 2004, Madurowicz 2007). Są one podejmowane m.in. przez dydaktyków geografii (np. Hibszer 1996, Pulinowa 2003, Michalczyk 2004, Szkurłat 2004, Rodzoś 2006, Awramiuk 2009, Angiel 2014, 2015, 2018). Ze względu na ich dużą rolę wychowawczą, społeczną i kulturową wyniki badań powinny być brane pod uwagę w doborze treści oraz strukturze szkolnej wiedzy geograficznej (podstaw programowych, programów), jak też zastosowaniu miękkich form językowych (w odróżnieniu od języka scjentyistycznego, wciąż obecnego w szkolnych podręcznikach). Powinny także znaleźć odzwierciedlenie w formach i metodach kształcenia, prowadząc do poznania tożsamości miejsc oraz tworzenia bądź umacniania więzi z nimi, a przez to – kształtowania się pozytywnych postaw dzieci i młodzieży względem miejsc swego życia.

Oprócz geografów problematyką miejsc, ich tożsamości i więzi człowieka z nimi zajmują się przedstawiciele innych dyscyplin naukowych: antropolodzy, kulturoznawcy i socjologowie (np. Zaidler-Janiszewska 1997, Jałowicki 2010, Połomski 2010), psychologowie (np. Bańka 2002, Lewicka 2004), pedagodzy (np. Theiss 2001, Denek 2012), architekci krajobrazu (np. Bogdanowski 1999, 2000, Pawłowska 2002, Böhm 2007).

Ważne są nie tylko naukowe dokonania i ich wyniki przedstawione w publikacjach naukowych, ale przeniesienie ich w sferę działań społeczno-kulturowych, w tym – edukacyjnych (dydaktycznych). Daje to szansę, by proces „czytania” krajobrazów i jego efekty (mentalne i przestrzenne) stały się punktem wyjściowym do właściwego „pisania” krajobrazów kulturowych, rozumianego jako jego współtworzenie i odpowiednie nim gospodarowanie. Jest zatem istotne, aby umieć „czytać” krajobrazy kulturowe i je interpretować poprzez pozyskiwaną i samodzielnie konstruowaną wiedzę. Ważne obecnie i nie tylko przez edukację dzieci i młodzieży (jej praktyczne efekty mogą okazać się widoczne dopiero za kilka-kilkanaście lat), ale edukację osób dorosłych.

## „CZYTANIE” MIEJSC – „CZYTANIE” KRAJOBRAZÓW KULTUROWYCH

Aby rozumieć miejsce i krajobraz kulturowy jako zewnętrzne „oblicze” środowiska geograficznego trzeba wiedzieć, że stanowią one unaoczniony zapis procesów przyrodniczych i zapis działalności człowieka w środowisku życia. Ich „czytanie” umożliwia: w pierwszym przypadku wiedza geograficzna, w drugim – „bycie człowiekiem”. Gdy uczyliśmy się czytania, poznawaliśmy abecadło, uczyliśmy się literowania, łączenia liter w sylaby, zestawiania w wyrazy. Tak rozwijaliśmy umiejętności czytania, rozumienia tekstu, następnie jego interpretowania. Podobnie jest z „czytaniem” miejsc i „czytaniem” krajobrazu. One są naszym elementarnym i pierwszą książką geograficzną. Percepcja miejsc jest u dziecka niemal bezwiedna: bezpośrednia i wielozmysłowa (wielokanałowa). Dobrym przykładem ich poznawania, mentalnego osvajania przez nadawanie znaczeń jest rysunek w książce A.A. Milne *Chatka Puchatka*. Dzięki niemu „oswojone” przez bohaterów książki miejsca stają się czytelne: wiemy, gdzie kto mieszka, dokąd prowadzą różne ścieżki, jakie są cechy charakterystyczne poszczególnych miejsc, gdzie bohaterowie się spotykają i gdzie się coś ważnego wydarzyło. Mamy tu do czynienia z prototypem „mapy mentalnej”, która przedstawia miejsca znaczące. „Czytanie” i „osvajanie miejsc” mówiące o procesie percepcji odnajdziemy też w powieści L. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*. Główna bohaterka świetnie radzi sobie z czytaniem miejscowego krajobrazu kulturowego. Rozpoznaje jego elementy i cechy, umie nadać miejscom znaczące nazwy (np. Jezioro Lśniących Wód, Dolina Fiołków, Aleja Szumiących Topól). Nie jest to autorski trik literacki! To trafny i cenny zabieg poznawczy i edukacyjny, który umożliwia poprzez nadawanie znaczeń danemu miejscu jego zapamiętanie i emocjonalne z nim powiązanie.

Z „czytaniem” miejsc wiąże się ściśle „czytanie” krajobrazu kulturowego (jako oblicza i wyrazu środowiska geograficznego; Bogdanowski 2000). Tworzy on specyficzną organiczną całość elementów miejscowej przyrody i znaków życia oraz kultury ludzi żyjących tu dawniej i obecnie. Znaki te podlegają zmianom w czasie na skutek zmian uwarunkowań społeczno-kulturowych (Bogdanowski 2000, Pawłowska, Swaryczewska 2002, Szkurłat 2004, Karwińska 2008, Rembowska 2013, Czepczyński 2015). Znaki te trzeba odczytać bezpośrednio w terenie; w krajobrazie rolniczym np. wielkość i charakterystyczny układ pól, przebieg ich granic (miedz), gatunki uprawianych na polach roślin, sposób uprawy, rodzaj maszyn rolniczych używanych w gospodarstwach, typy rolnictwa itp. (krajobraz rolniczy), a w krajobrazie wiejskim np. rodzaj i układ zabudowań, sposób budowania domów, rodzaj materiału, charakterystyczne detale konstrukcyjne i zdobnicze, układ i struktura ogródków przydomowych oraz sadów, rodzaj ogrodzeń (Angiel 2018). Do tego dochodzi obserwacja rozmaitych znaków – kodów kultury niematerialnej (np. krzyże przydrożne, kapliczki) i odczytanie ich znaczeń poprzez „odkodowanie”, czyli kulturową interpretację geograficzno-humanistyczną. Pamiętać bowiem należy, że „czytanie krajobrazów” to nie wyłącznie rejestracja i inwentaryzacja, ale i odczytywanie ze znaków życia i kultury

charakterystycznego dla danego miejsca i regionu stopnia rozwoju cywilizacyjno-kulturowego oraz rodzaju kultury, w jakiej żyli i jaką żyli tutejsi mieszkańcy.

Czytanie krajobrazu może się dokonywać intuicyjnie, poprzez doświadczenie, albo może być świadome, nauczone, systemowe i planowe. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku zachodzi bezpośrednia **percepcja krajobrazu**. W drugim przypadku – dopełniać ją powinna głębsza wiedza: geologiczna, historyczna, geograficzna, antropologiczna. Jej efektem powinno być „odczytanie” i „rozumienie” krajobrazu. Możliwe jest ono nie tylko przez jego obserwację połączoną z wiedzą o przeszłości środowiska przyrodniczego, ale także, jak już wspomniałam, z wiedzą o społeczeństwie (społeczeństwach) – ludziach mieszkających na danym obszarze, ich kulturze materialnej i niematerialnej (m.in.: sposobach gospodarowania, typach budownictwa, układach wsi i poszczególnych gospodarstw, sposobach uprawy roli, wierze, zwyczajach, stylach życia itp.). Wiedza ta jest niezbędna – prowadzi do czytania i interpretacji geograficznej „tekstu”, jakim jest dane środowisko geograficzne i jego oblicze, tzn. krajobraz kulturowy. Należy podkreślić raz jeszcze, że w ujęciu geograficzno-humanistycznym interpretacja ta jest czymś innym niż w ujęciu fizyczno-geograficznym. Bowiem „dotarcie do źródeł ludzkiej wiedzy o przestrzeni, jej pojmowaniu czy też stosunku społeczeństwa i przyrody nie jest możliwe przy pomocy metod właściwym naukom przyrodniczym. Naturę «wyjaśniamy» operując procedurami wyjaśniania, którymi są kategorie matematyki bądź fizyki, a nie humanistyki. Humanistyka interesuje się natomiast zdarzeniami konkretnymi, tym, co jest w nich swoistego, gdy tymczasem badacze reprezentujący nauki przyrodnicze dążą do wykrycia ogólnych praw. Z tego też względu naturę wyjaśniamy, a życie duchowe – rozumiemy” (Jędrzejczyk 2001, s. 62). Ważne jest ponadto, że w ujęciach geograficzno-humanistycznych „przestrzeń rozpatrywana z punktu widzenia jednostki, grup, wielkich zbiorowości jest przedmiotem ściśle powiązanych procesów poznania, wartościowania i kształtowania” (Jędrzejczyk 2001, s. 66–67).

Każde miejsce i każdy krajobraz kulturowy opowiada swoją historię, czasem i prehistorię (Konopka 2001), a także geografę – zarówno fizyczną, jak i społeczno-kulturową. Każde miejsce przekazuje w sposób milczący (ale naoczny!) umiemy je czytać jedyną w swoim rodzaju „opowieść”, swoje dzieje: zarówno poprzez niepowtarzalność położenia geograficznego, zmiany, jakie zachodziły w tutejszym środowisku geograficznym, jak i przez historię życia ludzi, wspólnot, społeczności (Angiel 2015).

Cenną inicjatywą Fundacji na rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa były konkursy na prace uświadamiające dziedzictwo kulturowe tzw. „zwykłych wsi”. Miały one na celu udowodnienie, że są jednak w jakiś sposób niezwykle, ale ktoś musi tę niezwykłość odszukać i odczytać: w krajobrazie danej wsi, w różnych źródłach literatury, odzyskać ją z pamięci mieszkańców, a może również jej doświadczyć jako mieszkaniec. We wstępie do jednej z nagrodzonych prac czytamy: „niezbywalnym elementem unifikującego się świata są w dalszym ciągu «zwykłe» miejsca, mieszkający tam ludzie i ich historia, zapadające w pamięć opowieści” (Kostecka 2010, s. 7: tekst I. Bukraby-Rylskiej). Jest to ważne stwierdzenie, przypominające, że każde miejsce ma swoją „opowieść” i że są to zazwyczaj

„opowieści” niepowtarzalne. Przedstawiają one historię i geografę miejsca głęboko osadzone w ludzkim doświadczeniu. Przywołują miejsca w różny sposób ważne i znaczące dla ich mieszkańców oraz w rozmaity sposób odbite w ich indywidualnej lub/i zbiorowej pamięci.

Inny dobry przykład odkodowania znaków kulturowych i ich interpretacji humanistycznej znajdziemy w odniesieniu do dawnej wsi Nieznajowa w Beskidzie Niskim. W miejscu nieistniejącej obecnie wsi, na tablicy przy polnej drodze, wśród nieużytkowanych od 70 lat pól i przy przydrożnym krzyżu i figurze z miejscowego piaskowca, opisana została historia wsi – znaki jej istnienia – materialne i niematerialne. Na podstawie tekstu literackiego (a nie suchej informacji) oraz planu wsi dowiadujemy się nie tylko o jej układzie, liczbie domostw, ale też (a może przede wszystkim) – o życiu jej mieszkańców, przeżywaniu dni codziennych i świątecznych. Jest to opowieść o krajobrazie łemkowskiej wsi, narracja wielowarstwowa i multisensoryczna, przywołująca np. odgłosy skrzywienia żurawia, otwieranych drzwi do domu, zapachu łąk i pól – skoszonej trawy, zżętych zbóż. Do wejścia w tamtą rzeczywistość potrzebna jest chwila zatrzymania się, skupienia i refleksji. A dla młodego pokolenia (cyfrowych tubylców i skrótowych nadawców i odbiorców tekstów) konieczność dokonania wysiłku intelektualnego, interpretacyjnego. Wówczas dopiero możliwe będzie spojrzenie na miejsce i krajobraz okiem i sercem. Dostrzeżenie miejsc po dawnym domu i zagrodzie – tam, gdzie teraz rosną dzikie bzy, łopiany lub pokrzywy i leży garstka kamieni czy też istnieją pozostałości przydomowego sadu – samotnej dzikiej gruszy (patrz tekst i fotografie: [www.nieznajowa](http://www.nieznajowa)).

## „PISANIE” MIEJSC I KRAJOBRAZÓW KULTUROWYCH

Określenie „pisanie” miejsc” (a także krajobrazów kulturowych) nie jest rozumiane jako opisywanie ich poprzez tekst, ale jako gospodarowanie w środowisku geograficznym. W wyniku potrzeb życiowych człowieka: niższych (np. egzystencjalnych) i wyższych (materialnych i duchowych), a także ze względu na więzi człowieka z miejscem rodzi się potrzeba (i konieczność) gospodarowania nim i w nim (Michałowski 2001). W efekcie prowadzi to do zapisywania śladów w krajobrazach – czyli opisanych wcześniej znaków kulturowych (będących efektem i świadectwem pozytywnych lub negatywnych działań). Jest to zatem dosłowne i rzeczywiste zapisywanie miejsc (krajobrazów). W przypadku krajobrazu wiejskiego takimi zapisami są wspomniane już formy gospodarowania, np.: układy pól, zabudowań gospodarczych, architektura domów, używane materiały budowlane, zdobienia, formy wyrażanego sacrum, itp. (Konopka 2001, Wojtanowicz 2004). W odniesieniu do krajobrazu miejskiego są to np. układy i osie urbanistyczne, architektura domów (w tym m.in. kamienic, pałaców, gmachów użyteczności publicznej), kościołów, układy i struktura parków i ogrodów miejskich itp. (Karwińska 2008). Gospodarowanie używane jest czasem jako synonim więzi człowieka z jego najbliższym światem (Tischner 1982, Libura 1991). Trudne

jest stwierdzenie, czy w pierw powstaje więź człowieka z miejscem, a potem potrzeba gospodarowania w nim, czy też najpierw zachodzi proces gospodarowania, a w jego wyniku rodzi się więź z miejscem (i nadawanie mu znaczeń). A może dzieje się to równocześnie i równolegle? Niewątpliwie gospodarowanie organizujące świat człowieka, jego otoczenie, jest światem życia codziennego – zarówno „twardego” mozołu, jak i „miękkiej” twórczości. Gospodarowaniu towarzyszyć powinno szukanie, odkrywanie i posługiwanie się hierarchią wartości. *„Mądrość gospodarowania to sposób myślenia łączący twórczo naturę z wartościami życia”* (Tischner 1982, s. 14). Według J. Tischnera (1982, s. 56) podstawowym efektem gospodarowania człowieka są właśnie... narodziny miejsca.

Istnieje bogata wiedza na temat kształtowania środowiska, ale ilu ludzi, budując dom poza miastem, zadaje sobie trud zaznajomienia się z nią. Ilu zaś zadaje sobie trud „odczytania” (fizycznogeograficznego, geograficzno-kulturowego, geograficzno-historycznego) cech i charakterystyki danego miejsca, a potem spójnego wpisania się weń zgodnie z regionalnym rytmem kulturowym? Są jednak tacy. Efekty ich pracy można zobaczyć np. w katalogach konkursu na najlepiej zachowany zabytek budownictwa drewnianego w województwie podlaskim, albo też – nowego budownictwa nawiązującego stylem do dawnego, regionalnego stylu.

Chaos architektoniczny ogarnia różne regiony Polski. Bierze się on często z chęci wyróżniania się z otoczenia. W wyniku tego powstają np. takie dziwolągi, jak odwrócony dom w Szymbarku oraz inne kiczowate domy. A przecież, tak jak w różnych regionach np. Niemiec, Austrii lub Czech itp. także i tu należy nawiązywać do tradycji regionu, do lokalnych stylów i materiałów budowlanych. Istnieją dobre tego przykłady: nowoczesne domy w stylu kaszubskiej checzy regionalisty i architekta z Borów Tucholskich Jana Sabiniarza (1994) czy też dom prof. Andrzeja Strumiłły w Maćkowej Rudzie na Pojezierzu Suwalskim.

Przed wiejskim domem – w przydomowym i przyszkolnym ogródku – również można „pisać” (współtworzyć) na swoją miarę krajobraz oraz zatroszczyć się o kultywowanie jego tożsamości regionalnej (Michalczyk 2004, 2008, 2010, Angiel 2018). Przykładem może być szkolny ogród z rodzimymi, często już zapomnianymi gatunkami roślin. Gdzie się bowiem podziały tak powszechne niegdyś w ogródkach rodzime gatunki: np. maciejki, lewkonie, nasturcje, astry, mieczyki itp.? Gdzie są żywopłoty z rodzimych gatunków krzewów?

Przed szkołą i wokół niej wspólnota nauczycieli i uczniów może również „zapisywać” krajobraz kulturowy i kształtować jego tożsamość przez tworzenie np. szkolnego ogrodu. Takie inicjatywy były podejmowane i testowane w województwie lubelskim dzięki zaangażowaniu społeczności szkolnej, a zwłaszcza podejmowane przez środowisko lubelskich nauczycieli przyrody, geografii, biologii. Ich pozytywne efekty krajobrazowe i edukacyjne (w tym wychowawcze) mogą być zachętą do naśladowania (Michalczyk 2004, 2008, 2010).



## NIEŁAD PRZESTRZENNY W POLSCE. OBJAWY I PRZYCZYNY

Mądrością człowieka i społeczności jest dostosowanie się do warunków środowiska geograficznego. Wynikało ono niegdyś z egzystencjalnych potrzeb biologicznych oraz konieczności: strategicznych, militarnych, ekonomicznych. I tak np. podczas budowania gospodarstw na wsi korzystano z materiałów lokalnych dostępnych w okolicy czy też regionie. Powodowało to jedność i spójność architektury lokalnej i regionalnej, z akcentowaniem jednakże różnorodności detali, zdobień, układów przestrzennych związanych z daną kulturą (Sabiniaz 1994, Konopka 2001, Strumiłło 2012).

W obecnych czasach globalizacji i unifikacji przestrzeni widoczny jest w Polsce postępujący proces zanikania tożsamości miejsc. Przebiega on na wielu płaszczyznach, w tym – mentalnej i kulturowej. Podatna nań jest młodzież zanurzona w internetowym świecie. M.in. w wyniku wspomnianych procesów i zacierania różnic kulturowych młodzi ludzie coraz częściej zaczynają przynależeć do świata globalnego, który wydaje się im pociągający i „nowoczesny”, w przeciwieństwie do regionalnego (i lokalnego), który jest dla nich często nieatrakcyjny, nudny, niemodny i przebrzmiały. Innym objawem tej sytuacji jest zubożenie młodzieży wobec niekwestionowanych autorytetów, będących niegdyś żywymi, moralnymi drogowskazami. Prowadzi to do zmian w dotąd respektowanym porządku aksjologicznym dotyczącym różnych aspektów życia osobistego i społecznego. Młodzi ludzie mogą czuć się w takim świecie zagubieni, bowiem nie zawsze szukają rozwiązań i wyjścia z tej sytuacji, lecz podporządkowują się lub dostosowują biernie do zaistniałych zmian (Angiel 2015). Zewnętrzne objawy tej choroby są widoczne m.in. w krajobrazach kulturowych Polski. Świadczy o niej właśnie nieład w przestrzeni miast i wsi oraz zacieranie zróżnicowania kulturowego w regionach (Chwalibóg i in. 2005), brak kontynuacji regionalnych form architektury tworzących kiedyś ich wyróżnik i fenomen. Na ów chaos składają się rozmaite elementy: m.in. różnego rodzaju szpetne i dziwaczne formy architektoniczne np. domów, „doklejanie” do nich warsztatów, przybudówek, wieżyczek. Rażąca jest brzydota tych obiektów, bylejąkość, tymczasowość, tandetne materiały, z jakich zostały wykonane, krzyżująca kolorystyka i jej zestawienia itp. (Chwalibóg i in. 2005, Sarzyński 2012, Springer 2013). Istnieje też wiele negatywnych przykładów żalonych sylwetek obiektów sakralnych – niektórych kościołów. Wycinane są także w imię doraźnych celów (w ostatnich latach istnieje na to przyzwolenie!) wiekowe drzewa, niszczone przydrożne aleje. Ślady takich działań pozostaną na długo ranami w krajobrazach polskich miast i wsi. Sprzyja temu często brak miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego, a nade wszystko – brak świadomości tożsamości lokalnej i regionalnej.

Mobilność społeczeństwa i rozwój techniki powoduje coraz bardziej widoczne panowanie jej nad kulturą. W efekcie obserwujemy kryzys tożsamości, który powoduje zacieranie lub utratę własnych korzeni, tradycji, które są nośnikami kultury. „Unifikowaniu się kultury towarzyszy niszczenie miejsc i tworzenie **standardowych krajobrazów** (podkreślenie J.A.), będących wynikiem niewrażliwości

na znaczenie miejsca. Tego typu proces unifikacji miejsc i krajobrazów wywołuje niejednokrotnie poczucie alienacji wśród zamieszkujących je ludzi. Następuje czasoprzestrzenna kompresja świata i zachwianie tożsamości kulturowych” (Rembowska 2013, s. 99).

Istnieją inne uwarunkowania – mentalne i społeczno-kulturowe, które leżą u podstaw nieładu przestrzennego w Polsce (Karwińska 2008, Chmielewski i in. 2018). Jednym z nich jest m.in. specyficzna cecha Polaków wyrażona trafnie w powiedzeniach, np. „zastaw się, a postaw się” i „wolność Tomku w swoim domku”. To ostatnie wiąże się z niewłaściwie pojętą wolnością osobistą. Może ona polegać np. na chęci wyróżniania się i przejawiać w kakofonii stylów budowania, detalach architektonicznych, wielkości i kolorystyce domów.

Nieład przestrzenny i bylejakość architektury na wsi, jej niedostosowanie do architektury tradycyjnej spowodowane są również np. migracją ludności miejskiej, budowaniem drugich domów nienawiązujących do specyfiki budownictwa regionalnego, co w rezultacie prowadzi do jego unifikacji (Malinowska 2012). Powoduje to zacieranie lub wręcz uśmiercanie tej architektury. Obecnie budowane domy są niejednokrotnie domami typu bungalowów czy też innymi typami niemającymi nic wspólnego z polską tradycją. Wiąże się to często z przenoszeniem do architektury nowych wzorców dobrobytu i rzekomego piękna.

Jedną z najważniejszych formalnych przyczyn braku ładu przestrzennego jest brak wymogu obowiązkowego posiadania przez gminy planu zagospodarowania przestrzennego. Potrzeba jego posiadania wynika z polityki przestrzennej oraz poziomu świadomości społecznej. Inną, równie ważną przyczyną jest brak odpowiedniej edukacji społecznej na ten temat.

## **ZAPOBIEGANIE NIEŁADOWI I PRZYWOŁYWANIE TOŻSAMOŚCI MIEJSC POPRZEC SZKOLNĄ EDUKACJĘ GEOGRAFICZNĄ**

Dalszej degradacji krajobrazu kulturowego w Polsce można i należy przeciwdziałać. Taką możliwość daje szkolna i akademicka edukacja geograficzna na rzecz tworzenia więzi z miejscem (Szkurlat 1998a, b, 1999, 2002, 2003, 2004a, b, 2009, Chwalibóg i in. 2005, Angiel 2014a, 2015). Formalne umocowanie takich treści kształcenia odnajdziemy w kilku miejscach w podstawie programowej geografii w szkole podstawowej z 2017 r. Przywołane zostały one w poniższym tekście, ukierunkowującym nauczycieli geografii na tę tematykę.

### **Wybrane zapisy podstawy programowej z geografii (szkoła podstawowa) zgodne z tematyką dotyczącą tożsamości miejsc, ładu i nieładu przestrzennego**

Wartość edukacyjna geografii jako przedmiotu szkolnego wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistycz-

ną. Takie holistyczne i zarazem relacyjne ujęcie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Pomaga mu stworzyć całościowy obraz świata i kraju ojczystego, łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania, rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego i oceny działalności w nim człowieka, kształtować pozytywny obraz Polski i więzi zarówno z małą, jak i dużą ojczyzną (...).

Geografia, w tym szczególnie zajęcia prowadzone w terenie, powinna przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia. Integralną częścią kształcenia geograficznego jest geograficzna edukacja regionalna. Zdobywanie wiedzy geograficznej o „małej ojczyźnie” i własnym regionie oraz prowadzenie geograficznego poznania do „tu i teraz” nadaje edukacji konkretny wymiar, który można łatwo przełożyć na działania praktyczne w codziennym życiu ucznia. Ma to szczególne znaczenie w dobie upodmiotowienia społeczności lokalnych, a wraz z tym kształtowania się emocjonalnych więzi ucznia ze swoim miejscem. Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu i kraju ojczystego, jest we współczesnym świecie fundamentem rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości.

### **Cele kształcenia – wymagania ogólne (elementy wybrane – odnoszące się do tematyki artykułu)**

#### **I. Wiedza geograficzna.**

2. Poznanie wybranych krajobrazów Polski (...), ich głównych cech i składników.
3. Poznanie głównych cech środowiska geograficznego Polski, własnego regionu oraz najbliższego otoczenia – „małej ojczyzny” (...).
4. Poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowań i konsekwencji oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody.
5. Rozumienie zróżnicowania przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego świata.
7. Określanie prawidłowości w zakresie przestrzennego zróżnicowania warunków środowiska przyrodniczego oraz życia i różnych form działalności człowieka.
8. Integrowanie wiedzy przyrodniczej z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną.

#### **II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce.**

4. Określanie związków i zależności między poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego (...).
7. Podejmowanie nowych wyzwań oraz racjonalnych działań prośrodowiskowych i społecznych.

#### **III. Kształtowanie postaw.**

2. Łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości.
3. Przyjmowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania.
4. Rozwijanie w sobie poczucia tożsamości oraz wykazywanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.

5. Kształtowanie poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody i dorobku narodu (...).
6. **Kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym (...).**
7. **Rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako „oswojona” najbliższa przestrzeń, której nadaje pozytywne znaczenia.**
8. **Rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszłego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarczego „małej ojczyzny”, własnego regionu i Polski (...).**

W edukacji akademickiej tę tematykę odnaleźć można np. w realizacji zajęć, takich jak: ochrona dziedzictwa kulturowego, społeczno-kulturowe uwarunkowania gospodarki przestrzennej (UW WGSR)<sup>1</sup> czy też krajoznawstwo i krajoznawstwo szkolne (UKW Bydgoszcz).

Człowiek decyduje o życiu w danym miejscu, jego poznawaniu, kształtowaniu. W tworzeniu więzi młodego człowieka z miejscem (miastem, wsią, regionem) wiodącą rolę powinna pełnić szkolna edukacja regionalna. Do 2009 r. była ona w Polsce ważnym elementem ukierunkowywania ku wartościom; była wpisana w podstawę programową i realizowana z poczuciem misji przez wielu nauczycieli. Zapisy o niej w formie ścieżki edukacyjnej zostały usunięte z podstawy programowej, ale cele i treści przeniesione w dużej mierze do podstaw programowych geografii (gimnazjum). Zniknęło ze szkół szkolne krajoznawstwo, będące ostoją dobrych pod tym względem praktyk edukacyjnych skierowanych ku wartościom miejsc (krajobrazów) w Polsce, jednakże jego niektóre cele realizowane są w ramach szkolnej edukacji regionalnej. W wielu krajach, np. Wielkiej Brytanii, Norwegii, Nowej Zelandii, Japonii rozwijanie więzi z miejscem życia jest w przedszkolach i szkołach jedną z ważniejszych kwestii edukacyjnych. Ma ono na celu pielęgnowanie i ugruntowywanie, jak to określają tamtejsi nauczyciele, „naszej kultury, naszej historii, naszej tożsamości, naszego poczucia wartości i naszego zakorzenienia” (Cohen 2010).

<sup>1</sup> Patrz np.: program studiów: [www.wgsr.uw.edu.pl](http://www.wgsr.uw.edu.pl).

### **Inspiracje dydaktyczne na temat tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego**

Przez pryzmat wiedzy geograficznej warto przyjrzeć się miejscom swojego życia – dostrzec charakterystyczne cechy środowiska geograficznego (krajobrazu), przywołać procesy, które go kształtowały, zmiany, które w nim zachodziły i widoczne ich efekty, a następnie odszukać i przywołać rozmaite znaczenia nadane tym miejscom przez ludzi. Przywołać ich wartości. Owo zadanie najlepiej wykonać samemu: w tym celu wywołaj w sobie obraz „tamtego” lub „tego” miejsca, które jest lub było „twoje”. Napisz (opowiedz), gdzie ono jest i jakie ono jest. A także dlaczego jest takie. Przywołać jego cechy, dominanty, wyróżniki, tożsamość geograficzną (fizycznogeograficzną i społeczno-kulturową, a także historyczną). Napisz o nim i o jego znaczeniach dla Ciebie – niegdyś i teraz; o znakach kulturowych, które w nim odczytałaś/-eś, o krajobrazach kulturowych i ich elementach, ludziach, którzy tworzyli te miejsca i „pisali ich krajobraz”, o jego uro-

dzie, jak też ranach zadanych mu przez człowieka. Spójrz na to miejsce oczami innych ludzi; poproś znajomych, by Ci opowiedzieli o nim, jego znaczeniach, swoich z nim związkach. Zawrzyj w eseju końcową konkluzję!

Jako wstęp do lekcji *Moje miejsce na Ziemi – moje rodzinne strony*, opowiedz uczniom: gdzie jest Twoje miejsce na Ziemi, jakie ono jest? dlaczego jest takie? co znaczy ono dla Ciebie? Nie pomijaj uczuć i emocji! Powiedz, w jaki sposób ono tworzyło Ciebie, a w jaki – Ty owo miejsce. Możesz poszukać z uczniami w literaturze przykładów ludzi, dla których różne miejsca były ważne. Warto, by uczniowie poprosili rodziców, dziadków, innych członków rodziny o przywołanie takich „opowieści” geograficzno-historycznych, a zarazem autobiograficznych. Niech uczniowie je zapiszą/nagrają, a następnie opowiedzą na kolejnej lekcji. Potem – poproś uczniów o ich eseje na ten temat. Podsumujcie lekcje, wykonując „szkic myśli” dotyczących miejsc waszego życia. Wydzielcie podzbiory dotyczące: wiedzy o miejscach oraz nadanych tym miejscom znaczeń i określeń.

Zapytaj uczniów o te elementy lekcji i sposób zastosowanej narracji, które różniły ją od innych lekcji. Wyjaśnij uczniom, czym są ujęcia humanistyczne w edukacji geograficznej. Dodaj, że na temat tak ujmowanych miejsc i ich znaczeń prowadzone są przez geografów badania naukowe.

Poprowadź zajęcia w terenie polegające na odnalezieniu (zlokalizowaniu) miejsc w okolicy, które są wizytówką i chlubą oraz miejsc „ciemnych”, „zniszczonych”. Ważne, by celem badań terenowych nie stała się tylko ich rejestracja w przestrzeni, ale uzasadnienie przyczyn i skutków takiej lokalizacji. Zastosowanymi metodami badawczymi mogą być np. wywiady z mieszkańcami i przyjezdnymi na ten temat, a formami prezentującymi wyniki np. reportaże lub eseje geograficzne.

Przywołane zagadnienia mogą stanowić np. tematykę uczniowskiego projektu edukacyjnego, mającego na celu odczytanie zmian w krajobrazach kulturowych na wsi – zmian, które np. prowadzą do postępującej unifikacji i brzydoty (Malinowska 2012, Angiel 2018). Nie pozostawcie jednak przy negatywnych obrazach, ale przedstawcie sposób, w jaki można w jakiejś mierze to zmienić. A może jest to pomysł na Wasze działanie podczas Dni Ziemi albo dni Waszego miasta/wsi?

Celem innego projektu edukacyjnego odnośnie do miejsc życia i krajobrazów miejskich może być odnajdywanie w nich ładu i nieładu przestrzennego i poczynienie refleksji na ten temat. Zwróć zatem uwagę np., jakie cechy i elementy budownictwa, kolory – ich zestawienia, układy, a także tzw. mała architektura decydują o ładzie przestrzennym. W przypadku nieładu zauważ wspomniane reklamy szpecące miasta, czy też przestrzenie byle jakie, które mogłyby stać się zadbanymi miejscami. Odpowiedzcie na pytania: do kogo one obecnie należą? w jaki sposób te miejsca (wydawać by się mogło „bezpieczne”) mogłyby się stać miejscami pięknymi, użytecznymi i „chcianymi”? dzięki komu i czemu? komu i czemu mogłyby służyć? Zanim jednak zaczniecie *u-człowieczać* nie do was należąca przestrzeń – warto zacząć od miejsc własnego życia, np. okolic szkoły (Michalczyk 2004, Pawłowska 2004, Pulinowa 2004, Kossobudzka 2015) i własnego domu.

Przydatną metodą do wykorzystania w metodzie projektu jest metaplan, bowiem inspiruje do odpowiedzi na pytania: jak jest? jak powinno być? dlaczego nie jest tak, jak powinno być? co zrobić, aby było tak, jak powinno być? Na przykład – odnośnie do ładu i nieładu przestrzennego w miejscach życia uczniów!

Taki też był i jest cel edukacji regionalnej w Polsce. Warto przytoczyć w tym miejscu kilka wybranych przykładów treści kształcenia dotyczących tożsamości miejsc i tworzenia (lub dostrzegania i zachowania) ładu przestrzennego, a także formy

i metody ich realizacji w szkolnej edukacji geograficznej. W tym celu przedstawione zostały poniżej niektóre przykłady, które można potraktować jako inspiracje.

Równie ważna jest edukacja nieformalna – prowadzona w różnych grupach wiekowych i społecznych poza instytucjami oświatowymi, m.in. dzięki różnym środkom społecznego przekazu oraz poprzez zastosowanie rozmaitych form i metod edukacyjnych. Nie muszą, a w wielu przypadkach nie powinny to być jedynie wykłady i prelekcje, ale np. cenione przez młodzież zajęcia interaktywne, m.in. gry terenowe (przykładowy temat: *W poszukiwaniu piękna i brzydoty w krajobrazie mego miasta/wsi*) lub uczniowskie projekty edukacyjne (np. *Przewodnik dobrych praktyk, czyli „czytanie i pisanie” swojego miejsca na Ziemi*). Trafną diagnozę i dobre (choć gorzkie) studium przypadku odnośnie do niszczenia ładu przestrzennego przedstawia E. Malinowska w pracy: *Murzynowo – ginący krajobraz nadwiślańskiej wsi* (2012). To pouczająca lektura dla nauczycieli geografii (i nie tylko)!

## LITERATURA

- Angiel J., 2014a, „Czytanie miasta” jako proces kontynuacji tożsamości miejsc i ludzi. Przykład Placu Piłsudskiego w Warszawie, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, s. 189–199.
- Angiel J., 2014b, *Edukacja geograficzna w Kraju Kwitnącej Wiśni*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna w świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 3: 73–86.
- Angiel J., 2015, *Tworzenie więzi z miejscem jako przeciwdziałanie procesowi zanikania tożsamości lokalnej i regionalnej*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Problematyka czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
- Angiel J., 2018, *Pamiętajcie o ogrodach, miedzach i wiejskich drogach*, Meritum, 2: 15–26.
- Awramiuk A., 2009, *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bańka A., 2002, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Wyd. Nauk. SCHOLAR, Warszawa.
- Bogdanowicz P., 1990, *Człowiek i przestrzeń, Podręcznik dla klasy I LO*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz P., 2006, *Dom i okolica, Podręcznik do klasy IV szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa
- Bogdanowski J., 1999, *Krajobraz miasta – kontynuacja tradycji czy banal współczesnej architektury*, Aura, 12: 27–28.
- Bogdanowski J., 2000, *Czytanie krajobrazu*, *Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego*, 1: 7–18.
- Borysewicz P., 2009, *Duch miejsca trzeciego – ogniskiem związków emocjonalnych mieszkańców z zamieszkiwanym przez nich środowiskiem zbudowanym*, [w:] B. Gutowski (red.), *Genius loci. Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym*, Warszawa: s. 83–90.
- Böhm A., 2007, *Rola krajobrazu w budowie ładu przestrzennego*, Arch. Fotogrametrii, Kartografii i Teledetekcji, 17a.
- Chmielewski T.J., Śleszyński P., Chmielewski Sz., Kułak A., 2018, *Ekologiczne i fizjonomiczne koszty bezładu przestrzennego*, *Prace Geograficzne*, 264: 53–60.
- Chwalibóg K., Lenart W., Michałowski A., Myczkowski Z., 2005, *Krajobraz Polski. Nasze dziedzictwo i obowiązek*, Warszawa.

- Cohen B., 2010, *Od edukacji regionalnej do ożywienia gospodarczego – czyli dlaczego miejsce ma znaczenie*, Dzieci w Europie, 18(6).
- Czepczyński M., 2015, *Nauka (z) krajobrazu kulturowego. O uczeniu się i czytaniu znaków w przestrzeni*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Denek K., 2012, *Filozofia życia*, Poznań.
- Hibszler A., 1996, „Mała Ojczyzna” w nauczaniu geografii, *Czasopismo Geograficzne*, 68.
- Jałowicki B., 2010, *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.
- Jędrzejczyk D., 2001, *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*, Warszawa.
- Jędrzejczyk D., 2004, *Geografia humanistyczna miasta*, Warszawa.
- Karwińska A., 2008, *Gospodarka przestrzenna. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Konopka M. (red.), 2001, *Każde miejsce opowiada swoją historię, czyli rzecz o dziedzictwie wiejskim*, Poznań.
- Kossobucka A., 2015, *Oswoić przestrzeń szkoły – ogród szkolny jako miejsce edukacji*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Kostecka D., 2010, *Maliszewo dawniej i dziś*, Warszawa.
- Lewicka M., 2004, *Identyfikacja z miejscem zamieszkania mieszkańców Warszawy: determinanty i konsekwencje*, [w:] J. Grzelak, T. Zarzycki (red.), *Spoleczna mapa Warszawy*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.
- Libura H., 1991, *Struktura wyobrażeń i postaw wobec miasta*, Dokumentacja Geograficzna, 3–4.
- Madurowicz M., 2004, *Absolutny wymiar przestrzeni miejskiej*, [w:] *Humanistyczne oblicze miasta*, Warszawa.
- Madurowicz M., 2007, *Miejska przestrzeń tożsamości Warszawy*, Warszawa.
- Malinowska E., 2012, *Murzynowo – ginący krajobraz nadwiślańskiej wsi*, [w:] *Cywilizacja a środowisko – wyzwania i dylematy*, UW, WGSR, Warszawa.
- Michalczyk J. (red.), 2004, *Kształtujemy tożsamość krajobrazu*, Lublin.
- Michalczyk J. (red.), 2008, *Człowiek a przyroda*, Lublin.
- Michalczyk J., 2010, *Nasz udział w kształtowaniu antroposfery*, Lublin.
- Michałowski A., 2001, *Świadome kształtowanie krajobrazu i ochrona krajobrazu historycznego*, [w:] A. Michałowski (red.), *Krajobraz kulturowy*, Ośrodek Ochrony Zabytkowego Krajobrazu, Narodowa Instytucja Kultury, Warszawa.
- Myga-Piątek U., 2015, *Pamięć krajobrazu – zapis dziejów w przestrzeni*, *Studia Geohistorica*, 3.
- Ollson G., 1978, *Understanding the subjective meaning of places*, [w:] D. Ley, M. Samuels (red.), *Humanistic geography: prospects and problems*, Maaroufa Press, Chicago.
- Pawłowska K., 2004, *Idea swojskości*, [w:] J. Michalczyk (red.), *Kształtujemy tożsamość krajobrazu*, Lublin.
- Pawłowska K., Swaryczewska M., 2002, *Ochrona dziedzictwa kulturowego. Zarządzanie i partycypacja społeczna*, Wyd. UJ, Kraków.
- Połomski K., 2010, *Miejsce i przestrzeń. Krajobraz w doświadczeniu mieszkańców Bieszczadzkiego PN*, Wyd. Nauk. SCHOLAR, Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 1999, *Związek ucznia z Ziemią, czyli o kształtowaniu tożsamości w edukacji geograficznej*, *Geografia w Szkole*, 4: 195–199.
- Pulinowa M.Z., 2003, *Ziemia jako wartość w edukacji dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości*, Kraków.
- Pulinowa M.Z., 2004, *O umiejętności czytania krajobrazu*, [w:] J. Michalczyk (red.), *Kształtujemy tożsamość krajobrazu*, Lublin.

- Rembowska K., 2013, *Geografia w ujęciu humanistycznym*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Rodoś J., 2006, *Tożsamość terytorialna jako wyraz więzi człowieka ze środowiskiem*, [w:] J. Michalczyk (red.), *Człowiek a środowisko*, Wyd. KUL, Lublin.
- Sabiniaz J., 1994, *Architektura Borów Tucholskich*, Tow. Przyjaciół Borów Tucholskich, Bydgoszcz.
- Sarzyński P., 2012, *Wrzask w przestrzeni. Dlaczego w Polsce jest tak brzydko*, Wyd. Polityka, Warszawa.
- Springer F., 2013, *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wyd. Czarne, Wołowiec.
- Strumiłło A., 2012, *Człowiek w krajobrazie*, Suwalski Park Krajobrazowy, Turtul.
- Szkurlat E., 1998a, *Więź młodzieży z miastem – przykład Łodzi*, [w:] *Geografia w kształtowaniu i ochronie środowiska oraz transformacji gospodarczej regionu górnośląskiego*, Referaty i komunikaty 47 Zjazdu PTG, Sosnowiec, s. 270–272.
- Szkurlat E., 1998b, *Pojęcia „mała ojczyzna” i „patriotyzm lokalny” w świadomości młodzieży*, [w:] *Geografia w kształtowaniu i ochronie środowiska oraz transformacji gospodarczej regionu górnośląskiego*, Referaty i komunikaty 47 Zjazdu PTG, Sosnowiec.
- Szkurlat E., 1999, *Więź z miejscem zamieszkania wśród uczniów szkół średnich Łodzi i regionu łódzkiego*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 2, *Region łódzki*. Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999.
- Szkurlat E., 2002, *Miejsca symboliczne w mieście jako obraz świadomości zbiorowej*, [w:] E. Orłowska (red.), *Kultura jako przedmiot badań geograficznych. Studia teoretyczne i regionalne*. Oddział Wrocławski Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 105–114.
- Szkurlat E., 2003, *Cywilizacyjne uwarunkowania zmian modelu więzi z miejscem*, [w:] E. Orłowska (red.), *Kulturowy aspekt badań geograficznych. Studia teoretyczne i regionalne*, Oddział Wrocławski Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 269–278.
- Szkurlat E., 2004a, *W stronę geografii z „ludzką twarzą”*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
- Szkurlat E., 2004b, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany*, Łódź
- Szkurlat E., 2009, *Wartość zamieszkiwanej przestrzeni w świadomości młodzieży*, [w:] G. Janicki, M. Łanczot (red.), *Geografia i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 243–250.
- Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna. Perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa.
- Tischner J., 1982, *Zło w dialogu kuszenia*, Znak, Kraków, s. 328.
- Tuan Y.F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa.
- Wojtanowicz J., 2004, *Rola środowiska naturalnego w krajobrazie kulturowym*, [w:] J. Michalczyk (red.), *Kształtujemy tożsamość krajobrazu*, Lublin.
- Zaidler-Janiszewska A. (red.), 1997, *Pisanie miasta – czytanie miasta*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań

## Źródła

- Pawłowska K., 2012, *Udział społeczeństwa w procesach projektowych i decyzyjnych ochrony i kształtowania krajobrazu* ([www.gdos.gov.pl/files/artykuly/5456/Krystyna\\_Pawlowska\\_prezentacja.pdf](http://www.gdos.gov.pl/files/artykuly/5456/Krystyna_Pawlowska_prezentacja.pdf)).
- Pawłowska K., *Moje miejsce, największy kawałek nieba nad Krakowem*, Rewitalizacja ([https://www.slideshare.net/mik\\_krakow/a4-krystyna-pawlowska-moje-miejsce](https://www.slideshare.net/mik_krakow/a4-krystyna-pawlowska-moje-miejsce)).





**HUMANISTYCZNE SPOJRZENIE  
NA EDUKACJĘ GEOGRAFICZNĄ – KONTEKSTY**



Elżbieta Rybicka

## GEOPOETYKA – MIEJSCA WSPÓLNE GEOGRAFII I LITERATURY

### WPROWADZENIE

Geopoetyka to orientacja badawcza, której celem jest wieloaspektowa analiza interakcji pomiędzy przestrzenią geograficzną a twórczością literacką. Jej przedmiotem zainteresowania są nie tylko teksty literackie, ale również praktyki kulturowe inspirowane lekturami, takie jak na przykład podróżowanie śladami książek, miejskie gry literackie, tworzenie map i przewodników literackich. Geopoetyka w odróżnieniu od tradycyjnych badań literaturoznawczych nie koncentruje się zatem wyłącznie na reprezentacjach przestrzeni w literaturze, ale bierze po uwagę obie strony procesu interakcji, uznając ich aktywną i sprawczą rolę. To oznacza przyjęcie założenia, że z jednej strony literatura aktywnie wpływa zarówno na sferę wyobrażeń społecznych odnoszących się do konkretnych przestrzeni geograficznych, jak i na realne praktyki związane czy to z turystyką kulturową, czy z życiem literackim. Z drugiej strony miejsca i przestrzenie (podmiotowo zapośredniczone w doświadczeniu pisarskim) mogą być w takim samym stopniu siłą sprawczą jak literatura.

Geopoetyka stawia zatem pytania o to, co literatura czyni z miejscem rozumianym geograficznie, w jaki sposób je przekształca, transformuje, przekłada na swój własny, specyficzny język oraz podejmuje refleksję nad tym, jak miejsca mogą wpływać na twórczość literacką. Geopoetyka próbuje m.in. odpowiedzieć na pytanie, dlaczego literatura przekracza dzięki czytelnikom swój autonomiczny świat fikcji i wkracza w przestrzeń empiryczną.

W tworzeniu podstaw koncepcyjnych geopoetyki istotne były inspiracje i wiedza geografów, m.in. M. Madurowicza (2012), który równolegle budował pomosty od strony geograficznej, również geobiograficzne koncepcje J. Kaczmarka (2005), *Teorii nazw geograficznych* A. Czernego, a zwłaszcza jego tezy o podwójnym statusie toponimów, dzięki któremu „nazwa jest indeksem (wskazuje na konkretny przedmiot) i symbolem (przywołuje nasze myśli i wyobrażenia)” (Czerny 2011, s. 183). Ponadto ważna była koncepcja *homo geographicus* R.D. Sacka i jego ujęcie

relacji człowieka ze środowiskiem geograficznym (Sack 1997), czy geografia zmysłów P. Rodawaya (1994) i geografia emocji S. Pile'a (2010).

Można wyróżnić cztery zasadnicze aspekty geopoetyki jako orientacji badawczej: poetologiczną, antropologiczną, performatywną oraz geograficzną. Pozwalają one z odmiennych perspektyw naświetlić główny przedmiot zainteresowania geopoetyki, a więc interakcje pomiędzy praktykami literackimi a przestrzenią geograficzną. W artykule pominię trzy pierwsze, skoncentruję się natomiast na aspekcie geograficznym. Głównym celem będzie wskazanie wybranych pojęć o charakterze pomostowym, takich więc, które łączą badania literackie i geograficzne. Chciałabym zarazem zaznaczyć linie podobieństw i różnic pomiędzy ich zastosowaniem w polach obu dyscyplin. Będą to m.in. takie kategorie, jak **miejsce**, **geografia wyobrażona** oraz **region i regionalizm**. Interesujące mnie instrumentarium pojęciowe kojarzone jest zasadniczo z geografiami, choć stało się ono obecnie przedmiotem zainteresowania także wielu innych dyscyplin (antropologii, socjologii, filozofii, badań kulturowych). Wszystkie te terminy mają charakter pojęć wędrujących (Bal 2012), co oznacza, że w każdym z pól badawczych zostają poddane translacji na odmienne idiomy naukowe i w konsekwencji ich zakresy semantyczne podlegają modyfikacjom.

## OBUSTRONNE INSPIRACJE

Na wstępie chciałam zaznaczyć, że w dialogu pomiędzy geografiami a badaniami literackimi od dawna aktywne były obie strony. Pierwszy etap zawdzięczamy geografii humanistycznej, która rozwinęła się w latach 70. XX w. jako forma oporu wobec dominującego, a podporządkowanego metodologii kwantytatywnej, nurtu tej dziedziny. Dlatego też badacze związani z geografiami humanistycznymi polemicznie traktowali pojęcie przestrzeni wypracowane w naukach ścisłych i przeciwstawiali mu ujęcia akcentujące przede wszystkim jej antropologiczny, kulturowy wymiar (Wojciechowski 1998). Przestrzeń wraz z doświadczającym ją podmiotem stały się dzięki temu miejscem wspólnym nauk humanistycznych i społecznych, wiążąc geografiami z innymi naukami – socjologią, antropologią, filozofią, ale też literaturoznawstwem, ponieważ zarówno przedmiot badań (a więc miejsce doświadczane przez człowieka czy krajobraz kulturowy), jak nowe metody hermeneutyczne (nacisk położony na rozumienie, a nie wyjaśnianie) zbliżyły geografiami humanistycznymi do badań literackich. Dla geografów humanistycznych literatura była i jest istotna jako źródło przykładów nieuchwytnego na inny, to znaczy naukowy sposób, *genius loci* oraz sposobów doświadczania przestrzeni i nadawania jej emocjonalnych zabarwień (Libura 1990, Madurowicz 2012). Innymi słowy, literatura dostarcza języka i sposobów percepcji niezbędnych do zrozumienia „niemych” i „bezimiennych” terytoriów i to dzięki niej uzyskują one znaczenia. Geograf M. Crang (1998) podkreśla ponadto, że literatura odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu wyobraźni geograficznej.

Kolejny etap dialogu między literaturoznawstwem a geografją wywołał zwrot kulturowy, który w latach 90. przeobraził obie dyscypliny – otwierając je na siebie i dostarczając repertuaru wspólnych pytań, problemów i pojęć. W badaniach geograficznych konsekwencją zwrotu kulturowego była ewolucja geografii humanistycznej w tak zwaną nową geografją kulturową (Crang 1998, Rembowska 2002, Rembowska 2007) – z tą pierwszą łączy ją wprawdzie uznanie zapośredniczenia kulturowego za podstawową ramę doświadczania przestrzeni, ale odróżnia zdecydowanie większy nacisk położony na krytyczną refleksję nad problemami ideologizacji przestrzeni, wyczulenie na problem władzy i przemocy symbolicznej oraz politykę reprezentacji. Zwrot kulturowy w literaturoznawstwie oznaczał z kolei otwarcie na podobne zagadnienia, a przede wszystkim uznanie, że literatura nie jest autonomicznym bytem istniejącym niezależnie od procesów społecznych, politycznych, ekonomicznych. Co więcej, nie jest też światem niezależnym od realiów geograficznych twórcy bądź odbiorcy dzieła. Miejsce geograficzne pozycjonuje bowiem uczestników komunikacji literackiej, w mniejszym lub większym stopniu warunkuje akty interpretacji i recepcji. Sprawa ta jest o tyle istotna, że w literaturoznawstwie w drugiej połowie XX w. dominował autonomistyczny model teoretyczny, a wszelkie próby powiązania literatury z empiryczną rzeczywistością traktowane były jako odbiór „naiwny”, „nieprofesjonalny”, „prostoduszny”.

Co zatem łączy obie dyscypliny po zwrocie kulturowym? Podstawowe pytanie, które stawia nowa geografia kulturowa: w jaki sposób kultura nadaje znaczenie miejscom i przestrzeniom, dotyczy w takim samym stopniu literatury i badań literackich. Dzięki temu nowa geografia kultury bliska jest współczesnej kulturowej orientacji w badaniach literackich.

Dodatkowym impulsem zbliżającym dyscypliny był tak zwany zwrot przestrzenny (*spatial turn*) w naukach humanistycznych. Jego pierwsze symptomy dostrzegalne były już w latach 60., natomiast od połowy lat 80. możemy mówić o odkryciu przestrzeni jako kategorii kluczowej w humanistyce. Ta sytuacja zmieniła zarazem pozycję geografii kulturowej, po raz pierwszy, jak zauważa D. Bachmann-Medick (2012), zyskała ona rangę dyscypliny wiodącej. Konsekwencją zwrotu przestrzennego jest przede wszystkim generalna tendencja do podkreślania znaczenia lokalizacji geograficznej wszelkich praktyk kulturowych, akcentowania różnic terytorialnych, uwzględniania takich parametrów, jak relacje centro-peryferijne, osie Północ–Południe, Wschód–Zachód, przestrzenie pogranicza i strefy kontaktu.

Jeżeli geografowie czytają literaturę, by odnaleźć w niej wartości wykraczające poza wiedzę faktograficzną, to zasadne będzie pytanie, co badania literackie zawdzięczają geografii? W moim przekonaniu najistotniejszym rezultatem poznawczym jest wyjście poza autonomistyczną teorię dzieła literackiego, a więc poza ograniczenie do immanentnej analizy reprezentacji przestrzeni w tekście, która zakłada definitywne odseparowanie od rzeczywistego świata. Podobnie kwestia wpływu miejsca na literaturę, wcześniej odrzucona jako przykład pozytywistycznego determinizmu geograficznego, powraca obecnie w nowej postaci. Doświadczenie geograficzne odgrywa bowiem istotną rolę w procesach twórczych,

najczęściej jako indywidualne miejsce pamięci ważne dla jednostkowej biografii, które narracyjnie zostaje przekształcone w „miejsce autobiograficzne” (Czermińska 2011). Mówiąc wprost, geografia otwiera literaturę na świat zewnętrzny i jednocześnie, za sprawą czytelników, tę literaturę do świata wprowadza. Literatura nie tylko opowiada o miejscach, ale też pod różną postacią (murali, aplikacji, map, tras turystycznych) niejako umiejscawia się w przestrzeniach rzeczywistych, doświadczanych przez czytelników-podróżników.

Przestrzeń geograficzna otwiera jednak także inne możliwości badawcze. Dotyczy to między innymi recepcji czytelniczej, obiegów literackich, przemyslenia na nowo kwestii geografii życia literackiego. Inspiracje zaczerpnięte z geografii prowadzą także do nowych rozwiązań metodologicznych – w literaturoznawstwie na przykład coraz częściej wykorzystywane są mapy. W przekonaniu Franca Morettiego, jednego ze zwolenników metod kartograficznych, mapy zmieniają sposób czytania powieści, są analitycznym narzędziem, które uwydatnia ugruntowaną w geograficznych lokalizacjach naturę form literackich z ich specyficznymi geometriami, granicami, przestrzennymi tabu i ulubionymi drogami (Moretti 1998, 2016).

Czy każdy typ literatury może stać się potencjalną strefą kontaktu między dyscyplinami? By odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się terminem zaproponowanym przez geografa D.C.D. Poccocka (1981): w odniesieniu do powieści dziewiętnastowiecznych stosuje on pojęcie *place-specific*, chodzi więc o utwory nastawione na uchwycenie specyfiki danego miejsca. Literatura europejska w zasadzie od przełomu romantycznego uwzględnia indywidualne, jednostkowe i specyficzne cechy miejsc czy krajobrazów. To oznacza, że kanon literatury polskiej (A. Mickiewicz, J. Słowacki, H. Sienkiewicz, B. Prus, E. Orzeszkowa, W.S. Reymont, S. Żeromski) może być odczytywany w perspektywie geopoetyki. Również twórczość najwybitniejszych pisarzy XX i XXI w. – Czesława Miłosza, Stanisława Vincenza, Zygmunta Haupta, Jerzego Stempowskiego, Tymona Terleckiego, Józefa Wittlina, Andrzeja Kuśniewicza, Mirona Białoszewskiego, Juliana Przybosa, Andrzeja Stasiuka – wydaje się potencjalnie odkrywczym polem badawczym. Do tego dochodzi znakomicie rozwijająca się obecnie literatura podróżnicza.

Warto jeszcze dopowiedzieć, że istnieją gatunki literackie, które ze ścisłego związku z geograficzną lokalizacją uczyniły swoją podstawową zasadę twórczą. Są to biografie miejsca, narracje skoncentrowane na rekonstruowaniu historii danych *loci*. Wybitnym przykładem mogą być książki Małgorzaty Szejnert – dzieje Giszowca i Nikiszowca w *Czarnym ogrodzie*, *Wyspa klucz*, *Dom żółwia*, *Zanzibar*, *Usypać góry*, *Historie z Polesia*. Przykładów jest oczywiście więcej, by wymienić tylko kilka z ostatnich lat: *Miedzianka*, *Historia znikania* Filipa Springera, *Stacja Muranów* i *Pałac*. *Biografia miejsca* Beaty Chomątowskiej, *Bloki w słońcu* Lidii Pańków. Wszystkie proponują zbliżoną metodę – koncentrację na konkretnej lokalizacji oraz narrację, splatającą historię miejsca i ludzi, którzy je tworzyli i zamieszkiwali. *Locus* staje się dzięki temu pryzmatem, w którym odbijają się szersze procesy historyczne, społeczne, gospodarcze.

## MIEJSCE

Miejsce stanowi jedną z kluczowych, a zarazem najbardziej problematycznych kategorii współczesnej refleksji nad przestrzennością, jest dosłownie pojęciem wędrującym w obszarach różnych dziedzin i dyscyplin i, co więcej, staje się podstawą tworzenia nowych obszarów badawczych – z ostatnich przykładów warto przywołać psychologię miejsca M. Lewickiej (2012) i pedagogikę miejsca M. Mendel (2006).

T. Creswell, geograf społeczno-kulturowy i poeta zarazem, autor instruktywnej książki *A Place: Short Introduction*, zwraca uwagę, że dopiero w latach 70. kategoria miejsca uzyskała nowe znaczenie, a konstytutywną rolę dla przełomu humanistycznego w geografii i badaniach nad miejscem odegrała kategoria doświadczenia, która wcześniej nie pojawiała się w słowniku geograficznym, toteż jej wprowadzenie miało charakter wręcz rewolucyjny (Creswell 2012). Doświadczenie, jak w pionierskich pracach Yi Fu Tuana, wprowadza bowiem aktywną ludzką podmiotowość (w miejsce wcześniejszego ujęcia podmiotu jako obiektu podobnego innym), po drugie, dzięki tej kategorii dokonana się transformacja scjentyistycznego pojęcia przestrzeni. Zgodnie z definicją w *International Encyclopedia of Human Geography* miejsce łączy w sobie **lokalizację** (*location*, a więc precyzyjne umiejscowienie na siatce współrzędnych geograficznych, odróżniające dany punkt od innych), **lokalność** (*locale*), odnoszącą się do materialnego kształtu miejsca, oraz **znaczenie i odczucie miejsca** (*sense of place*), obejmujące także sferę afektywną, określającą stosunek człowieka do określonego *loci*. Te afekty i emocje mogą mieć charakter indywidualny, uwarunkowany biograficznie lub intersubiektywny, kształtowany przez różnego rodzaju mediacje i reprezentacje literackie, filmowe, fotograficzne. Mówiąc jeszcze inaczej, miejsce jest połączeniem materialności, znaczeń i praktyk (Kitchin, Thrift 2009).

A czym byłyby miejsce widziane z perspektywy geopoetyki? Miejsce w literaturze nie jest oczywiście tym samym, co miejsce geograficzne ze względu na odmienną ontologię. Uwzględniając tę specyfikę, można powiedzieć, że jest ono konstelacją złożoną z wielu czynników: osobistych doświadczeń egzystencjalnych, przeżyć, wrażeń percepcyjnych oraz emocji, pamięci autobiograficznej, wiedzy geograficznej, ale obok tego także sfery doświadczeń kulturowych (literackich, wizualnych, muzycznych) oraz na koniec z wyobraźni, która przekształca i dowolnie przemieszcza wspomniane składniki. I te trzy aspekty – **doświadczenie, archiwum kultury i wyobraźnia** – składają się na dynamiczną konfigurację zwaną miejscem w literaturze. Każdy z nich może pełnić rolę dominanty w zależności od tego, czy mamy do czynienia z dyskursem niefikcyjnym, autobiograficznym, podróżniczym, eseistycznym lub fikcyjnym. W tych pierwszych, rzecz jasna, dominować będzie doświadczenie i wiedza autora, choć zwykle za pośrednictwem w mniejszym lub większym stopniu kulturowo, w fikcyjnych natomiast dominantą mogą być archiwum kultury lub wyobraźnia.

Literackie topografie, w których dominantę stanowi doświadczenie miejsc, są świadectwem spotkania z przestrzenią, znaną i nieznaną, świadectwem jej



sensorycznego doznania, a wreszcie, choć nie zawsze wyrażanym wprost, poświadczeniem przeżycia miejsca lub, w mocniejszym wariacie, formowania samoświadomości i tożsamości przez terytorium. Artykulacja wszakże tak pojętego doświadczenia wymaga uruchomienia kulturowego archiwum, a więc zbioru już znanych reprezentacji, kodów kulturowych, wzorców ujmowania przestrzeni, norm gatunkowych. W konsekwencji miejsce staje się w literackich topografiach często wypadkową subiektywnego doświadczenia i intersubiektywnej kultury. I właśnie ze względu na mediację doświadczenia literatura jest tak ceniona przez geografów humanistycznych i kulturowych. Z perspektywy tych dwu dziedzin literatura nie jest bowiem źródłem wiedzy faktograficznej o przestrzeniach geograficznych, lecz antropologiczno-kulturowym rezerwuarem „świadectw”, które poświadczają relacje między człowiekiem a miejscem i są konstytuowane za sprawą percepcji, emocji, znaczeń, przekonań i wyobrażeń.

Dwa przykłady. Pierwszy to opowiadanie A. Stasiuka (2016) zatytułowane *nota bene Miejsce* z tomu *Opowieści galicyjskie*. Jest to narracja pierwszoosobowa, prowadzona przez swego rodzaju „strażnika pamięci”, opiekuna cerkwi w opuszczonej wiosce na Łemkowszczyźnie, a następnie pustego miejsca po świątyni przeniesionej do skansenu. To jednocześnie opowieść o doświadczeniu *genius loci*, przeżyciu sacrum w miejscu, które pozbawione zostało materialnego budynku sakralnego, o różnicy pomiędzy naukowym a religijnym rozumieniem świątyni, opowieść o zanikaniu i ewokacyjnej sile narracji i wyobraźni. A wreszcie opowieść o zapomnianej kulturze i religijności łemkowskiej, próbie jej empatycznego zrozumienia i o zadaniu literatury – wypełnianiu pustki wyobraźnią i pamięcią. Miejsce jest tutaj jednocześnie materialne, opowieści Stasiuka są zawsze intensywnie nasycone zmysłowym konkretem, a zarazem niematerialne, wyobrażone, duchowe, pamięciowe, dlatego, jak zauważa narrator na końcu: „miejsca nie można przenieść. Miejsce nie ma wymiarów. Jest punktem i nieuchwytną przestrzenią. Dlatego wciąż nie mam pewności, czy rzeczywiście ją zabrano” (Stasiuk 2016, s. 47).

Drugi przykład to opowiadanie o miasteczku w Kotlinie Kłodzkiej *Bardo*. Szopka O. Tokarczuk (2007). Po jego opublikowaniu pisarka została zaproszona przez władze miasta na konkurs szopek bożonarodzeniowych. W trakcie spotkania okazało się, że jej opowiadanie zostało odczytane przez mieszkańców nie jako narracja fikcyjna, lecz autentyczna historia z przedwojennych dziejów Barda. Opowiadanie umożliwiło dzięki temu nawiązanie więzi z miejscem, co zwłaszcza na ziemiach zachodnich i północnych było i jest zadaniem niezwykle potrzebnym. O. Tokarczuk (2012, s. 126) w komentarzu do tej zaskakującej dla niej sytuacji bardzo celnie wskazała na tę **terapeutyczną** funkcję narracji lokalnych: „Są miejsca w Polsce słabo opowiedziane, miejsca niewyrażone, miejsca o zerwanej ciągłości narracyjnej, nieobecne na mentalnej mapie, miejsca peryferyjne, pozbawione sensownej historii, niezaadoptowane do końca, a w końcu „niepolskie”, to znaczy w znikomym stopniu wcielone we wspólną pamięć i tradycję. (...) W takich miejscach nie można pisać ot, tak sobie. Każda niewinna opowiadka, każda skromna historyjka zostanie natychmiast przechwycona i jak szczepka rzadkiej rośliny – włożona do wody, żeby wypuścić korzenie. (...) W takich miejscach literatura

wciąż pełni funkcję, o której Centrala już zapomniała: łączy ludzi w uzgadnianiu jakiejś rzeczywistości. Tworzy czas, przyszłość, wytycza granice tożsamości, kopie fundamenty pod kulturową wspólnotę, buduje drogi do reszty świata”.

Dopowiem jeszcze, że literatura pełni w takich miejscach rolę mitu założycielskiego, opowieści fundacyjnej, pozwalając w konsekwencji oswoić ich obcość, zamienić anonimową i pozbawioną znaczeń przestrzeń w miejsce wyróżnione i oswojone.

Recepcja opowiadania Olgi Tokarczuk przez mieszkańców miasteczka dowodzi zarazem, że na miejsce w badaniach literackich można spojrzeć z jeszcze innej strony. Literatura stanowi medium komunikacji, w którym po jednej stronie sytuują się doświadczenia biograficzne i wiedza geograficzna autora, a po drugiej doświadczenia biograficzne i wiedza geograficzna odbiorców. Te uwarunkowania natomiast oznaczają, że miejsce geograficzne wpływa na praktyki czytelnicze i styl odbioru, istotne jest bowiem nie tylko to, o czym się czyta, ale i gdzie się czyta. Akt lektury może stać się dla czytelników wydarzeniem geograficznym (Hones 2008), inicjującym podróż do rzeczywistych miejsc, inspirującym do inscenizacji lub tworzenia map.

O jeszcze jednym fakcie związanym z literacką kreacją miejsc należy wspomnieć – otóż wybitne dzieła literackie mogą w stosunku do danych lokalizacji pełnić funkcję odkrywczą. Geograf M. Crang (1998) mówi w takiej sytuacji o wynajdywaniu (*invent*) miejsc, tak jak na przykład powieści Thomasa Hardy’ego „wynalazły” hrabstwo Wessex w Wielkiej Brytanii jako fikcyjny ekwiwalent rzeczywistego hrabstwa Dorset. Pogłębiona wiedza geograficzna pisarza, jego autobiograficzne doświadczenie, znajomość historii, kultury, obyczajów i przyrody spowodowały, że literacko wykreowany region stał się szybko miejscem licznych podróży zaciekawionych czytelników, a sama nazwa Wessex (choć o proveniencji na poły historycznej, na poły fikcyjnej) została obiegowym i uznanym toponimem.

Przypadek ten nie jest oczywiście odosobniony – historia literatury pełna jest takich pionierskich odkryć, jak na przykład Kraina Jezior angielskich romantyków, Londyn Dickensa czy Podhale i Tatry wynalezione przecież nie tylko przez Tytusa Chałubińskiego, ale literacko wykreowane, a następnie zmitologizowane przez Stanisława Witkiewicza i Kazimierza Przerwę Tetmajera, Huculszczyzna Stanisława Vincenza. Mechanizm tego literackiego wytwarzania, a zarazem odkrywania jest potwierdzeniem obustronnych przepływów oraz interakcji pomiędzy literaturą a geografją. Cały proces cyrkulacji przebiega najpierw od miejsca powiązanego biograficznie z pisarzem, następnie do tekstu literackiego, w którym podlega ono mniej lub bardziej radykalnym transformacjom, na przykład związanym z pominięciem lub zmianą toponimu, a w dalszej kolejności, za sprawą czytelników zafascynowanych danym utworem, powraca dzięki ich działaniom do danego miejsca. Tu z kolei może dojść do przekształceń w konkretnej przestrzeni. Klasycznym przykładem jest miejscowość Illiers w środkowej Francji, w której dzieciństwo spędzał Marcel Proust. Miasteczko zostało przez niego upamiętnione jako urzekające Combray w pierwszej części *W poszukiwaniu straconego czasu*, a po śmierci pisarza stało się obiektem pielgrzymek literackich. W stulecie urodzin Prousta mer miasteczka postanowił zmienić jego nazwę na

Illiers-Combray. Choć zatem miejsca literackie nie są zwierciadlanym odbiciem miejsc geograficznych, to jednak narracje tworzone przez pisarzy mają wyjątkową moc ewokacyjną, a zarazem siłę sprawczą.

## GEOGRAFIA WYOBRAŻONA

Geografia wyobrażona jest kolejnym pojęciem, które łączy literaturę z geografją. Do obiegu naukowego wprowadził ją na szerszą skalę E.W. Said (2005, s. 90–120), autor wpływowego *Orientalizmu*. Punktem wyjścia badacza było rozpoznanie, że granice geograficzne są mocno skorelowane z granicami socjologicznymi, etnicznymi i kulturowymi, a opierają się one zazwyczaj na wyrazistej dychotomii „tu” i „tam”, tego, co swoje, i tego, co obce. Dla kształtowania obrazu Orientu przez Europejczyków była to sprawa fundamentalna. Said zaznacza jednak, że geografii wyobrażonej (*imagined geography*) nie można utożsamiać ani z geografją naukową, obiektywną i empiryczną (jakkolwiek dopowiada, że w dobie kolonialnej towarzystwa geograficzne uwikłane były w walki o wpływy między mocarstwami), ani z rzeczywistym Orientem.

Sama kategoria geografii wyobrażonej zawędrowała już daleko poza rodzimy kontekst badań nad orientalizmem i bywa wykorzystywana zarówno przez geografów, jak i socjologów czy etnologów. Zgodnie z definicją w *Dictionary of Human Geography* stanowi przede wszystkim domenę kultury, obejmując zarówno reprezentacje miejsc, ludzi, krajobrazów, natury, jak i sposoby, dzięki którym te kulturowe reprezentacje artykułują pragnienia, fantazje, przedsady ich autorów, a także sieć relacji władzy i dominacji pomiędzy tymi obrazami a przedmiotami reprezentacji (Dictionary 2012). Z uwag Saida w *Orientalizmie* można jeszcze wyprowadzić kilka dookreśleń. Po pierwsze, podkreśla on sytuacyjność wiedzy i pozycyjność podmiotowego punktu widzenia, co prowadzi do wniosku, że nie ma niewinnej, neutralnej reprezentacji przestrzeni. Po drugie, kładzie on nacisk na widzenie, oglądanie, patrzenie, obserwowanie, a zatem na kulturową konstrukcję spojrzenia na określone terytoria. Po trzecie, geografia wyobrażona działa niejako dwukierunkowo, tworzy obraz nie tylko przedmiotu, ale też podmiotu, nie tylko Orientu, ale i Zachodu, nie tylko „tam”, ale i „tu”. Po czwarte, reprezentacje w geografii wyobrażonej są fikcjami w etymologicznym znaczeniu tego słowa (*ingere* jako tworzyć, kształtować), ale ich „cytatowość”, powtarzalność, sprawia, że nabierają performatywnego charakteru: „kształtują i legitymizują postawy i dyspozycje, polityki i praktyki odbiorców” (Dictionary 2012, s. 371).

Przedmiotem zainteresowania geografii wyobrażonej mogą być zarówno literackie wyobrażenia Północy, Południa, Wschodu, Zachodu, rozległe terytoria Azji, Europy Środkowej, Bałkanów, jak i mniejsze obszary regionalne Śląska, Mazur, Galicji, Kresów czy Bałtyku. Badania nad tego rodzaju imagologiami terytorialnymi koncentrują się na śledzeniu historycznych mechanizmów wytwarzania obrazów danych obszarów i najczęściej wskazują na ideologiczne zaplecze reprezentacji. Dowodzą zatem, że wyobrażenia przestrzeni geograficznych kreowane

w dyskursie podróźniczym operują złożonymi strategiami konstruowania odmiennych terytoriów, wzmacniając efekty obcości, wprowadzając egzotyzację, wartościując z pozycji hegemonicznych różnice kulturowe.

Narzędzia geografii wyobrażonej można wykorzystywać w analizie literatury fikcjonalnej i niefikcjonalnej, ale sprawdza się ona nawet w przypadku powieści z gatunku fantasy – by przywołać tylko przykład niezwykle popularnej sagi *Pieśń lodu i ognia* George'a R.R. Martina, w której znakomicie wykorzystane zostały kulturowo-geograficzne wyobrażenia Północy i Południa.

By wskazać na jeszcze inny przykład, związany z geografją Polski, ponownie odwołam się do prozy Andrzeja Stasiuka, ponieważ jest on w literaturze polskiej najbardziej konsekwentnym twórcą topografii wyobrażonych. Począwszy od przestrzeni lokalnych i regionalnych (takich jak Dukla, Beskid Niski, Galicja, Łemkowszczyzna) przez Europę Środkową i europejskie Południe po Zachód i Dojczland kreuje on imagologie terytorialne, które stanowią pole interferencji realnego i wyobrażonego. Geografia wyobrażona Stasiuka jest na tyle sugestywna i przekonująca, że staje się punktem odniesienia również poza badaniami literackimi. Stworzone przez niego imagologie wzbudziły bowiem silny rezonans w przestrzeni publicznej – reaktywowały na przykład dyskusję wokół Europy Środkowej, peryferyjności, prowincji czy Wschodu. Co istotne, nie tylko w kręgach literaturoznawczych, proza Stasiuka bywa przywoływana przez socjologów jako wiarygodny „głos” z peryferii, diagnozujący jej kondycję (Jałowicki, Kapralski 2011, Kurczewska 2013). Taką prywatną i osobistą diagnozą pisaną z pozycji peryferii był esej *Wschód* opublikowany w 2014 r. Stasiuk dokonał w nim nieco przewrotnego gestu – w kontrze do okcydentalizacji, która zdominowała geopolityczny projekt usytuowania Polski na Zachodzie w latach 90., przypomniał o wypartej wschodniości i stworzył wartą dyskusji geografję wyobrażoną Wschodu.

## REGIONALIZM

Kolejnym pojęciem pomostowym pomiędzy literaturą a geografją jest region i regionalizm. Badania regionalistyczne mają w Polsce długą tradycję integrującą doświadczenia i zainteresowania różnych kręgów – ruch regionalny sformalizował się po odzyskaniu niepodległości w latach 20. XX w. dzięki inicjatywom Aleksandra Patkowskiego, nauczyciela języka polskiego i krajoznawcy. Regionalizm międzywojenny był ruchem społecznym, badawczo-naukowym, edukacyjnym i kulturowym konsolidującym różne środowiska – geografów, językoznawców, historyków, etnografów, ale przede wszystkim nauczycieli. Patkowski uważał bowiem, jako nauczyciel, że to właśnie ta grupa miała największe możliwości w rozpowszechnianiu wiedzy o własnym regionie. Z myślą o nich powołano sieć Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych, które w formie wakacyjnych kursów przygotowywały nauczycieli do prowadzenia prac badawczych. Wykładali na nich wybitni profesorowie i uczeni – m.in. językoznawcy Kazimierz Nitsch i Witold Doroszewski, etnografowie Jan Stanisław Bystron i Kazimierz Moszyński, historyk Jan Ptaśnik.

Regionalizm w okresie międzywojennym był więc bardzo żywotny instytucjonalnie, obok wspomnianych uniwersytetów regionalnych, powołano kilka czasopism, serię wydawniczą, projektowano nowe muzea regionalne na wzór pierwszego Muzeum Tatrzańskiego, a przede wszystkim prowadzono liczne debaty i dyskusje.

Nowym, bardzo twórczym otwarciem dla literatury regionalnej i lokalnej były lata 90., choć w tym okresie częściej pojawiały się w obiegu inne określenia: literatura „małych ojczyzn”, proza korzenna, literatura miejsca. Wszystkie one wskazują, że mieliśmy wówczas do czynienia z renesansem lokalności, to wtedy pojawiły się bowiem wybitne utwory poświęcone przepracowaniu przeszłości miejsc i regionów. Za sprawą powieści gdańskich Stefana Chwina, Pawła Huellego, szczecińskich Artura Daniela Liskowackiego i Ingi Iwasiów, dolnośląskich Olgi Tokarczuk lub Joanny Bator, beskidzkich opowiadań Andrzeja Stasiuka, lokalność przestała się kojarzyć z prowincjonalizmem, a przede wszystkim doprowadziła do gruntowanej reorganizacji wyobraźni przestrzennej.

Wraz z nową literaturą pojawiły się nowe idee, z których może najważniejsza wydaje się koncepcja **otwartego regionalizmu** zaproponowana w środowisku olsztyńskiej Wspólnoty Kulturowej „Borussia” założonej w 1990 r. Wskazywała ona przede wszystkim na dialogiczny stosunek do regionu i jego przeszłości wyrażony w pojęciu polifonii pamięci, sprzeciw wobec postaw nacjonalistycznych, szacunek dla odmienności i troskę o całość dziedzictwa kulturowego. Otwartość oznaczała również budowanie pomostów ponad granicami, a więc nawiązanie kontaktu z sąsiadami – w przypadku Warmii i Mazur z Litwinami, Białorusinami, Niemcami, w przypadku Dolnego Śląska z Czechami i Niemcami. Nie był to zatem regionalizm regresywny, lecz progresywny, nakierowany na budowanie nowej teraźniejszości i przyszłości. Podobną formułę opartą na głęboko przemyślanej filozofii dialogu, znamiennej dla lat 90., oraz inspiracji twórczością Czesława Miłosza i Stanisława Vincenza odnaleźć można w programie i działaniach sejneńskiego Ośrodka „Pogranicze”, które również przepracowywało trudną przeszłość w relacjach polsko-litewskich na Suwalszczyźnie. Otwarty regionalizm był wreszcie inspiracją dla inauguracji nowej fazy regionalistyki literackiej, obecnie świetnie rozwijającej się na wielu uniwersytetach w Polsce (Mikołajczak 2016).

Regionalizm jest jednak tym obszarem, w którym spotykają się nie tylko dyscypliny, ale też działania edukacyjne. Ścieżka regionalna i edukacja regionalna zostały wpisane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do programów nauczania wszystkich szkół w 1995 r., również w preambule do najnowszej podstawy programowej szkoły podstawowej znajduje się zapis, mówiący, że celem kształcenia jest „wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej”. Zadania te realizuje jednak przede wszystkim geograficzna edukacja regionalna, w której docenia się wagę „małej ojczyzny” i regionu, ponieważ to właśnie w najbliższym otoczeniu „kształtowane są wzorce”, poprzez które uczeń – już w dorosłym życiu – „postrzega i opisuje świat” (Szkurlat i in., s. 26).

W nauczaniu polonistycznym natomiast w nowej podstawie programowej edukacja regionalna nie została wyodrębniona, jedyne wzmianki dotyczą samokształcenia i zakładają, że uczeń powinien poznawać życie kulturalne swojego regionu oraz znać regionalne odmiany języka. Zadaniem nauczyciela jest ponadto

rozwijanie motywacji do poznawania kultury własnego regionu. Zatem niewiele. I dlatego uważam, że szkolna edukacja regionalna mogłaby być pomostem, który warto zbudować, uwzględniając literaturę jako część dziedzictwa kulturowego regionów. A jako cenny przykład dobrych praktyk chciałam przywołać *Literacki Atlas Polski* – paroletni projekt zainicjowany w 2005 r. przez Instytut Książki i Centrum Edukacji Obywatelskiej i przeprowadzany w wielu szkołach w całej Polsce. Zadaniem uczniów było odnalezienie w rodzinnych okolicach śladów czy to życia literackiego, czy miejsc związanych z biografią pisarzy, czy scenerii fikcyjnych wydarzeń, a następnie stworzenie prezentacji, z których najlepsze zostały poddane profesjonalnemu opracowaniu i trafiły do publikacji. *Literacki Atlas Polski* jako przewodnik literacko-turystyczny ukazał się w 2007 r. w wydawnictwie Bezdroża. Celem projektu była oczywiście z jednej strony promocja czytelnictwa i popularyzacja literatury, ale też – przez silny związek ze środowiskiem lokalnym – tworzenie więzi z miejscem, jego dziedzictwem kulturowym i „żywą” tradycją.

## PODSUMOWANIE

Literatura nie może być traktowana jako faktograficzne źródło wiedzy geograficznej. Wynika to z jej ontologii: niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z konwencją fikcyjną, dokumentarną czy eseistyczną twórczość literacka jest podmiotowo zapośredniczona, ugruntowana w subiektywnym przeżyciu i doświadczeniu miejsc, indywidualnej interpretacji, kulturowej wiedzy i wyobraźni autora, a wreszcie w tradycji i konwencjach gatunkowych. Ten fakt nie zmienia jednak jej roli społecznej – odkrywania miejsc i przestrzeni, nadawania im znaczeń, a następnie wprowadzania ich do obiegu i, niekiedy, ustanawiania mitów fundacyjnych.

Wiedza geograficzna o charakterze encyklopedycznym może (a nawet powinna) służyć do weryfikacji przy jawnych „błędach”, ale w odniesieniu do literatury nie możemy mówić o korespondencyjnej teorii prawdy, a jedynie stawiać pytania o to, dlaczego owe „błędy”, niedokładności się pojawiają i jakie pełnią funkcje. Toponim Pomorze Śląskie jest z geograficznego punktu widzenia absurdalny, ale przeczytany w poezji Adama Wiedemanna wywołuje pytania o funkcjonalność jego użycia, o model literatury i konwencje werystyczne, z którymi w ten sposób polemizuje. Status literackich reprezentacji miejsc i przestrzeni jest więc problematyczny, ale, niezależnie od tego, odgrywają one ważną rolę w kształtowaniu wyobraźni geograficznej i tworzeniu więzi z otoczeniem. Relacje między literaturą a geografiami nie mogą być rozumiane ani deterministycznie, ani jednokierunkowo – wręcz przeciwnie, obie strony ustanawiają proces sygnifikacji, nadawania znaczeń.

Ontologiczna różnica nie przekreśla jednak możliwości szukania obszarów wspólnych pomiędzy literaturą a geografiami. Obok wskazywanych w artykule kategorii miejsca, geografii wyobrażonej czy regionu można wyszczególnić jeszcze wiele innych, takich jak choćby krajobraz, *genius loci*, kartografia, terytorium, centrum i peryferie, granice i pogranicza, a geopoetyka jako orientacja badawcza koncentruje się na ich eksplorowaniu.

## LITERATURA

- Bachmann-Medick D., 2012, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bal M., 2012, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, Narodowe Centrum Nauki, Warszawa.
- Crang M., 1998, *Cultural Geography*, Routledge, London, New York.
- Creswell T., 2012, *Place. A Short Introduction*, John Wiley & Sons, Oxford.
- Czermińska M., 2011, *Miejsce autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, Teksty Drugie, 5: 183–199.
- Czerny A., 2011, *Teoria nazw geograficznych*, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN im. Stanisława Leszczyckiego, Warszawa.
- Dictionary of Human Geography*, 2012, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Hones S., 2008, *Text as It Happens: Literary Geography*, *Geography Compass*, 2: 1301–1317.
- Jałowiecki B., Kaprański S., 2011, *Peryferie i pogranicza jako interdyscyplinarne obszary badawcze*, [w:] B. Jałowiecki, S. Kaprański (red.), *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 7–30.
- Kaczmarek J., 2005, *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kitchin R., Thrift N. (red.), 2009, *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier, New York.
- Kurczewska J., 2013, *Peryferyjność w doświadczeniach jednostek (trzy argumenty na rzecz tezy o przydatności perspektywy indywidualnej w studiach nad centrami, peryferiami i pograniczami)*, [w:] T. Zarycki (red.), *Polska Wschodnia i orientalizm*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 23–37.
- Lewicka M., 2012, *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Libura H., 1990, *Geografia i literatura*, *Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej*, 4: 107–114.
- Madurowicz M., 2012, „*Za siedmioma górami...*”. *Geografia i literatura – świadoma przyjaźń czy intuicyjny romans*, [w:] D. Siwicka, M. Zielińska (red.), *Geografia Słowackiego*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa, s. 360–382.
- Mendel M. (red.), 2006, *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Mikołajczak M., 2016, *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*, Universitas, Kraków.
- Moretti F., 1998, *Atlas of European Novel 1800–1900*, Verso, London.
- Moretti F., 2016, *Wykresy, mapy, drzewa. Abstrakcyjne modele na potrzeby historii literatury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pile S., 2010, *Emotions and affect in recent human geography*, *Transactions of the British Geographers*, 1: 5–20.
- Pocock D.Ch.D., 1981, *Place and the novelist*, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 3: 337–347.
- Rembowska K., 2002, *Kultura w tradycji i we współczesnych nurtach badań geograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rembowska K., 2007, *Kulturowy zwrot w geografii*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz, s. 189–202.
- Rodaway P., 1994, *Sensuous Geography. Body, Sense and Place*, Routledge, London, New York.

- Sack R.D., 1997, *Homo Geographicus. A Framework for Action, Awareness and Moral Concerns*, The John Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Said E.W., 2005, *Orientalizm*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Stasiuk A., 2016, *Opowieści galicyjskie*, Czarne, Wołowiec.
- Szkurlat E. i in., *Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia* (<https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/HISTORIA,%20WOS,%20GEOGRAFIA/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20geografia.pdf>; dostęp: 17.10.2018).
- Tokarczuk O., 2008, *Bardo. Szopka*, [w:] *Gra na wielu bębenkach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 126–147.
- Tokarczuk O., 2012, *Pstrąg w migdałach*, [w:] *Moment niedźwiedzia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 125–132.
- Wojciechowski K.H., 1998, *Koncepcje przestrzeni geografii humanistycznej*, [w:] S. Symotiuk, G. Nowak (red.), *Przestrzeń w nauce współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 141–154.





Mikołaj Madurowicz

## NIEOCZYWIŚCI NAUCZYCIELE GEOGRAFII. KILKA MYŚLI O POSTRZEGANIU ŚWIATA

### WPROWADZENIE

Niekiedy myśl, którą później zwykliśmy wiązać z badawczą refleksją spod znaku jednej dziedziny, rozpoznajemy wcześniej w postaci załączkowej u przedstawicieli innej dziedziny. Bywa jednak i tak, że dopiero właśnie u tych drugich owa myśl – najpierw oswojona i przepracowana na płaszczyźnie ustaleń tych pierwszych – zyskuje pełnię wymowy. Dziać się tak może m.in. w przypadku praktyki postrzegania bliższego lub dalszego otoczenia. Niektóre lekcje patrzenia na rzeczywistość (również lekcje jej poznawania bądź rozumienia) – odebrane u niegeografów – stanowią zarzewie, inne zaś kwintesencję geograficznych koncepcji oglądu świata. Kilka takich lekcji zdaje się szczególnie znamienych pod tym względem, chociażby oscylujących wokół pytań i problemów następujących: „skąd obejmować wzrokiem?”, „tempo spojrzenia”, „jak patrzeć?”, „co zauważać?” czy też „relacjonowanie widzianego”. Podczas próby zastanowienia się nad nimi w sukurs geografowi przyjść mogą (odpowiednio) filozofka, eseista-krytyk literacki, historyk, malarz i reżyser teatralny. Poświęćmy po jednej refleksyjnej chwili każdej z tych pięciu inspiracji, aby postarać się zrealizować główne zamierzenie tych przemyśleń, a jest nim wskazanie pozageograficznych intelektualnych aśmptów oraz implikacji dla pewnych ustaleń geograficznych na temat postrzegania rzeczywistości.

### SKĄD OBEJMOWAĆ WZROKIEM?

Myślowy wątek dotyczący dystansu obserwacyjnego na osnowie rozważań o granicach historyczności prowadzi filozofka **B. Skarga**. W pewnym momencie stwierdza – po ujęciu w słowa oczywistą dla nas – prawidłowość. Otóż im większą przyjmujemy perspektywę czasową, tym okresy czy epoki nie tylko zdają się dłuższe, ale także tym więcej podobieństw (a mniej różnic) skłonni jesteśmy

dostrzec (Skarga 1989). Im bliżej teraźniejszości, tym okresy krótsze, bardziej zróżnicowane, częściej dzielone i gęściej wyosobniane. Greckie periody starożytnie – archaiczny, klasyczny i helleński – trwały wieki, a na przykład stulecia XIX i XX widzimy już przez pryzmat jakże jaskrawo innych względem siebie dekad... Przejawiamy inklinację, wypracowaną nie wyłącznie w kategoriach biologicznych, aby wyznaczać progi, rafy i cezury (naturalnie *post factum*), słowem – umowne punkty węzłowe, intensywniej wtedy, gdy czas zaczyna mentalnie sąsiadować z domeną naszej pamięci bądź doświadczenia bezpośredniego i pośredniego. I tutaj dochodzimy do sedna<sup>1</sup>:

Myśl pracuje jak kartograf, ma **kilka głównych punktów odniesienia**, które się jej wydają oczywiste. Korzysta z doświadczeń własnych i innych, wcześniejszych kartografów, wybiera poszczególne regiony, stara się narysować ich siatkę. Myli się wciąż, umieszcza różne przedmioty tam, gdzie nie mogą się one znajdować, ulega złudzeniom, zmienia perspektywę, ale draży, ale wciąż stara się **nadać wyraźny sens ledwo rysującym się kształtom**, zrozumieć ich związki (Skarga 1989, s. 74).

Pytanie „skąd obejmować wzrokiem?” wpisuje się w istotną dyskusję o generalizacji substancji geograficznej w ujęciach kartograficznych, statystycznych czy innych, w dyskusję o rozkładaniu akcentów i ustanawianiu reperów przestrzennych – przy obranym punkcie widzenia, wreszcie w dyskusję o historycznym zakorzenieniu doświadczeń, zjawisk i procesów – zakorzenieniu tak łąco zapomnianym podczas prób obiektywizowania przedmiotu poznania (Skarga 1989).

## TEMPO SPOJRZENIA

Może się wydawać, że częstość podziałów dziejowych wynika z intensywności dynamiki samej historii, a nie z przyjętego stanowiska obserwacyjnego. Jak przypomina eseista i krytyk literacki **J. Stempowski** (2012b, s. 53), na przyspieszenie biegu historii jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę Jules Michelet, który w swej *Historii XIX wieku* zanotował – w roku 1872: „Jednym z najdonioślejszych, chociaż rzadko spostrzeganych faktów jest, że bieg czasu zmienił się całkowicie i dziwnie przyspieszył. W granicach jednego życia ludzkiego – około 72 lat – widziałem dwie rewolucje, które dawniej dzieliłoby od siebie być może dwa tysiące lat”. Gorączkowe zmiany współczesności (liczonej mniej więcej od końca XIX stulecia) nie mają bodaj – jeżeli idzie o ich tempo i nagromadzenie, nie zaś o uniwersalne znaczenie – wcześniejszego odpowiednika, co niechybnie wpływa na kadencję ludzkiego spojrzenia i jego mechanizmy.

Fertyczność współczesnej optyki (jako sposobu oglądu świata) J. Stempowski mimochodem rozpisuje na czynniki pierwsze, podkreślając: a) zasadność spojrzenia odłożonego w czasie (a dotyczącego procesów długotrwałych, niekiedy wymagających kilku pokoleń ich uczestników – jak wojna peloponeska czy

<sup>1</sup> Tutaj i w następnych cytatach *in extenso*: podkreślenia – M. Madurowicz.

wojny napoleońskie), b) komplementarność acz osobność spojrzenia statycznego (koncentrującego się na ciągłości obowiązywania uwarunkowań, stałości ram przestrzennych, cierpliwości struktur głębokich) i c) spojrzenia dynamicznego (wychwytyjącego ruchomość i ruchliwość zjawisk i procesów, zmienność wydarzeń) (Stempowski 2012a, s. 202, 238), d) podobne wzajemne uzupełnianie się wypatrywania tego, co ciągłe, i tego, co powtarzalne (mobilność rzeczywistości pozwala nam odkrywać, jej immobilność zwykle zaś daje komfort potwierdzania tego, co znane):

[...] sądzi się, że obszary wiejskie Francji niewiele zmieniły się od czasów Juliusza Cezara. Przed kilku laty badacze szwajcarscy odkryli, że na terenach dawnych kolonii rzymskich pola wytyczone przez ówczesnych agrimensorów **zachowały dotąd swe granice, rozmiary i kierunek**. W niektórych gminach zachowały się nawet kamienie, które Rzymianie stawiali dla orientacji na skrzyżowaniu głównych dróg, zwanych *cardo* i *decumanus*, przecinających pola osiedla (Stempowski 2012b, s. 58–60),

e) wreszcie kontekst spojrzenia, który nawet jeśli nie objaśnia przyczyn danych procesów czy zjawisk, to sprzyja ich rozumieniu.

Zasygnalizowane tutaj próby dyscyplinowania „tempa spojrzenia” sytuują refleksję geograficzną albo bliżej geozofii, albo bliżej ekspertyzy – bądź też, na głębszym i zupełnie odmiennym poziomie, odwołując się do odrobionej przez geografów lekcji W. Diltheya o podziale nauk na wyjaśniające nauki o przyrodzie i rozumiejące nauki o duchu – albo bliżej *verstehen*, albo bliżej *erklären* (por. Bravo 2017).

## JAK PATRZEĆ?

Kwestia wypatrywania tego, co ciągłe, i tego, co powtarzalne, w jakimś stopniu koresponduje z ideami renesansu i kumulacji. Wzmiankowana wcześniej optyka streszczać się może bowiem w przekonaniu o cykliczności lub linearności wypełniania się czasu. Historyk, filozof i eseista **K. Pomian** przeciwstawia ideę renesansu, zakładającą sinusoidalny podział na okresy rozkwitu i upadku oraz potencjalne istnienie tyleż maksimum rozwoju danej kultury (miejsca, regionu), co limitu jej regresu, idei kumulacji, zasadzającej się z kolei na uznaniu linearności czasu historycznego, na nieprzerwanym powiększaniu się dorobku człowieka (grupy społecznej, kręgu kulturowego), a wykluczającej możliwość cofania się historii (Pomian 2010).

Poszczególne epoki różnią się od siebie nie tym, że jedne z nich posuwają naukę naprzód, inne zaś dokonują regresu do punktu wyjścia, lecz tym, że **w różnym stopniu wykorzystują jednakowe dla każdej z nich możliwości**: wnoszą większy lub mniejszy, lub zgoła znikomy wkład do wspólnego skarbcza. Historia jest tedy ciągła i nieciągła zarazem (Pomian 2010, s. 59).

Odnajdujemy tutaj elegancką dychotomię przywodzącą na myśl obecne w geografii rozpoznanie nomotetyczne (sprowadzające przejawy rzeczywistości do praw ogólnych) oraz rozpoznanie idiograficzne (traktujące realne zjawiska w całej ich indywidualności). O ile ta lekcja K. Pomiana dotyczy raczej poznawczej postawy człowieka względem świata (przyrody, otoczenia), o tyle inna lekcja zmusza nas (jako geografów i nie tylko) do zastanowienia się nad sensownością metodologicznego i merytorycznego projektowania wstecz, to znaczy nad zasadnością odrzucenia nazywania, mierzenia, klasyfikowania czy też wartościowania z perspektywy badacza na rzecz punktu widzenia uczestników badanych wydarzeń i procesów oraz na rzecz stosowania ich kategorii interpretacyjnych (zamiast własnych), gdyż dopiero to one mogą w pełni odsłonić racjonalność poczynań i zachowań badanych (Pomian 2009, 2010).

[...] jeśli mamy do czynienia z zachowaniami powtarzanymi w długim przedziale czasu przez wiele jednostek, to nie wolno nam uważać ich za irracjonalne, co jest tylko **ukrytym sądem wartościującym**, projekcją naszych uprzedzeń na przeszłość. Naszym obowiązkiem jest w tej sytuacji odsłonięcie warunków, w których te zachowania odtwarzają się i okazują skuteczne w tym sensie, że pozwalają osiągnąć cele zakładane przez jednostki nie w sposób arbitralny, lecz w zależności od wyznawanych przez nie wierzeń i uznawanej hierarchii wartości (Pomian 2009, s. 13).

Z pozycji geografa dodajmy, że podobne zastrzeżenie powinno towarzyszyć próbom zrozumienia równolegle trwających – względem naszej – kultur, tradycji intelektualnych czy oddalonych przestrzennie i odmiennych cywilizacyjnie regionów. Dla poprawienia nastroju wspomnijmy jeszcze – przytaczaną również przez K. Pomiana (2009, s. 47–49) – lekcję o przewadze bezpośredniego poznawania nad pośrednim.

Lekcji tej udzielił nam już w średniowieczu Izydor z Sewilli, który powołując się na grecką etymologię pojęcia „historia” – *historein* oznacza widzieć lub poznawać – oraz na przekonanie starożytności o tym, że historię piszą tylko ci, co w niej uczestniczyli, zatem przedstawiają to, co widzieli jako świadkowie, daje prymat wiedzy otrzymanej *ex visione* nad wiedzą pochodzącą *ex auditu*. Geograficzna praktyka badań terenowych stanowi jedno ze znamiennych ucieleśnień formuły Izydora.

## CO ZAUWAŻAĆ?

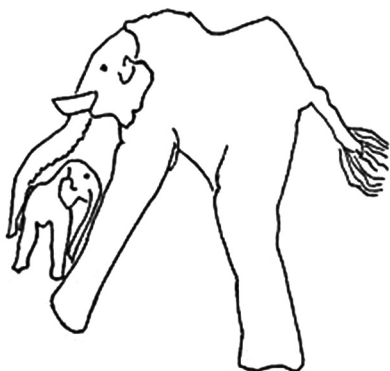
Nieocenionym przewodnikiem w zakresie obdarzania uwagą wybranych elementów świata jest malarz i teoretyk sztuki **W. Strzemiński**. Zwłaszcza badaczom krajobrazu i kartografom muszą przypaść do gustu jego spostrzeżenia, chociażby te poświęcone uzależnionemu od powolnej ewolucji biologicznej widzeniu i świadomości widzenia narastającej w ciągu historii, a także te dotyczące widzenia konturowego (najwcześniejszego rodzaju świadomości wzrokowej) – kiedy uprzytomniamy sobie przedmiot oglądu poprzez jego granicę zewnętrzną (tab. 1,

ryc. 1–2), następnie widzenia sylwetowego – wypełniającego przestrzeń wewnątrz konturu jednolitą strukturą (co przekonuje, że odrys „granic przedmiotu nie wyczerpuje jego charakterystyki” – tab. 2, ryc. 3–4), wreszcie widzenia bryłowego – uwzględniającego już niejednorodną powierzchnię i odnotowującego trzeci wymiar poprzez cieniowanie (tab. 3, ryc. 5–6), rzut równoległy ukośny czy perspektywę rzutu zbieżnego (Strzemiński 2016). Widzenie światłocieniowe natomiast, wychodząc dalece poza asocjacje z formami prezentacji kartograficznej z naszego punktu widzenia, porzuca odrębność rzeczy postrzeganych (konturowo, sylwetowo i bryłowo odizolowanych) na rzecz ich wiązania dzięki przechodzeniu cienia przedmiotu w cień tła, na rzecz uwypuklenia ich kształtów, na rzecz rezygnacji z ciągłości konturu (tab. 4, ryc. 7–8), na rzecz wzmacniania cieniowania przy brzegach przedmiotów (granice wymagają klarowności różnic – także w sensie geograficznym), na rzecz uwzględniania empirii pozawzrokowej w procesie obserwacji (Strzemiński 2016).

W. Strzemiński na kanwie widzenia światłocieniowego i innych rozróżnia konstruowanie obrazu przedmiotu na drodze rozumowania i wnioskowania (*casus* widzenia konturowego czy sylwetowego) i doświadczanie obrazu rzeczy na drodze empirii (właśnie *casus* widzenia światłocieniowego): pierwsze bierze świat tak, jak powinien wyglądać (czyżby kartografia okazywała się próbą poprawiania rzeczywistości?), drugie bierze świat tak, jak realnie wygląda... Jako geografowie skojarzmy więc to pierwsze z obserwacją niejako aprioryczną, to drugie zaś – z obserwacją aposterioryczną i empirycznym ustalaniem związków przyczynowych

Tabela 1. Ewolucyjna świadomość widzenia: przykłady z malarstwa i geografii – widzenie konturowe

### Widzenie konturowe



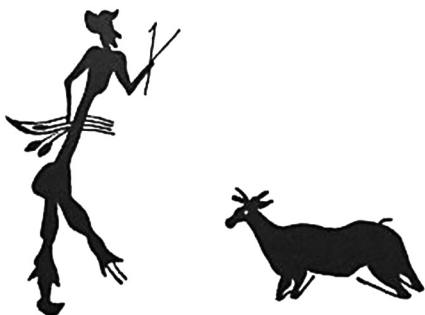
Ryc. 1. Ryt na skale (Afryka Północna, wczesny neolit)  
Strzemiński 2016, s. 61.



Ryc. 2. Kontur kontynentu  
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Ewolucyjna świadomość widzenia: przykłady z malarstwa i geografii –  
widzenie sylwetowe

### Widzenie sylwetowe



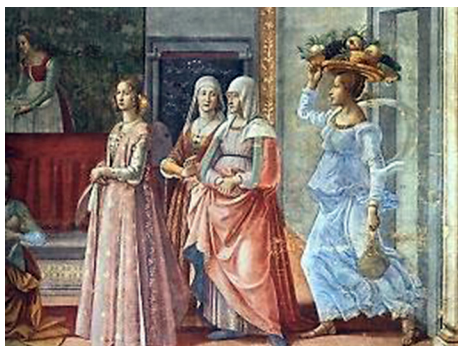
Ryc. 3. Malowidło na skale (Tortosillas, późny paleolit)  
Źródło: Strzeмиński 2016, s. 79.



Ryc. 4. Sylweta kontynentu  
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Ewolucyjna świadomość widzenia: przykłady z malarstwa i geografii –  
widzenie bryłowe

### Widzenie bryłowe



Ryc. 5. *Narodziny św. Jana Chrzyciela*  
(D. Ghirlandaio, 1486–1490)

Źródło: *Atlas Geograficzny* 1986, s. 98–99.



Ryc. 6. Bryła kontynentu  
Źródło: Kościół Santa Maria Novella  
we Florencji

pomiędzy zjawiskami, stanami itd. Toż to przejście od niezapomoczonego rozumowania do bezpośredniego badania, od dedukcji do indukcji.

W charakterze przypisu sygnałnie uzupełnijmy nasz wywód o dwie inne wartościowe dla geografów lekcje W. Strzeмиńskiego, a mianowicie: tę biorącą w rachubę pełne widzenie empiryczne oraz spojrzenie wędrowne – akcentującą klucze kompozycyjne zauważanego pejzażu, tudzież podział na pole widzenia

Tabela 4. Ewolucyjna świadomość widzenia: przykłady z malarstwa i geografii – widzenie światłocieniowe

**Widzenie światłocieniowe**Ryc. 7. *Tytus czytający* (Rembrandt, 1657–1658)

Źródło: Muzeum Historii Sztuki w Wiedniu/  
Kunsthistorisches Museum, Vienna.



Ryc. 8. Światłocien kontynentu

Źródło: [https://www.worldmapsonline.com/np\\_geo/oceania\\_enhanced\\_physical.htm](https://www.worldmapsonline.com/np_geo/oceania_enhanced_physical.htm)  
(dostęp: 1.02.2019).

konkretnego, pole peryferyjne i pole widzenia akomodacyjnego (co szczególnie wzbogaca refleksje na temat procesu czytania mapy); tę dedykowaną procesowi oglądania i spojrzeniu ruchomemu – uwydatniającą rozciągłość w czasie czynności widzenia, podkreślającą jego sekwencyjność i całokształt, profilowanie i kierunkowanie spojrzenia (co traktować wypada geografowi jako niezastąpioną podpowiedź w ramach namysłu nad czasowym nawarstwianiem się spojrzeń w trakcie obserwacji krajobrazu).

**RELACJONOWANIE WIDZIANEGO**

Na koniec pomyślmy nad zagadnieniem relacjonowania innym tego, co dostrzeżliśmy i rozpoznaliśmy. Wydaje się, że niezbywalną częścią rozczytywania świata jest nasza opowieść o miejscach, zdarzeniach, ludziach i zjawiskach, słowem – komunikowanie naszych ustaleń obserwacyjnych, ubieranie refleksji w zazwyczaj niedoskonałe określenia werbalne, zawsze cokolwiek nielojalne i niewierne myślom. Mamy zresztą do czynienia z taką wymuszoną nieadekwatnością



tłumaczenia doświadczeń po trzykroć: w relacji „to, co istnieje – to, co postrzegamy”, „to, co myślimy – to, co mówimy”, „to, co relacjonujemy – to, co zostaje odebrane”.

Postulat lojalności wobec poznawanego, zachowania oryginalnej intencji miejsca, czasu bądź tego, co się dzieje w przestrzeni, a zarazem utrzymania własnego spojrzenia i jego świeżości – zgłasza reżyser teatralny **E. Axer**.

Rzecz w tym, aby od razu przyswoić sobie klimat, zatrzymać wypływające z podświadomości i znów umykające skojarzenia, **zanotować wszystko, co niezwykle**, uderzające, gdyż przy czytaniu po raz drugi, trzeci, piąty stopniowo to zblednie i w miarę osławiania się czytającego z tekstem wydawać się będzie zwyczajne i normalne (Axer 2017, s. 99).

Pierwsze spotkanie człowieka z miejscem poniekąd przesądza o następnych. Dla E. Axera liczy się – tak jak dla J. Stempowskiego – kontekst przedmiotu rozpoznawanego i rozczytywanego, gdyż ten gra rolę podłoża i substancji, niejako okoliczności odsłaniających sedno rzeczy (miejsca, zjawiska, procesu). Relacjonujemy tedy kontekst.

Dla E. Axera wielce istotni – tak jak dla K. Pomiana – są naoczni świadkowie badanych zdarzeń, ponieważ ich spostrzeżenia pełnią funkcję źródła, mimo że obejmują raczej przypadkowe fragmenty świata, a sądom ich niekiedy daleko do obiektywizmu, prawdy czy wyważonej perspektywy. Niemniej jednak relacjonujemy przeto źródłowe świadectwa (Axer 2017, s. 147, 180).

Dla E. Axera niezmiernie ważna okazuje się selektywność przekazu, gdyż nadmiar informacji osłabia czujność odbiorców, niweluje ich potencjał samodzielnej myślenia i odkrywania. Wreszcie kluczowa dlań jest wstępna selektywność, gdy chodzi o adresatów wypowiedzi. Niezrozumiałość więc określonej treści dla kogoś od razu nie równa się niezrozumiałości teje w ogóle (Axer 2017, s. 112, 119).

Niewątpliwie też każdy z nas w poszukiwaniach swoich wtedy, kiedy próbuje nowej literatury lub trochę mniej popularnych środków inscenizacyjnych – odwoływać się musi z konieczności nie do większej części teatralnych widzów, podległych takim czy innym przyzwyczajeniom, ale do **mniejszości wrażliwszej** czy też **bliższej jego celom i sposobowi myślenia** (Axer 2017, s. 123–124).

Możemy po prostu to nazwać potrzebą wierności wobec komunikowanej treści kosztem jej publicznej zrozumiałości. Powyższe uwagi E. Axera warto poddać pod dyskusję – zwłaszcza w gronie dydaktyków geografii...

## MYŚL OSTATNIA

Naszkicowane lekcje należy oczywiście potraktować niczym propozycje poszerzenia widnokregu lub wyostrenia i pogłębienia spojrzenia geograficznego, nie zaś jako wykładnie widzenia – już gotowe do szczepienia na polu geografii.

Wartościową dla geografów perspektywę przedłożono w trybie konkluzji na końcu każdego rozdziału.

## LITERATURA

- Atlas geograficzny*, 1986, Państwowe Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych, Warszawa.
- Axer E., 2017, *Notatki z pracy*, Instytut Teatralny, Warszawa.
- Bravo B., 2017, *Kilka niefilozoficznych uwag o hermeneutyce filozoficznej Hansa-Georga Gadamera*, *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 3–4(48): 185–197.
- [https://www.worldmapsonline.com/np\\_geo/oceania\\_enhanced\\_physical.htm](https://www.worldmapsonline.com/np_geo/oceania_enhanced_physical.htm) (dostęp: 1.02.2019).
- Pomian K., 2009, *Przeszłość jako przedmiot wiary. Historia i filozofia w myśli średniowiecza*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pomian K., 2010, *Przeszłość jako przedmiot wiedzy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Skarga B., 1989, *Granice historyczności*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Stempowski J., 2012a, *Notatnik niespiesznego przechodnia*, t. I, Biblioteka „Więzi”, Instytut Dokumentacji i Studiów nad Literaturą Polską, Warszawa.
- Stempowski J., 2012b, *Notatnik niespiesznego przechodnia*, t. II, Biblioteka „Więzi”, Instytut Dokumentacji i Studiów nad Literaturą Polską, Warszawa.
- Strzemiński W., 2016, *Teoria widzenia*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.



**Bartosz Barański**

## **ESTETYZACJA KOMPOZYCJI MIEJSKIEJ WARSZAWY NA TLE ANALOGII MUZYCZNYCH A EDUKACJA GEOGRAFICZNA**

### **WPROWADZENIE**

Geograf podejmujący tematykę miejską najczęściej rozpatruje ją przez pryzmat zjawisk przestrzennych, takich jak lokalizacja obiektów (rozmieszczenie), a także związki między działalnością człowieka a przestrzenią. W tego typu badaniach przeważa podejście scjentystyczne. W nauce dopuszcza się też jednak orientację antyscjentystyczną, która odrzuca obiektywizm nauk empirycznych i przyjmuje intuicyjny typ poznawania rzeczywistości (Chojnicki 1999). W geografii reprezentuje ją tzw. geografia humanistyczna, która przez podjęcie dialogu ze współczesnymi naukami o człowieku (m.in. socjologią i etnologią) pozwala wszechstronnie rozumieć istotę różnego rodzaju zjawisk przestrzennych (Jędrzejczyk 2004). Geografia humanistyczna rozpatruje miejską rzeczywistość jako coś wyjątkowego i przybliża badaczy do dokonania opisu zjawisk o charakterze jakościowym.

Według przyjętych w geografii koncepcji przestrzeni wyróżnia się rodzaj przestrzeni wyobrażonej (Lisowski 2003). Polski geograf J. Kostrowicki definiował ją jako „wytw[ór] umysłu rzutującego określone mniemania, idee czy poglądy na przestrzeń obiektywną bądź postrzeganą (np. artystyczne interpretacje przestrzeni obiektywnej)” (za: Lisowski 2003, s. 40). Ten typ przestrzeni dzieli się na kilka podrodzajów. Wśród nich D. Jędrzejczyk (2004), jeden z czołowych reprezentantów geografii humanistycznej w Polsce, wymienia przestrzeń interpretowaną „cudzymi oczami”. Właśnie jej w głównej mierze dotyczą rozważania przedstawione w tym opracowaniu.

W myśl przytoczonej powyżej definicji w artykule zaprezentowano artystyczną interpretację przestrzeni miejskiej Warszawy. W tym celu zestawiono fizycznie istniejące w jej strukturze komponenty z nienamacalnymi, abstrakcyjnymi zjawiskami muzycznymi. Tego typu interpretacja przybierze formę estetyzacji rozumianej w tym kontekście – zgodnie z definicją filozofki M. Gołaszewskiej (1984, s. 234) – jako „sposób ujmowania rzeczywistości, w wyniku którego uzyskujemy jej obraz ustrukturyzowany paraartystycznie, na skutek zastosowania do jej ujęcia struktur artystycznych” .

Celem opracowania jest przedstawienie estetyzacji przestrzeni Warszawy poprzez wskazanie i wyjaśnienie analogii występujących między kompozycją muzyczną a urbanistyczną na przykładzie kompozycji miejskiej stolicy. D. Jędrzejczyk (2004) uznawał podobieństwo krajobrazu miejskiego do muzyki za rzecz oczywistą, a nawet nazywał go wręcz zastygłą muzyką. Ponadto wybór muzyki do zaprezentowania artystycznej interpretacji przestrzeni miejskiej spośród wszystkich dyscyplin sztuki związany jest z przyjętą przez autora hipotezą mówiącą o tym, że w kompozycjach muzycznych i urbanistycznych występują analogiczne i terminologicznie wspólne elementy konstrukcyjne. Drugim celem artykułu jest ogólne nakreślenie oryginalnego sposobu omawiania zjawisk występujących w przestrzeni miejskiej na lekcjach geografii. Tekst adresowany jest więc w dużej mierze do nauczycieli tego przedmiotu szkolnego. Treść opracowania wpisuje się w następujące ogólne cele kształcenia geograficznego w zakresie umiejętności i stosowania wiedzy w praktyce oraz w zakresie kształtowania postaw, które ujęte są w aktualnej podstawie programowej (Podstawa... 2017):

- rozwijanie umiejętności percepcji przestrzeni i wyobraźni przestrzennej;
- rozwijanie poczucia estetyki oraz potrzeby kształtowania ładu przestrzennego;
- rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako „oswojona” najbliższa przestrzeń, której uczeń nadaje pozytywne znaczenia;
- łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości.

Tekst ten nie ma jednak formy poradnika zawierającego szczegółową propozycję prowadzenia zajęć z uczniami, gdyż autor nie jest praktykującym dydaktykiem. Artykuł ma stanowić pewnego rodzaju źródło inspiracji dla nauczycieli chcących wprowadzać lub rozszerzać elementy wiedzy wpisujące się w nurt geografii humanistycznej.

## MUZYCZNOŚĆ ARCHITEKTURY

Estetyk i filozof muzyki R. Ingarden (2005, s. 132) twierdził, że „może wydawać się to nieprawdopodobnym, żeby dzieło architektury nie było bardziej pokrewne dziełu malarskiemu lub rzeźbiarskiemu, a natomiast zbliżało się najwięcej – pod pewnym względem – do dzieła muzycznego, ale tak się właśnie rzeczy mają”. Pomimo ewidentnych różnic wynikających z odmiennych surowców decydujących o istnieniu architektury i muzyki już w starożytności odkryto zbieżność matematycznych prawideł konstrukcyjnych rządzących twórcami reprezentującymi obydwie te dyscypliny. Choćby starożytny architekt Witruwiusz (I w. p.n.e.) uznawał znajomość zasad muzyki wręcz za obowiązek inżynierów i sam próbował przenosić je w świat architektonicznych proporcji (Szmidt 1981). W późniejszych okresach historycznych muzyka również była źródłem inspiracji dla wielu architektów. Za szczególny bodziec uznawał ją m.in. F.L. Wright (przełom XIX i XX w.). Poza twórczością kompozytora L. van Beethovena wyjątkowo cenił

też J.S. Bacha, którego uważał za „wielk[iego] architekt[a], któremu zdarzyło się, iż wybrał muzykę jako formę swojej twórczości” (Szmidt 1981, s. 392).

Związki architektury i muzyki podkreślał wielokrotnie także czołowy architekt XX w. – Le Corbusier. Uważał, że „architektura nie jest fenomenem synchronicznym, lecz sukcesywnym, jest stworzona z obrazów uzupełniających się nawzajem, następujących po sobie w czasie i przestrzeni, podobnie jak muzyka” (Satkiewicz-Parczewska 1993, s. 16). Ponadto próbował realizować podejście zawarte w metaforze wskazującej, że architektura to „zamrożona muzyka”. Przytoczonym porównaniem architekt odwoływał się do słów filozofa F. von Schellinga (przełom XVIII i XIX w.), który twierdził, że architektura jest niczym „zakrzepła muzyka”. Podobne przekonanie ustami jednej z bohaterek swej powieści głosił pisarz i poeta W. von Goethe (XIX w.), pisząc, że architektura to muzyka ciągle brzmiąca w bezruchu, czyli jest niejako „skamieniałą muzyką” (Szmidt 1981). Zauważał to także polski dramaturg S. Wyspiański (przełom XIX i XX w.), który o elewacji paryskiej katedry Notre-Dame pisał, że jest to „nie instrument jeden, grający, harmonijny, melodyjny i wdzięczny [...], ale potężna instrumentacja orkiestralna, o grubych tonach trąb, takcie miarowym bębnow, chórach całych śpiewanych fletni i brzęku harf złotostrunnych” (za: Natanson 1965, s. 52).

Poza architektami, filozofami i literatami związek architektury z muzyką dostrzegali również muzycy. Choćby skrzypek S. Duszkin (XX w.) podczas współpracy z kompozytorem I. Strawińskim nad koncertem skrzypcowym w jednym ze swych wspomnień stwierdził, że Strawiński postępował niczym architekt, który wprowadzając poprawki do formowanej aktualnie kompozycji muzycznej, przerabia „projekt” tak jakby od fundamentów, zachowując tym proporcje całości (Jarzębska 2002). W dziejach świata istniało też nieliczne grono kompozytorów i architektów zarazem. Jego czołowym przedstawicielem jest grecki kompozytor i architekt Ioannis Xenakis (XX w.). Zarówno w komponowaniu dzieł muzycznych, jak i architektonicznych, wykorzystywał założenia matematyczne, a – jak głosił sam Witruwiusz – matematyka jest fundamentem obydwu omawianych dyscyplin (Xenakis 2008). Współpracujący z tym twórcą Le Corbusier (2012, s. 59) słusznie zauważał, że „inżynier [...] ufający matematyce zestraja nas z prawami wszechświata. Osiąga harmonię”. W końcu zgodnie z koncepcją głoszącą, że budowanie miast również jest sztuką (Wejchert 1984) architekt to nie tylko inżynier, ale także artysta, w którego dziele powinny występować harmonijne zestroje pomiędzy budującymi je komponentami – tak jak w muzyce.

## METODYKA BADANIA WŁASNEGO

Niewątpliwie istniejące podobieństwo między architekturą i muzyką pozwala na pewnego rodzaju transpozycję elementów kompozycji muzycznej na kompozycję architektoniczną. Nie jest to obca architektom forma projektowania budynków, gdyż praktykowana i popularyzowana była przez architektkę

A. Satkiewicz-Parczewską (2013) – jedną z czołowych polskich badaczek analogii muzycznych w architekturze.

W muzykologii transpozycję rozumie się jako przeniesienie melodii do innej tonacji (Wesołowski 2006). Podobna wydaje się metoda proponowana przez Satkiewicz-Parczewską, gdyż polega na urzeczywistnieniu usłyszanej kompozycji muzycznej w postaci dwu- lub trójwymiarowego projektu, a w ostatnim etapie – kompozycji architektonicznej. Transpozycja taka odbywa się na podstawie krzywej wrażeń słuchacza, który stara się odzwierciedlić w planie m.in. rytm czy melodię utworu. Transpozycja w tym przypadku – nawiązując do przytoczonej wcześniej definicji – jest jakby przeniesieniem elementów kompozycji muzycznej na „tonację” architektoniczną.

W artykule przedstawiono nieco zbliżoną do powyżej opisanej transpozycji metodę przeniesienia muzyki na urbanistykę. W pierwszym etapie badań na podstawie literatury z zakresu muzykologii (Habela 2005, Chodkowski 2006, Wesołowski 2006, Dąbkowski 2010) i urbanistyki (Lynch 1966, Wejchert 1984, Cichy-Pazder 1998, Chmielewski 2010) autor opracował wykaz elementów terminologicznie wspólnych dla kompozycji muzycznej i kompozycji urbanistycznej. Zostały one podzielone na trzy grupy:

- elementy porządkujące i organizujące;
- elementy strukturalne;
- elementy zdobnicze i urozmaicające.

Do pierwszej grupy autor zaliczył rytm, akcent, pauzę i synkopę. Do drugiej zaś należą motyw, interwał i linia. W ostatniej grupie znajdują się ornament oraz barwa.

Wykorzystana przez autora metoda analizy kompozycji urbanistycznej Warszawy nawiązuje do wzmiankowanej powyżej transpozycji kompozycji muzycznej na kompozycję przestrzenną wprowadzoną przez Satkiewicz-Parczewską oraz krzywej wrażeń Wejcherta. Jak pisze K. Wejchert (1984), krzywa wrażeń przybiera formę wykresu wrażeń obserwatora poruszającego się w określonym kierunku w danym ciągu sprzężonych wnętrz (tzw. ciągu czasoprzestrzennym). Jest to próba graficznego odzwierciedlenia oceny poszczególnych walorów widokowych w obrębie danego układu przestrzennego.

Dla autora tego artykułu narzędzia Satkiewicz-Parczewskiej oraz Wejcherta stały się inspiracją do zaproponowania własnej metody umożliwiającej odkrycie analogii muzycznych w urbanistyce. Podczas licznych obserwacji przestrzeni Warszawy (we wszystkich dzielnicach) w ruchu autor na podstawie własnej wiedzy muzycznej (zdobytej w ciągu 10 lat nauki w szkole muzycznej) dokonywał subiektywnej oceny poszczególnych zjawisk przestrzennych pod kątem identyfikacji w nich analogicznych (pod względem konstrukcyjnym) elementów muzycznych znajdujących się we wcześniej przygotowanym wykazie elementów terminologicznie wspólnych dla urbanistyki oraz muzyki. Stanowi to swoistą interpretację i estetyzację warszawskiej przestrzeni, czyli – jak wskazano we wprowadzeniu – prezentację ujmowania rzeczywistości na skutek zastosowania do jej ujęcia struktur artystycznych.

W dalszej części artykułu wyniki rozważań przedstawiane będą według określonego porządku. Na podstawie literatury muzykologicznej (tzn. słowników lub encyklopedii muzycznych) zostanie zdefiniowany dany element kompozycji muzycznej. Następnie w oparciu o własne obserwacje terenowe autor wskaże analogiczny element w kompozycji miejskiej Warszawy.

## TRANSPOZYCJA ELEMENTÓW KOMPOZYCJI MUZYCZNEJ NA KOMPOZYCJĘ URBANISTYCZNĄ WARSZAWY

Bez wątplenia rytm jako ściśle matematyczny składnik dzieła wynikający z silnego kultu liczb panującego w cywilizacji ludzkiej od najdawniejszych czasów jest jedną z ważniejszych kategorii w sztuce, także w architekturze, urbanistyce oraz muzyce. Przez muzykologów definiowany jest jako czynnik regulujący następstwo dźwięków w czasie i organizujący je w określone ugrupowania (Wesołowski 2006). Również inne definicje (Habela 2005, Dąbkowski 2010) wskazują przede wszystkim na związany z rytmem aspekt porządkujący i organizujący. Porządek i organizacja pożądaną są także w urbanistyce. W tej dyscyplinie rytm jest czynnikiem decydującym o następstwie elementów wyznaczających ruch oka obserwatora. Może przejawiać się powtarzaniem tego samego schematu (np. motywu) lub układami cyklicznymi. Powtarzalność tych samych elementów od zawsze odpowiadała człowiekowi, gdyż dawała mu poczucie porządku (Rasmussen 2015).

Za podstawowe typy rytmu w architekturze Satkiewicz-Parczewska uznaje rytm regularny oraz rytm nieregularny. Pierwszy z nich ma działanie uspokajające, ale wprowadzające zagrożenie efektem monotonii. Drugi zaś charakteryzuje się działaniem ekspresyjnym i pobudzającym oraz daje poczucie przypadkowości. W muzyce rytm regularny był i jest powszechnie stosowany oraz występuje w zdecydowanej większości utworów muzyki poważnej (np. u Josepha Haydna), a także rozrywkowej. Natomiast rytm nieregularny w muzyce występuje nieco rzadziej. Wśród kompozytorów muzyki poważnej najbardziej charakterystyczny jest dla twórczości Igora Strawińskiego, który stosował rytm nieregularny m.in. w suitach do baletów.

W kompozycji urbanistycznej Warszawy zidentyfikować można różne rytmy. Obecne są zarówno w elewacjach pojedynczych budynków (np. regularny rytm okien lub balkonów identycznych bloków mieszkalnych zlokalizowanych na osiedlu za Żelazną Bramą w Śródmieściu czy też zabytkowych kamienic w historycznej części miasta), jak i w obrębie większych układów zabudowy. Rytm w urbanistyce może przejawiać się np. powtarzalnością tych samych kwartałów zabudowy na osiedlach mieszkaniowych (np. w obrębie osiedla Miasteczko Wilanów), ortogonalną siatką ulic (np. w dzielnicy Wawer lub Rembertów), rzędem podobnych kamienic (np. wzdłuż ul. Nowy Świat) czy nawet szeregiem latarni wzdłuż jezdni (choćby tych przy ul. Marszałkowskiej).

W kompozycji urbanistycznej Warszawy zidentyfikować można także rytmy nieregularne, np. na osiedlach Chomiczówka lub Wawrzyszew, gdzie istniejący



układ zabudowy uzupełniają deweloperzy, plombując niemal każdą wolną działkę. Przez to dawny regularny rytm uzyskany poprzez sytuowanie podobnych pod wieloma względami bloków mieszkalnych w równych odległościach obecnie jest mocno zaburzony. Pewną nieregularność (w tym falistość) dodają kompozycji urbanistycznej Warszawy zaokrąglenia poszczególnych budynków, np. Stadionu Narodowego, galerii handlowej Złote Tarasy czy drapacza chmur Warsaw Spire. Występowanie rytmu regularnego i nieregularnego (w tym falującego) w obrębie lokalnego układu urbanistycznego, a także kompozycji urbanistycznej całej Warszawy daje efekt polirytmii (występującej przecież również w licznych utworach muzycznych, np. autorstwa wspomnianego Strawińskiego).

Rytmiczną jednostajność utworu muzycznego i układów urbanistycznych da się jednak urozmaicić. Wystarczy pewne elementy mocniej zaakcentować. W muzyce akcentem nazywa się silniejsze, wyraźniejsze wykonanie dźwięku lub akordu (Habela 2005) lub wyróżnienie dźwięku w przebiegu muzycznym za pomocą większego natężenia lub wydłużenia wartości rytmicznej (Chodkowski 2006). Naturalne akcenty samorodnie zakorzeniły się przez wieki w tzw. „mocnej części taktu”, czyli na „raz” (np. w poloniezie), ale bywają dodawane przez kompozytorów również w pozostałych częściach taktu dla wzmocnienia danej figury melodyczno-rytmicznej. W urbanistyce zjawisko to powstaje np. przez zróżnicowanie rozmiarów lub kształtów poszczególnych elementów kompozycji urbanistycznej. Przestrzeń miejską można zaakcentować np. dominantami, czyli obiektami górującymi nad sąsiadującą zabudową (m.in. kościołami, zamkami, wieżowcami itd.), a także mniejszymi obiektami w formie pomników czy charakterystycznych rzeźb (Chmielewski 2010). W Warszawie zdecydowanie najsilniejszym akcentem (i tak też często nazywanym) w całej kompozycji miejskiej jest dominanta w postaci centralnie usytuowanego Pałacu Kultury i Nauki. Jako akcenty traktować można również każdą dominantę lokalnego układu urbanistycznego, m.in. pomnik Fryderyka Chopina w Łazienkach, kolumnę Zygmunta III Wazy na placu Zamkowym czy też kościół pw. Świętego Krzyża przy Krakowskim Przedmieściu, który z racji strzelistości wież wybija się samym rozmiarem z monotonnej linii dachów sąsiadujących kamienic.

W muzyce wystąpić może także zjawisko synkopy, czyli przesunięcia akcentu na dźwięk nieakcentowany (Habela 2005, Chodkowski 2006). Charakterystyczny jest szczególnie dla muzyki ludowej (zwłaszcza tańca o nazwie krakowiak). W urbanistyce tego typu zjawisko również można zidentyfikować, np. w sytuacji, kiedy społecznie ważny obiekt mniejszych rozmiarów (np. pomnik) znajduje się z perspektywy obserwatora na pierwszym planie na tle dużego obiektu. Wówczas uwagę obserwatora zwraca bardziej obiekt na pierwszym planie, natomiast dopiero po chwili zauważa element będący za nim. W Warszawie tego typu „synkopę urbanistyczną” obrazują przykłady pomnika Kopernika przed Pałacem Staszica przy Krakowskim Przedmieściu oraz kolumna Zygmunta III Wazy przed Zamkiem Królewskim na placu Zamkowym. Obserwator stojący frontem do budynku z pewnej odległości najpierw zatrzymuje wzrok na formie słabszej (tzn. mniejszych rozmiarów), a dopiero na drugim planie widzi silniej zaakcentowaną poprzez gabaryty formę mocniejszą.

Muzyka jako szereg dźwięków nie jest ciągłą całością, ponieważ niezbędne są w niej pauzy. Pauza przez muzykologów definiowana jest jako chwila logicznej przerwy w przebiegu dźwiękowym utworu (Habela 2005) lub przerwa rozdziela-jąca pochod dźwięków (Chodkowski 2006). Choć współcześnie dąży się do uzyskania jak największej zwartości zabudowy miejskiej ze względu na oszczędność przestrzeni, miasto nigdy nie jest i nie będzie w pełni wypełnione zabudową. Pausowanie w urbanistyce podobnie jak w muzyce jest koniecznością. Przerwy (pauzy) w zabudowie umożliwiają choćby przepływ powietrza i nasłonecznienie pomieszczeń w budynkach, a poza tym mogą funkcjonować jako przestrzenie publiczne, np. w formie placów, terenów zieleni czy ciągów komunikacyjnych (Wejchert 1984). W Warszawie takimi pauzami są wszelkie przerwy w zabudowie, dzięki czemu w danym układzie przestrzennym powstają otwarcia widokowe o różnorodnych walorach (m.in. przerwa w zabudowie Domów Towarowych Wars i Sawa przy ul. Złotej, będącej jednym z najbardziej spektakularnych ciągów widokowych na Pałac Kultury i Nauki). Pauzami w Warszawie są również liczne place (np. plac Zbawiciela, plac Piłsudskiego), parki (np. park Saski w Śródmieściu) oraz tereny niezagospodarowane (m.in. w obrębie dzielnic obrzeżnych, takich jak Białołęka, Wilanów lub Wawer).

Jednym z najważniejszych elementów kompozycji muzycznej jest motyw. Jest nim najmniejsza cząstka formotwórcza utworu stanowiąca pewną logiczną całość pod względem rytmicznym i melodycznym (Habela 2005). W znaczeniu popularnym tzw. motyw przewodni to charakterystyczny i często powtarzany odcinek melodyczny utworu, np. „motyw losu” z *V symfonii c-moll op. 67* L. van Beethovena. W kompozycji urbanistycznej Warszawy również wyróżnić można pewne motywy urbanistyczne. Jak wskazuje przytoczona powyżej definicja, w muzyce motyw powiązany jest z rytmem i podobnie jest w przypadku urbanistyki. Motyw w urbanistyce analogicznie może powstawać w wyniku rytmicznie powtarzanego schematu, np. podobnych lub wręcz takich samych kwartałów zabudowy w obrębie wspomnianego osiedla Miasteczko Wilanów. Specyficznym i powtarzanym motywem przestrzennym Warszawy jest także warszawska Syrena, której wizerunek występuje w wielu miejscach w mieście (m.in. w formie pomników i płaskorzeźb).

Kompozycje muzyczne pełne są linii. W końcu ich sedno zazwyczaj stanowią linie melodyczne (choć są od tego odstępstwa), czyli następstwa dźwięków różnej wysokości ujętych w logiczną strukturę formalną (Habela 2005). Ewidentnie jednym z najważniejszych elementów krystalizujących strukturę urbanistyczną miasta również są linie (Lynch 1966). Są nimi m.in. linie zabudowy – zarówno wertykalne, jak i horyzontalne. Liniowość w kompozycji urbanistycznej Warszawy wprowadzają wszystkie ulice, mosty, Wisła czy tzw. *skyline*, czyli linia horyzontu wyznaczająca granicę między miejskim tworzywem antropogenicznym a niebem.

Ze wspomnianymi przed chwilą różnicami wysokości dźwięków związane jest w muzyce pojęcie interwału, czyli odległości pomiędzy dwoma dźwiękami (Habela 2005). Miasto jest zatem niczym utwór muzyczny (w zasadzie prawie każdy posiada interwały), ponieważ pełne jest obiektów różnej wysokości. Choćby między warszawskimi wieżowcami a sąsiadującą z nimi niską zabudową

powstają więc rozmaite interwały, co dobrze obrazuje usytuowanie np. Błękitnego Wieżowca przy placu Bankowym w otoczeniu dużo niższych (maksymalnie kilkukondygnacyjnych) budynków, m.in. Ratusza czy bloków mieszkalnych.

Wśród elementów zdobniczych oraz urozmaicających kompozycję muzyczną i urbanistyczną najważniejszą rolę odgrywają ornamenty. W muzyce są to tzw. ozdobniki, czyli dźwiękowe kompleksy ozdabiające pojedyncze dźwięki właściwej linii melodycznej (Habela 2005). Mogą to być np. przednutki, obiegniki, mordenty czy tryle. Charakterystyczne są dla wielu dzieł F. Chopina. Analogicznie w kompozycji urbanistycznej Warszawy zidentyfikować można różnego rodzaju ornamenty. Są to m.in. rzeźby i pomniki (np. wspomnianego przed chwilą Fryderyka Chopina w Łazienkach lub Adama Mickiewicza przy Krakowskim Przedmieściu) czy też instalacje artystyczne, które pełnią funkcję urozmaicającą przestrzeń.

Ostatnim elementem terminologicznie wspólnym dla muzyki oraz urbanistyki jest barwa. W muzyce rozumiana jest jako cecha dźwięku zależna od natężenia i rodzaju tonów składowych, dzięki której możliwe jest odróżnianie brzmienia instrumentów (Habela 2005). Poprzez ich łączenie (tzw. instrumentację) kompozytor uzyskuje w utworze konkretną barwę. Gdy wykorzystuje instrumenty nisko brzmiące (np. wiolonczele, kontrabasy, fagoty, niskie rejestry fortepianu), otrzymuje barwę ciemną, zaś gdy łączy dźwięki instrumentów wysoko brzmiących (np. skrzypiec, fletu, harfy, czelesty) uzyskuje barwę jasną. Barwę ma również krajobraz miasta, na którą wpływa m.in. kolorystyka zabudowy. Często bywa ona wynikiem dostosowania się do uwarunkowań klimatycznych. Jasną elewację stosuje się np. w miastach południowoeuropejskich ze względu na wysokie albedo białego koloru, dzięki któremu promienie słoneczne odbijają się od powierzchni i budynki nadmiernie się nie nagrzewają. Niektóre miasta natomiast, niestety także Warszawę, uznaje się niekiedy za wybitnie szare, na co wpłynąć mógł powszechny w przeszłości styl architektoniczny (np. socrealizm w części śródmiejskiej stolicy, zwłaszcza w obrębie Marszałkowskiej Dzielnicy Mieszkaniowej). Obecnie wiele osiedli warszawskich (m.in. Chomiczówka) charakteryzuje się dużo bardziej urozmaiconą paletą barw, gdyż znaczną część budynków mieszkalnych po termomodernizacji przemalowano, używając intensywnych kolorów, nawet żółtego i różowego.

## WNIOSKI

Zaprezentowane w artykule varsavianistyczne rozważania są przykładem opisu przestrzeni wyobrażonej miasta, która dość rzadko jest przedmiotem badań prowadzonych przez geografów lub urbanistów. W tekście przedstawiono interpretację jednego fenomenu kulturowego (kompozycji urbanistycznej Warszawy) poprzez drugi (kompozycje muzyczne), co wzbogaciło specyficzne instrumentarium narzędzi opisu warszawskiej przestrzeni miejskiej. Wyniki autorskiej analizy kompozycji urbanistycznej Warszawy udowodniły, że analogie z muzyką dotyczą

nie tylko architektury, ale także urbanistyki. W przestrzeni miejskiej możliwa jest identyfikacja elementów terminologicznie i konstrukcyjnie wspólnych dla muzyki i urbanistyki, tzn. elementów porządkujących i organizujących (rytmów, akcentów, synkop i pauz), strukturalnych (motywów, linii, interwałów), a także zdobniczych i urozmaicających (ornamentów i barw). Analogicznie jak w muzyce łączenie ich wszystkich współtworzy harmonijną całość – jakże pożądaną w świetle polskiego prawa dotyczącego planowania przestrzennego. W końcu w ustawowej definicji ładu przestrzennego podkreśla się przede wszystkim aspekt harmonijności (Ustawa... 2003). Złudzeniem jest jednak, że piękno przestrzeni miejskiej można uzyskać za pomocą przepisów. Niewątpliwie istnieje potrzeba chociaż symbolicznego uszlachetniania fizjonomii miast. Autor zaproponował więc nową estetyzację przestrzeni miejskiej (czyli sposób analizy i interpretacji zjawisk urbanistycznych przez pryzmat zjawisk muzycznych) po to, aby wzbogacić arsenał pojęć z zakresu estetyki miasta.

Sugeruje też podjęcie próby wykorzystania przedstawionych rozważań w dydaktyce na różnych poziomach edukacji. Podobne treści w miarę możliwości czasowych mogłyby wprowadzać podczas lekcji szkolnych nauczyciel geografii, realizując przy okazji poszczególne cele kształcenia określone w podstawie programowej. Przede wszystkim uczniowie rozwijałoby wówczas umiejętność świadomej percepcji przestrzeni, a poprzez myślenie abstrakcyjne kształtowałyby wyobraźnię przestrzenną. Omawianie analogii muzyczno-urbanistycznych przez zestawianie ze sobą elementów pochodzących z dwóch różnych dziedzin sztuki pozytywnie wpłynęłoby także na rozwijanie w uczniach poczucia estetyki, potrzeby kształtowania wokół siebie ładu przestrzennego i harmonii. Z reguły muzyka (bez względu na gatunek) jest ważną częścią życia młodego człowieka, z którą wiążą się najczęściej bardzo pozytywne skojarzenia. Interpretowanie przestrzeni z wykorzystaniem analogii muzycznych sprawiłoby, że uczniowie nadawaliby zwykłemu zjawiskom przestrzennym nowe pozytywne znaczenia. Kształtowałyby przy tym w sobie spojrzenie kulturotwórcze oraz nabywaliby umiejętność „czytania” krajobrazu miasta.

Oczywiście autor artykułu jest świadomy, że przedstawione tutaj treści mogą wcale nie być łatwe w odbiorze dla dzieci i młodzieży niemającej szerokiej wiedzy muzycznej, dlatego lekcje tego typu prawdopodobnie bardziej sprawdziłyby się w ogólnokształcących szkołach muzycznych (w których w ramach zajęć niemuzycznych również odbywają się lekcje geografii). Uczniowie na podstawie własnej wiedzy i wrażeń wywołanych obserwacją przestrzeni mogliby próbować interpretować w oryginalny sposób i niejako uszlachetniać fizjonomię miasta poprzez porównywanie jej elementów z dobrze znanymi sobie zjawiskami muzycznymi. Takie zajęcia mogłyby się odbywać nie tylko w placówkach stricte edukacyjnych, ale także w domach i ośrodkach kultury lub ewentualnie muzeach mających dodatkowo ofertę edukacyjną. Wprowadzanie takich rozważań do działalności dydaktycznej zdaniem autora pozytywnie wpłynęłoby na procesy poznawania, wartościowania i rozumienia zjawisk przestrzennych wśród użytkowników przestrzeni i odbiorców jej zjawisk wizualnych.

## LITERATURA

- Chmielewski J.M., 2010, *Teoria urbanistyki w projektowaniu i planowaniu miast*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Chodkowski A. (red.), 2006, *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chojnicki Z., 1999, *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Cichy-Pazder E., 1998, *Humanistyczne podstawy kompozycji miast: wybrane aspekty percepcyjne i behawioralne*, Ośrodek Kształcenia Urbanistów, Politechnika Krakowska, Kraków.
- Dąbkowski G., 2010, *Kształtowanie się polskiej terminologii muzycznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Gołaszewska M., 1984, *Estetyka rzeczywistości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Habela J., 2005, *Słowniczek muzyczny*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków.
- Ingarden R., 2005, *Wybór pism estetycznych*, Universitas, Kraków.
- Jarzębska A., 2002, *Strawiński. Myśli i muzyka*, Musica Iagellonica, Kraków.
- Jędrzejczyk D., 2004, *Geografia humanistyczna miasta*, DIALOG, Warszawa.
- Le Corbusier, 2012, *W stronę architektury*, Centrum Architektury, Warszawa.
- Lisowski A., 2003, *Koncepcje przestrzeni w geografii człowieka*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lynch K., 1996, *The image of the city*, The Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge-London.
- Natanson W., 1965, *Stanisław Wyspiański*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Rasmussen S.E., 2015, *Odczuwanie architektury*, Karakter, Kraków.
- Satkiewicz-Parczewska A., 1993, *Rytm w architekturze jako główny element kompozycji na tle analogii z muzyką*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Szczecińskiej, Szczecin.
- Satkiewicz-Parczewska A., 2013, *Autorska metoda transpozycji muzyki na architekturę*, *Przestrzeń i Forma*, 20: 95–110.
- Szmidt B., 1981, *Ład przestrzeni*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Wejchert K., 1984, *Elementy kompozycji urbanistycznej*, Arkady, Warszawa.
- Wesołowski F., 2006, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków.
- Xenakis I., 2008, *Music and architecture*, Pendragon Press, Hillsdale.

## Źródła – dokumenty prawne i inne

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego – geografia (klasy V–VIII)*, 2017, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ustawa z 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym (Dz.U. 2003 nr 80, poz. 717).

**Maria Groenwald**

## **PERSPEKTYWY CZASU W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ. WYBRANE ASPEKTY**

### **WPROWADZENIE**

W edukacji geograficznej czas, jako element czasoprzestrzeni, jest istotnym wymiarem uczenia się. W treści kształcenia ujawnia się najwyraźniej wówczas, gdy opisywane miejsca czy krajobrazy są ukazywane w świetle zdarzeń z przeszłości albo gdy umożliwia się im „opowiedzenie swojej historii” bądź kiedy projektowana jest ich przyszłość. Czas na lekcji geografii to czas kulturowy, konstruowany społecznie, gdyż związany z człowiekiem bardzo różnie doświadczającym go (Szulakiewicz 2011). Na przykład dla jednych płynie on wolno, ale już innym bardzo szybko umyka, co świadczy o indywidualnie nadawanych mu znaczeniach. Rozpatrywany w kontekście kształcenia przyjmuje postać czasu dydaktycznego, wyznaczającego codzienność pracy nauczyciela z uczniami lub studentami. Właśnie ów czas dydaktyczny będzie przedmiotem refleksji tego opracowania; przedstawiając jego wybrane aspekty, skupię się na temporalnym uwikłaniu uczestników edukacji geograficznej i zarządzaniem przez nich czasem kształcenia.

### **TRZY PERSPEKTYWY ZARZĄDZANIA CZASEM W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ**

Zróznicowane ujęcia czasu są konsekwencją spojrzenia na dydaktykę geografii przez pryzmat odmiennych paradygmatów dydaktycznych: obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego i transformatywnego (Klus-Stańska 2018). Leżące u ich podstaw założenia ontologiczno-epistemologiczne i aksjologiczne umożliwiają wyłonienie trzech sposobów bycia uczniów i nauczycieli wobec czasu: (1) podporządkowania się jego dyktaturze (czas zarządzający kształceniem), (2) współzarządzania nim wspólnie z innymi (czas współzarządzany przez uczących się); (3) zarządzania jednostkowo (czas zarządzany jednostkowo).

## 1. Czas zarządzający kształceniem

Zarządzanie kształceniem przez czas wiąże się z edukacją zorientowaną transmisyjnie, w polskich szkołach występującą najczęściej i od lat w nich zakorzenioną. Właściwa dla niej jest dominacja nauczania nad uczeniem się, przekazywanie wiedzy, autorytaryzm nauczyciela i uczniowskie posłuszeństwo. Kształcenie, także w zakresie geografii, jest prowadzone w czasie zaplanowanym poza uczniem i nauczycielem. Wskazując terminy realizacji określonych zadań, ów czas niejako wymusza podporządkowanie się przede wszystkim nauczycieli, którzy godzą się na to, o czym mogą świadczyć wypowiedzi w rodzaju: „Muszę lecieć z programem, bo nie zdążę go zrobić”; „Żeby zdać maturę, musimy iść z programem, więc musimy odstawić te rzeczy [dyskusje] na bok i musimy się skupiać na tym, co ważne” (Kot 2018). Jeszcze częściej możemy usłyszeć, jak mówią: „Nie mam czasu”. Jednak tym stwierdzeniem o jego braku przyznają się do faktu, że to nie oni nim dysponują, lecz że to czas ich posiada, ma w swoim władaniu. Zarządza nimi poprzez wyznaczenie (w formie rozporządzenia) temporalnych przedziałów realizacji poszczególnych zadań edukacyjnych. Należą do nich m.in.:

- daty początku i końca roku szkolnego;
- cezura czasowa zrealizowania programu kształcenia;
- terminarze rozliczenia uczniów z wykonania zleconych im prac (domowych, projektów, zapoznania się z wskazanymi lekturami itp.);
- nieprzekraczalna data „przerobienia podręcznika”; jest nią koniec roku szkolnego.

Trzeba jednak pamiętać, że mimo zewnętrznego zarządzania czasem nauczania i uczenia się, zaplanowano także pewien margines dopuszczający swobodę w wykorzystaniu go, np. w formie godzin przeznaczonych do dyspozycji nauczyciela. Jednak – co istotne – ów zakres jest nieprzekraczalny.

Kolejną cechą edukacji zarządzanej przez czas jest jej zakorzenienie w przeszłości (Szulakiewicz 2011). W przypadku dydaktyki geografii jest to ważny czynnik umożliwiający budowanie lub umacnianie jej tożsamości wśród innych subdyscyplin geografii oraz dyscyplin naukowych. Dokonuje tego poprzez ukazywanie wieloletniego dorobku wiodących dydaktyków geografii, a tym samym niedopuszczanie do zagrzebania go w niepamięci. O osiągnięciach dydaktyki oraz o zasługach naukowo-badawczych i edukacyjnych dydaktyków piszą, m.in. S. Piskorz i M. Tracz w *Słowniku biograficznym polskich dydaktyków geografii* (1999, 2015).

W edukacji geograficznej prowadzonej w szkole zarządzanie nią przez czas odkrywa nieco inne oblicze, gdyż prowadzi do kształcenia zorientowanego na przeszłość. Ujawnia się ono m.in. w nauczaniu opieranym na programie i podręcznikach, które zostały opracowane, jeszcze zanim uczniowie rozpoczęli uczenie się z nich. Można zatem powiedzieć, że „dzisiejsi” uczniowie uczą się z „wczorajszych” podręczników. Zawarte w nich treści są następnie przekazywane przez nauczyciela, który ponadto kieruje pracą na lekcji, czyli zarządza jej przebiegiem zgodnie z obranym uprzednio planem.

Również wymagania programowe są wyznaczane z wyprzedzeniem w stosunku do czasu rozpoczęcia roku szkolnego. Nie uwzględniają zatem uczniowskich

zainteresowań i możliwości, co w niektórych przypadkach implikuje trudności w uczeniu się i przekłada na szkolne niepowodzenia albo skutkuje koniecznością dłuższego czasu uczenia się w domu i prowadzi do przeciążenia nauką. Przyjmuje się, że ma ono miejsce wówczas, gdy czas przeznaczony na pracę domową przekracza przewidywaną normę (Kruszko 2006). Panuje dość rozpowszechniony pogląd, że pracę domową zadaje się uczniom dla ich dobra bądź w odpowiedzi na oczekiwania rodziców, którzy – jak mówią – też odrabiali zadania domowe i oczekują kontynuacji przez szkołę tej tradycji. Tymczasem z badań przeprowadzonych przez PISA (Programme for International Student Assessment) w 2012 r. wynika, że piętnastolatki w Polsce poświęcają w ciągu tygodnia średnio ponad 6 godzin na odrabianie prac domowych. Dla porównania: tylko 3 godziny na odrabianie prac domowych poświęcają: Finowie, Czesi, Słowacy i Koreańczycy, ale już Rosjanie – prawie 10 godzin. Natomiast rekord należy do uczniów z Szanghaju, którzy w domu uczą się 14 godzin tygodniowo (PISA 2012). Z badań Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) przeprowadzonych na próbie 5,5 tys. dzieci wynika, że więcej prac domowych wcale nie oznacza lepszych wyników w nauce. Przeciwnie, lepsze efekty uzyskują ci nauczyciele, którzy zadają prace domowe przemyślane i stanowiące intelektualne wyzwania dla ucznia, ponieważ praca rutynowa jest często odpisywana od kolegi lub ściągana z Internetu (Grygiel 2015). Odrabianie prac domowych jest problematyczne także dla uczniów. Potwierdzają to wyniki sondażu przeprowadzonego w amerykańskich szkołach średnich; pokazują one m.in., że dla 87% badanych tych prac jest za dużo, co przekłada się na skrócenie czasu wolnego (Bednarska 2015).

Innym sposobem pozaszkolnego douczania się są korepetycje. M. Bray (2012) uważa, że występowanie zjawiska prywatnych korepetycji wykazuje powiązanie przede wszystkim z dominującą na danym terytorium kulturą oraz przyjmowaną przez określone państwo polityką oświatową rządu. Nieformalny charakter korepetycji sprawia, że stanowią one szarą strefę edukacji. Uczestniczące w nich dzieci i młodzież (lub ich rodzice) zakładają, że dzięki nim osiągną rezultaty zbliżone do uczniów uzdolnionych lub że wzrosną ich szanse na uzyskanie wysokich wyników egzaminacyjnych, zwłaszcza matury. Mimo uczniowskich starań, nie sposób wykluczyć sytuacji, w których doświadczą na tyle dotkliwych porażek w uczeniu się, że konieczne będzie powtarzanie klasy (Kośmider 2001). Tymczasem drugoroczność to czas powtórzony, to zatrzymanie ucznia w przeszłości. Normatywnie zorientowani nauczyciele widzą w niej szansę na nadrobienie zaległości i uzupełnienie niezbędnej wiedzy (np. Okoń 1996). Jednak wielu pedagogów uwydatnia, że drugoroczność jest:

- szkodliwa dla repetującego ucznia – jego psychiki, emocji, rówieśniczych relacji i motywacji do uczenia się;
- niepożądana społecznie;
- niekorzystna finansowo, gdyż podnosi koszty kształcenia (Lach 2003, Karpińska 2015).

W Polsce drugoroczność dotyczy 5,3% uczniów, ale już we Francji czy Hiszpanii to zjawisko dotyka co trzeciego ucznia (Langa 2011).



Warto też podkreślić, że kiedy nauczanie geografii jest realizowane w czasie zarządzanym przez program i podręcznik traktowany jako podstawowy środek dydaktyczny, nie przystaje ono do potrzeb i zainteresowań współczesnych uczniów, którzy będąc „pokoleniem sieci”, są przyzwyczajeni do wielu bodźców. Stąd „nudzą się w tradycyjnej klasie; [zaś] nauczyciele skarżą się na brak koncentracji nawet starszych uczniów” (Piotrowska, Cichoń 2015, s. 69). Dopadająca ich nuda oznacza czas jednostajny, czasem pusty. Znamienne, że wobec tego stanu uczniowie przyjmują postawę bezradności, podobnie jak ich nauczyciele. Ci ostatni bowiem, bazując na rutynie nauczania transmisyjnego, nie widzą możliwości wprowadzenia jakichkolwiek zmian. Jak powiadają: „Nie można za to winić szkoły, nie można winić nauczycieli, oni wszyscy są ofiarami systemu. My jesteśmy ofiarami systemu. I po prostu siedzimy w tym razem” (Kot 2018). Mówiąc tak, mają na myśli konieczność podporządkowania się regułom dyktowanym przez system oświaty, prowadzone w jego ramach zarządzanie i edukacją, i czasem, w jakim się ona odbywa.

## 2. Czas kształcenia współzarządzany przez uczących się

Kolejna orientacja temporalna jest całkowicie odmienna od przedstawionej powyżej opcji czasu zarządzającego kształceniem, a różnica wynika z przyjęcia innych założeń paradygmatycznych. Tak więc o ile czas zarządzający nauczaniem właściwy był paradygmatowi obiektywistycznemu, o tyle czas kształcenia współzarządzany przez uczniów i nauczyciela wiąże się z paradygmatem interpretatywno-konstruktywistycznym i prowadzonym w jego ramach uczeniem się inspirowanym konstruktywizmem (Groenwald 2018). Cechuje je uczniowskie zaangażowanie w proces rozwijania swojej wiedzy (nauczanie podporządkowane uczeniu się), uczenia się od siebie i z różnych źródeł wiedzy oraz otoczenia. Co istotne, uczenie się ma charakter procesualny i jest dyskretnie wspierane przez nauczyciela. Jako punkt wyjścia pracy z uczniem przyjmuje on jego wiedzę osobistą oraz indywidualny sposób uczenia się, co uniemożliwia ściśle planowanie kształcenia i prowadzenie go zgodnie z programem (Klus-Stańska 2018). Uczniowie i nauczyciel, współpracując ze sobą, sami wyznaczają czas uczenia się, a więc czasem tym współzarządzają. Przykładów takiego współzarządzania czasem kształcenia dostarcza geograficzna edukacja humanistyczna i prowadzone w jej ramach uczenie się przez odkrywanie. Może ono mieć miejsce podczas wycieczek lub geograficznych zajęć terenowych albo w trakcie wspólnego eksperymentowania czy w toku zespołowego weryfikowania hipotez prowadzących do wiedzy poprawnej naukowo (Sadoń-Osowiecka 2015, Cichoń, Piotrowska 2016). Czas tych aktywnie realizowanych zajęć jest społecznie negocjowany i weryfikowany na bieżąco w trakcie ich przebiegu przez wszystkich uczestników.

Inną cechą czasu współzarządzanego przez uczestniczących w kształceniu uczniów i nauczyciela jest jego rozpięcie między przeszłością a przyszłością. Jest ono efektem uczenia się, które – choć jest ukierunkowane przede wszystkim na teraźniejszość – odwołuje się także do:

- przeszłości – wtedy, gdy uczniowie sięgają po zasoby wiedzy już posiadanej i wykorzystują ją w procesie budowania jej nowych struktur, bądź wówczas, kiedy przeszłość staje się inspiracją dla teraźniejszości; taką sytuację przywołuje J. Angiel (2016), kiedy tok rozumowania geograficznego zastosowany w „metodzie krajoznawczej” G. Wuttkego na nowo odczytuje, rekonstruuje, nadając mu znaczenie inspirującego podejścia dla współczesnej edukacji geograficznej;
- przyszłości – niezbędnej w procesie podejmowaniu decyzji oraz planowania kolejnych działań, urealnając tym samym ideę uczenia się przez całe życie. Choć trudno tę przyszłość w szczegółach przewidzieć czy zaplanować, to jednak – jak zauważa L. Koczanowicz (2009, s. 77) – „żadna zmiana nie jest możliwa bez projektu zorientowanego na przyszłość”.

Innym przykładem rozpięcia uczenia się w czasie może być zdarzenie opisane przez T. Sadoń-Osowiecką (2009, s. 130). Podczas lekcji na temat zjawisk krasowych jeden z uczniów zapewniał nauczycielkę, że można je zaobserwować niedaleko szkoły. Mimo jej początkowego sceptycyzmu wobec uczniowskiego „odkrycia”, po pewnym czasie wraz z całą klasą wybrali się na wycieczkę, by obejrzeć wskazane miejsce. W ten sposób uczenie się – najpierw w klasie, a potem w oparciu o badania w terenie – zostało rozpięte w czasie. Z perspektywy dydaktyki rozpięcie uczenia się w czasie oznacza, że: (a) pojęcia poznane wczoraj uczeń wykorzystuje dziś, a w przyszłości zastosuje w myśleniu i kolejnych działaniach; (b) jego strefa aktualnego rozwoju zmienia się w toku przechodzenia do strefy rozwoju najbliższego (Filipiak 2011); (c) wiedza potoczna (pozyskana wcześniej) ulega włączaniu do struktur wiedzy naukowej rozbudowywanych przez uczącego się.

Powyższe założenia znajdują egzemplifikację w kształceniu wyprzedzającym, w którym uczenie się odbywa się w odniesieniu do dwu zasadniczych źródeł: własnej wiedzy dotychczasowej (najczęściej potocznej) oraz wiedzy „zewnętrznej” uzyskanej przez ucznia samodzielnie z różnych źródeł, przy równoczesnym wspieraniu przez nauczyciela w procesie jej gromadzenia. Rozpięcie w czasie tego uczenia się odzwierciedla jego czteroetapowy proces obejmujący:

1. aktywację, kiedy w porozumieniu z nauczycielem i przy jego pomocy uczniowie wybierają tematy, które potem sami wstępnie opracowują;
2. przetwarzanie, czyli przygotowywanie w domu materiałów wspólnie przez grupę uczniów, przy czym ich komunikacja może odbywać się zarówno w formie spotkań „naocznych” (*face to face*), jak i na platformie edukacyjnej, za pomocą której porozumiewają się z nauczycielem i kolegami;
3. systematyzację poprzez rozmowy prowadzone już na lekcji w szkole;
4. ewaluację, podczas której uczniowie na zdobytą wiedzę patrzą jako jej krytyczni recenzenci i na przykład mogą ocenić, jak ona się zmieniła w toku ich uczenia się; na tym etapie ważne jest wsparcie przez nauczyciela, który wychodzi z propozycjami ewaluacji, pomaga w doborze narzędzi itd. (Dylak i in. 2013, s. 26–27).

Jeszcze innego przykładu ilustrującego znaczenie współzarządzania czasem dla uczenia się geografii dostarcza J. Angiel, kiedy dzieli się refleksją na temat stosowania metody szkiców myślowych i zwraca uwagę na to, że posługujący się

nią uczeń sięga do wiedzy już posiadanej, dzięki czemu „można odkryć (...) nieużywane, zakurzone i jakże interesujące półki swojego umysłu. Dla nauczyciela geografii, uczniów uczących się tego przedmiotu oraz dla studentów studiujących geografę może to być równie fascynująca przygoda i nowe odkrycie jak wyprawa na antypody czy Mount Everest” (Angeł 2015, s. 25).

### 3. Czas spersonalizowany zarządzany jednostkowo

W przeciwieństwie do nauczania transmisyjnego, w którym ramy czasu nauczania są wyznaczane poza nauczycielem i uczniami, obligując do wpisania się weń, w kształceniu ukazywanym z perspektywy paradygmatu transformatywnego czas zostaje umieszczony w podmiocie, ponieważ posiada on prawo do zarządzania nim. Zatem można go określić jako czas spersonalizowany zarządzany jednostkowo – przede wszystkim przez uczniów, ale i nauczycieli – partnerów. W transformatywnie zorientowanej edukacji uczącemu się zostaje przyznane nie tylko prawo do kreowania czasu, ale też do: krytycznego myślenia o realiach współczesnego świata, niezgody na wszelką niesprawiedliwość społeczną, prowadzenia refleksji nad refleksją. Rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia na lekcjach geografii sprzyjają m.in.: przedstawianie przez uczniów najbardziej palących aktualnych problemów (od najbliższego środowiska poczynając), proponowanie ich rozwiązania (z uzasadnieniem), formułowanie wartości i sądów na ich temat, wskazywania mocnych i słabych stron (Klus-Stańska 2018). Projekty mające na celu rozwiązanie tych zagadnień ukierunkowują uczenie się na przyszłość i noszą znamiona indywidualnego uczenia się, realizowanego w czasie samodzielnie zarządzanym. Aktualność zagadnień poruszanych na lekcjach i wskazywanych przede wszystkim przez uczniów sprawia, że proponowane przez podstawę programową treści kształcenia oraz plany ich realizacji traktowane są marginalnie.

Przykładem ilustrującym podejście transformatywne w edukacji geograficznej jest – opisany przez M. Wilczyńską-Wołoszyn (2014) – system australijski. Kierunek kształceniu nadaje dość ogólnie zarysowana podstawa programowa, w której uwzględnia się m.in. współczesne i przyszłe uwarunkowania kształcenia i wychowania, preferowany system wartości ucznia, jego indywidualne potrzeby i zainteresowania, poszanowanie godności (Wilczyńska-Wołoszyn 2014). Zwraca się w niej uwagę na to, by zachęcać uczniów do poszerzania wiedzy, czyli nie stosuje się wobec nich przymusu uczenia się. To oznacza, że nauczyciel nie jest egzekutorem prawa oświatowego biernie realizującym program i „przerabiającym” podręcznik, lecz przyjacielem wychowanków zobowiązanym do takiego zorganizowania zajęć, by wzbudzały zainteresowanie uczących się. Dlatego lekcje przygotowuje adekwatnie do uczniowskich potrzeb i możliwości oraz każdorazowo zapewnia środki dydaktyczne stosowne do podejmowanych zagadnień, co jest o tyle istotne, że nie ma centralnie zalecanych podręczników, a nawet występuje ich kompletny brak. W efekcie kształcenie cechuje szeroki margines dowolności, co powoduje, że programy poszczególnych szkół są niezwykle zróżnicowane (*Nauka w Australii*).

Przykład australijskiej szkoły uświadamia, że w procesie kształcenia i uczeń, i nauczyciel mogą odkryć istnienie przestrzeni edukacyjnej wolności,

niezależności w myśleniu i działaniu, co może dla każdego z nich być swoistą rewolucją poznawczą, zaś dla analizujących tę edukację – przykładem transformatywnego uczenia się (Pleskot-Makulska 2007). Wychodzenie poza ramy transmisyjnego kształcenia ma też wymiar temporalny; uświadamia, że uczenie się nie musi być podporządkowane wyłącznie czasowi zegarowemu (Urry 2009), ale być przede wszystkim czasem przemiany osobowej dokonującej się w kontekście nadziei na lepszą przyszłość, rozwijaniem umiejętności kierowania się w edukacji ideą antropocentryzmu, wyznaczającą cel i sens przekraczania samego siebie (Szulakiewicz 2011).

Temporalny wymiar transformacji ilustruje przypadek lekcji przywołanej przez T. Sadoń-Osowiecką (2009). Tematyka zajęć dotyczyła kształtu Ziemi. Nauczyciel zastosował strategię podważania oczywistych stwierdzeń i sformułował tezę, że jest ona płaska. Choć uczniowie przytaczali różne argumenty na rzecz jej kulistości, nauczyciel wszystkie skutecznie obalał. W końcu jeden z uczniów z niedowierzaniem zapytał: „Proszę pana, pan naprawdę wierzy, że Ziemia jest płaska?” Nauczyciel uśmiechnął się i poprosił o dowód, którego nie będzie w stanie obalić. Uczniowie z ożywieniem zaczęli dyskusję przerwana dźwiękiem dzwonka. Znalezienie dowodu miało być pracą domową. Jednak gimnazjaliści nie wyszli na przerwę, cały czas dyskutowali, a ci, którzy opuścili klasę, po chwili wracali i przyłączali się do rozmowy. Czas zegarowy przestał istnieć, uległ zawieszeniu, a wyznaczany za jego pomocą tradycyjny podział na lekcje i przerwy został zburzony. Rozmowa na żywo interesująca uczniów temat toczyła się w czasie poza czasem lub – zgodnie z nazwą nadaną przez J. Barboura (2018, s. 535) – w bezczasie, który tak opisuje: „Niektóre chwile aktualne są nieopisanie ekscytujące i piękne. Przebywanie w nich jest największym darem”.

Zarządzanie czasem przez uczący się podmiot może również mieć miejsce w kontekście spotkania z Innym i jego kulturą. Jej poznawanie sprzyja akceptacji różnorodności ludzi, ich zwyczajów i obyczajów (Koczanowicz 2009). Rozmowy z uczniami na temat wielokulturowości obecnie są szczególnie potrzebne choćby dlatego, że w polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci migrantów, wnoszących nie tylko inny język, ale też własną obyczajowość. Oczywiście, można dokładać starań, by je zmienić i upodobnić do norm i zwyczajów panujących w klasie, ale można także spojrzeć na tę różnorodność jak na okoliczność sprzyjającą uczeniu się od siebie poprzez codzienne kontakty – bez uprzedzeń, z zachowaniem tolerancji i szacunku dla różnicy, zaciekawienia innością i gotowości jej poznania.

Wydawać by się mogło, że geografia w szkole – jak niewiele innych przedmiotów – stwarza warunki sprzyjające tym spotkaniom w kontekście różnorodności, ponieważ uczenie się o różnych kulturach jest wpisane w podejmowane w ich trakcie zagadnienia. Czy tak jest istotnie? A. Awramiuk-Godun i J. Górny (2016), badając rolę geografii w kształtowaniu poglądów młodzieży na zjawisko migracji i jego konsekwencje, uzyskali dane, z których wynika, że na skali postaw nastawienie badanych wobec imigrantów lokuje się od umiarkowanie pozytywnego po skrajnie negatywne. Do tych ostatnich należą wypowiedzi większości uczniów (gimnazjalistów i licealistów) oraz studentów stwierdzających, że nie przyjęliby imigrantów głównie z powodu obaw przed zagrożeniami, których doświadczają

mieszkańcy krajów otwartych na ich przyjmowanie. Zaliczali do nich: niepokoje społeczne na tle etnicznym, zamachy samobójcze oraz ataki terrorystyczne (Awramiuk-Godun, Górny 2016).

Działania na rzecz zmiany tych postaw to proces długotrwały, gdyż wymagający dokonania wewnętrznych przemian osobowych, których realizacja ma miejsce wyłącznie w czasie spersonalizowanym, zarządzanym jednostkowo. Dla ich zainicjowania potrzebny jest jednak nauczyciel będący dla uczniów autorytetem, któremu ufają i którego dobrowolnie chcieliby naśladować. To nauczyciel o prospektywnej orientacji, tzw. transformatywny intelektualista (Kwaśnica 2003), zdolny wspierać rozwój uczniowskiej kreatywności, potrafiący świadomie i z własnej woli czynić edukację geograficzną okolicznością umożliwiającą dzieciom i młodzieży stawanie się lepszymi ludźmi.

## PODSUMOWANIE

Zarysowane w opracowaniu trzy perspektywy czasu dydaktycznego, będąc odmianami czasu społecznie konstruowanego, zostały zorientowane na jeden z jego aspektów, jakim jest zarządzanie czasem kształcenia. Może ono polegać na: (1) podporządkowaniu się jego dyktaturze, (2) współzarządzaniu nim wraz z innymi uczącymi się i z nauczycielem, (3) spersonalizowanym zarządzaniu nim (jednostkowo) przez uczącego się na mocy posiadanego do tego prawa. W zależności od przyjętych założeń ontologiczno-epistemologicznych i aksjologicznych oraz określonych kryteriów analizy poszczególne rodzaje czasu wykazują odmiennosc i rozłączność cech, co wskazuje na myślenie w kategoriach modeli kształcenia. Tymczasem w realnie prowadzonej edukacji geograficznej modelowość ustępuje miejsca codziennym praktykom uwikłanym w wielokontekstualność pracy nauczyciela z uczniami. Dlatego zamiast mówić o trójdzielności czasu dydaktycznego, trzeba rozpatrywać go jako czas w trójjedni bądź jako (wielo)czas (Szadura 2017). Stanowi on konstrukt zbudowany z powiązanych ze sobą odmian czasu, obieranych w ramach edukacji geograficznej: (a) stosownie do potrzeb i możliwości uczniów – w przypadku czasu zarządzanego przez uczących się; (b) z pominięciem uczniowskich uwarunkowań – w przypadku czasu zarządzającego kształceniem. W każdej jednak sytuacji decyzja o przebiegu tej edukacji jest podejmowana przy współudziale nauczyciela i od niego znacząco zależy, w jaki sposób czas uczenia się zostanie wykorzystany.

## LITERATURA

Angiel J., 2015, *Szkice myślowe jako obrazy struktury myśli – ich wykorzystanie w edukacji geograficznej*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza, wykorzystania*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej PTG, 4.

- Angiel J., 2016, „Metoda krajoznawcza” Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 6.
- Awramiuk-Godun A., Górny J., 2016, *Treści nauczania geografii a kształtowanie postaw młodzieży wobec masowych migracji*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 6.
- Barbour J., 2018, *Koniec czasu. Nowa rewolucja w fizyce*, Wyd. Copernicus Center Press, Kraków.
- Bednarska N., 2015, *Praca domowa uczniów – przegląd badań*, Ruch Pedagogiczny, 4.
- Bray M., 2012, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*. Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2016, *Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 6.
- Dylak S. i in., 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Wyd. Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań.
- [https://edustore.eu/download/Strategia\\_Kształcenia\\_Wyprzedzajacego.pdf](https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf) (dostęp: 26.10.2018).
- Filipiak E., 2011, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Groenwald M., 2018, *Wybrane aspekty decydowania przez nauczycieli geografii w świetle paradygmatów dydaktycznych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 8.
- Grygiel P., 2015, *O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej?* ([http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja10-grygiel\\_prace\\_domowe.pdf](http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja10-grygiel_prace_domowe.pdf); dostęp: 27.03.2017).
- Karpińska A., 2015, *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych*, *Roczniki Pedagogiczne*, 7(43), 2.
- Koczanowicz L., 2009, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kośmider J., 2001, *Raport „Drugoroczność w drugich klasach gimnazjów”*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa (<http://www.isp.org.pl/files/3786502020843341001117709436.pdf>; dostęp: 23.10.2018).
- Kot A., 2018, *Wolność podmiotów edukacyjnych a problem odpowiedzialności moralnej za edukację, maszynopis*.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kruszko K., 2006, *Nauka domowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika akademicka*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Lach J., 2003, *Drugoroczność*, [w:] J. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Langa P., 2011, „Spadochroniarz” daleko nie polecą? (<http://szkola.wp.pl/kat,121278,title,Spadochroniarz-daleko-nie-polecia,wid,13518850,wiadomosc.html>; dostęp: 1.05.2017).
- Nauka w Australii* ([www.polacyw悉尼.fora.pl/nauka-w-australii,27/system-edukacyjny,65.html](http://www.polacyw悉尼.fora.pl/nauka-w-australii,27/system-edukacyjny,65.html); dostęp: 9.10.2018).
- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa.

- Piotrowska I., Cichoń M., 2015, *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza, wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 4.
- PISA, 2012, *Wyniki badania w Polsce (2012)* ([http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport\\_krajowy.pdf](http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf)). Pełny raport: PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful ([https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv\\_9789264201156-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en); dostęp: 30.10.2018).
- Piskorz S., Tracz M., 1999, *Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii*, Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Piskorz S., Tracz M., 2015, *Nowy słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii*, Wyd. Poligrafia Salezjańska, Kraków.
- Pleskot-Makulska K., 2007, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, Rocznik Andragogiczny.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniechania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sadoń-Osowiecka T., 2015, *PBL jako strategia uczenia się*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Kreatywność w szkolnej geografii: refleksje po realizacji projektu Akademickie Centrum Kreatywności*. Wyd. Libron, Kraków.
- Szadura J., 2017, *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Szulakiewicz M., 2011, *Czas i to co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Urry J., 2009, *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczyńska-Wołoszyn M., 2014, *Edukacja geograficzna w australijskim systemie kształcenia*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3.

**UJĘCIA HUMANISTYCZNE GEOGRAFII  
W PRAKTYCE SZKOLNEJ**





Dawid Abramowicz

## TRĘŚCI HUMANISTYCZNE W GEOGRAFICZNYCH ŚCIEŻKACH DYDAKTYCZNYCH – WYBRANE PRZYKŁADY

### WPROWADZENIE

Występowanie treści humanistycznych w geografii jest ściśle związane ze złożonością relacji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem. Ujawniają się one w różnym czasie i miejscu, występując jednocześnie w zróżnicowanych skalach przestrzennych. O potrzebie, znaczeniu, istocie ujęć humanistycznych w geografii pisali m.in.: W. Wilczyński (1996), D. Jędrzejczyk (2001), K. Rembowska (2006), W. Maik (2016). J. Kaczmarek (1999), przekonywał, że jej istotą jest próba dotarcia do prawdziwych wrażeń człowieka, będących efektem doświadczania przestrzeni. Podobnego zdania jest K. Sapkota (2017), który stwierdził, że występowanie treści humanistycznych w geografii wynika z relacji człowieka z miejscem i przestrzenią. J. Bański (2011) zwrócił uwagę na wykorzystanie dzieł sztuki jako źródła wiedzy w badaniach geograficznych. Jako przykład w swoim opracowaniu powołuje się na literaturę piękną, a szczególnie pieśń III *Iliady* Homera, prozę A. Stasiuka oraz fragment księgi 1 *Pana Tadeusza*.

Niejednokrotnie w literaturze dydaktycznej zwracano uwagę na ujęcia humanistyczne, które można i należy włączać do kształcenia geograficznego (Wilczyński 1996, Szkurlat 2004a, b, Angiel 2007, Wilczyński 2011). Szersze wykorzystanie tekstów literackich i prozy w kształceniu szkolnym proponował S. Zając (1992), a do zeszytów ćwiczeń oraz kolejnych wydań podręcznika do szkoły średniej wprowadziła E. Szkurlat. Uwzględniono w nich m.in. fragmenty wierszy A. Mickiewicza, C. Miłosza, analizę reportażu R. Kapuścińskiego, U. Eco, O. Fallaci (Kop i in. 2000, 2013). Z kolei J. Angiel (2007) podnosiła znaczenie literackich opisów rzeki Wisły. Kwestią wykorzystania w nauczaniu geograficznym sztuk wizualnych, a zwłaszcza malarstwa, zajmowała się I. Piotrowska (2014), przekonując, że „analiza treści dzieł sztuki dostarcza konkretnej informacji faktograficznej, która ma być podstawą budowania własnej wiedzy”. W swojej pracy autorka informowała, że w nauczaniu geografii dzieła malarskie można wykorzystywać

w ramach tematyki dotyczącej rzeźbotwórczej działalności wód płynących lub wiatru czy zmian klimatycznych. Natomiast J. Bański (2011) podkreśla rolę malarstwa krajobrazowego m.in. P. Bruegela oraz P. Dombecka, których dzieła dostarczają geografom informacji na temat rozmieszczenia pól uprawnych, dróg, form zagospodarowania przestrzeni oraz typów krajobrazu.

Treści humanistyczne w nauczaniu geografii w istotny sposób zaznaczają się w najnowszej *Podstawie programowej...* (2018), która wskazuje, że przedmiot geografia „integruje wiedzę o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną oraz sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia przez m.in.:

- łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody,
- tworzenie całościowego obrazu świata,
- poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytania odnoszące się do obecnej fazy rozwoju współczesnej cywilizacji” (Rozporządzenie MEN 2017).

Wśród sprecyzowanych celów *Podstawy programowej* (2018), które ona pełni w kontekście treści humanistycznych, warto wyróżnić w zakresie wiedzy geograficznej „integrowanie wiedzy przyrodniczej z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną”, natomiast w zakresie kształtowania podstaw: „kształtowanie postawy szacunku, zrozumienia, tolerancji i poszanowania innych kultur przy jednoczesnym zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego narodu i własnej tożsamości”, „łączenia racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości”, a także „rozwijanie poczucia estetyki oraz potrzebę kształtowania ładu przestrzennego” (Rozporządzenie MEN 2017).

Celem artykułu jest przedstawienie treści humanistycznych występujących w wybranych opisanych w literaturze i istniejących w terenie geograficznych ścieżkach geograficznych w Polsce i Europie. Motywacją do podjęcia tematu były zainteresowania naukowe autora oraz związane z nimi badania literaturowe i terenowe. Kwerenda literatury oraz obserwacje geograficznych ścieżek dydaktycznych i ścieżek edukacyjnych w terenie (w Polsce, Hiszpanii, Anglii i Finlandii) umożliwiły zwrócenie uwagi na interesujące przykłady treści związane z połączeniem geografii (fizycznej, społeczno-ekonomicznej) z dziedziną nauk humanistycznych – takich dyscyplin, jak: historia, literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii, nauki o sztuce (*Klasyfikacja...* 2018). W pracy opisano również dwa przykłady związane z dziedziną nauk społecznych (dyscyplina nauk socjologicznych), co wynika z współczesnej roli geografii, której zadaniem jest integracja wiedzy o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną (Rozporządzenie MEN 2017).

## TREŚCI HUMANISTYCZNE W TEMATYCE GEOGRAFICZNYCH ŚCIEŻEK DYDAKTYCZNYCH W UJĘCIU TEORETYCZNYM I PRAKTYCZNYM

Geograficzne ścieżki dydaktyczne w literaturze najczęściej rozumiane są jako wytyczone w terenie i oznakowane szlaki, które „zapewniają zwiedzającym poznanie obiektów oraz zrozumienie efektów zjawisk i procesów zachodzących w danym obszarze poprzez zmysłowy kontakt z nimi” (Wojtanowicz 2017, s. 146). Na ich wymiar humanistyczny zwraca uwagę A.G. de la Vega (1984), podkreślając, że są one zasobem dydaktycznym, który nie tylko motywuje uczniów do zdobywania i pogłębiania wiedzy, lecz także prowadzi do jego indywidualnej oceny krajobrazu, generując tym samym zachowania społeczne. W świetle tego podejścia uczeń nabywa wiedzę na temat środowiska, w którym przebywa, oraz staje się wrażliwy na jego stan na tyle, aby w przyszłości zatroszczyć się o jego kondycję. W tym kontekście J. Angiel (2016) wyróżnia podejście geograficzno-humanistyczne w nauczaniu geografii z wykorzystaniem geograficznych ścieżek dydaktycznych w terenie, które nastawione jest na analizowanie różnic w postrzeganiu i odczuwaniu środowiska przez uczniów. Jak pisze E.M.T. Monllor (2009), geograficzna ścieżka dydaktyczna umożliwia całościowy sposób uczenia, zachęcając m.in. do dyskusji i wyrażania własnej opinii, ucząc jednocześnie odpowiedzialności za stan środowiska. Humanistyczny wymiar zajęć realizowany z wykorzystaniem ścieżek związany jest z promowaniem wśród zwiedzających wartości estetycznych i emocjonalnych (Monllor 2009). Interesującym przykładem uwzględniania wymiaru humanistycznego w geograficznych ścieżkach dydaktycznych jest sposób ich tworzenia przy wykorzystaniu kapitału społecznego i założeń partycypacji społecznej (López Fernández i in. 2017, Abramowicz 2018a).

W wyniku dokonanego rozpoznania i obserwacji geograficznych ścieżek dydaktycznych (m.in. Pulinowa 1995, Angiel, Angiel 2001) zidentyfikowano dyscypliny, których przedmiotem zainteresowania są treści humanistyczne w ramach następujących dziedzin nauki (*Klasyfikacja...* 2018):

### **dziedzina nauk humanistycznych:**

- historia,
- literaturoznawstwo,
- nauki o kulturze i religii,
- nauki o sztuce,

### **dziedzina nauk społecznych:**

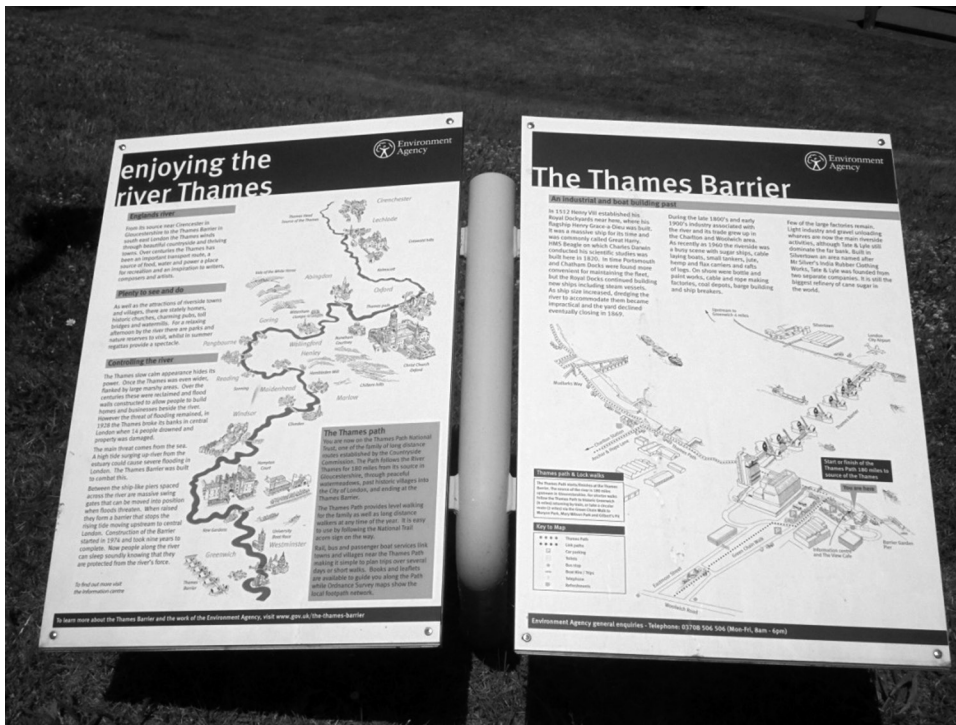
- dyscyplina nauk socjologicznych.

Treści związane z dyscypliną **nauk historycznych** na geograficznych ścieżkach dydaktycznych odwołują się zwłaszcza do historii osadnictwa i występujących zabytków, np. *The Thames River Path* (osiedlanie terenów w dolinie rzeki, Londyn, Anglia) (fot. 1), *Ścieżka „Dolina Warty i Ostrów Tumski”* (historyczne opisy miejsc związanych z powstaniem państwa) (Piotrowska 2010, Piotrowska, Cichoń 2016), oraz prowadzonej działalności przemysłowej na danym obszarze, np. *Ścieżka dydaktyczna „Śladami przyrody i historii”* w Luboniu (historyczne opisy

architektury przemysłu spożywczego, województwo wielkopolskie, Polska), *Geograficzna ścieżka dydaktyczna na Szachtach w Poznaniu* (historyczne opisy działalności wydobywczej) (Abramowicz 2018a) i *Ścieżka geoturystyczna „Dawna Kopalnia Babina”* (historyczne opisy działalności wydobywczej, województwo lubuskie, Łęknica) (Maciantowicz 2013).

Interesującym przykładem treści humanistycznych na geograficznych ścieżkach dydaktycznych są te związane z dyscypliną **literaturoznawstwo**, a szczególnie dotyczące poezji. Na przykładzie Londynu (Anglia) warto zwrócić uwagę na ścieżkę dydaktyczną (o tematyce geomorfologicznej) *Richmond Park Geotrail* utworzoną przez The London Geodiversity Partnership w południowo-zachodniej części Londynu. Trasa została wytyczona w taki sposób, że przy jednym z jej stanowisk (8: *Pembroke Lodge*) znajduje się zakątek poetycki (*Poet's Corner*), będący jednocześnie punktem widokowym, z którego podziwiać można rozległą dolinę rzeki Tamizy. W zakątku poetyckim umieszczono ławki (fot. 2), a także nasadzo-no roślinność łąkową, co nadaje miejscu wyjątkowy urok, przyciągając poetów, którzy poszukują inspiracji.

Przykładem występowania treści związanych z poezją na ścieżkach dydaktycznych są również *Komnaty cisowe* w Arboretum w Kórniku Instytutu Dendrologii PAN (województwo wielkopolskie), w których przygotowano stanowiska



Fot. 1. Tablica przy *The Thames River Geotrail*, Londyn  
Źródło: D. Abramowicz.



Fot. 2. Ławka z napisem „Powody, by być radosnym” przy Richmond Park Geotrail  
Źródło: D. Abramowicz.

postojowe przedstawiające wybrane teksty poetyckie laureatki Nagrody Nobla, W. Szymborskiej (fot. 3). Ze względu na charakter miejsca, zgromadzone tablice ukazują twórczość poetki związaną m.in. ze światem roślin, zwierząt oraz elementami przyrody nieożywionej. Poniżej zaprezentowano fragment wiersza W. Szymborskiej pt. *Psalm* (1976), którego treść została przytwierdzona do jednego z drzew:

„O, jakże są nieszczelne granice ludzkich państw!  
Ile to chmur nad nimi bezkarnie przepływa,  
ile piasków pustynnych przesypuje się z kraju do kraju,  
ile górskich kamyków stacza się w cudze włości  
w wyzywających podskokach!”

Wśród innych utworów, które można odnaleźć w *Komnatach cisowych* są m.in. *Nicość* (1972) oraz *Notatka* (2011). Warto jednak podkreślić, że istnieją inne wiersze tej autorki (np. *Chwila* 2002, *Mapa* 2012), które można by wykorzystać podczas lekcji geografii lub zajęć w terenie, co z pewnością byłoby inspirującym doświadczeniem zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela.

Wśród dziedziny nauk humanistycznych zwrócono uwagę na przykład dotyczący dyscypliny **nauk o kulturze i religii** i związany ze ścieżką dydaktyczną *Gándaras de Budiño e Ribeiras do río Louro*, gdzie jedno ze stanowisk (Poldra de



Fot. 3. Jedna z tablic przedstawiających wiersze Wisławy Szymborskiej w Arboretum w Kórniku

Źródło: D. Abramowicz.

Betate, fot. 4, ryc. 1) usytuowane jest przy Szlaku św. Jakuba (Camino de Santiago) w Porriño w Hiszpanii. Zaplanowanie stanowiska wraz z tablicą informacyjną w tym miejscu ma na celu przedstawienie dawnych polderów występujących wzdłuż grobli, którą od początków XIX w. przemieszczają się pielgrzymi



Fot. 4. Grobla, Porriño

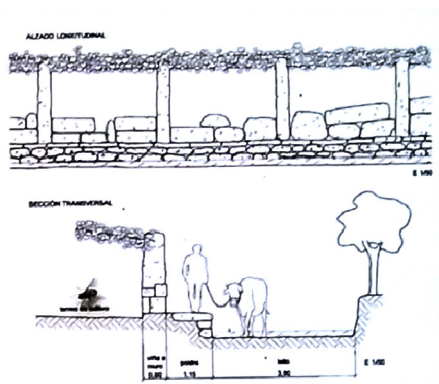
Źródło: D. Abramowicz.

wędrujący tzw. drogą portugalską do Santiago de Compostela. Groble te są ważnym elementem kulturowego, społecznego i historycznego dziedzictwa regionu Galicja.

Innym przykładem związanym z dyscypliną **nauk o kulturze i religii**, a zaobserwowanym na ścieżce geograficznej jest interpretacja i przedstawienie jednego z głazów narzutowych w parku Katariinanlaakso w Turku (Finlandia). Park ten związany jest kulturowo z polską królową Katarzyną Jagiellonką, która w XVI w. poślubiła księcia Finlandii, a późniejszego króla Jana III Wazę (www.turku.fi).

Według lokalnej tradycji w parku tym księżna Finlandii organizowała wystawne przyjęcia, podczas których posiłek spożywała wraz z mężem przy głazie narzutowym umieszczonym przy ścieżce. Na rycinie 6 przedstawiono jedną z tablic informacyjnych zlokalizowanych wzdłuż ścieżki dydaktycznej na terenie parku Katariinanlaakso.

Wśród przykładów związanych z dyscypliną **nauk o sztuce** należy zwrócić uwagę na nowatorski charakter prezentacji treści geograficznych w formie



Ryc. 1. Schemat przedstawiający funkcję grobli, Porriño

Źródło: D. Abramowicz.



Fot. 6. Jedna z tablic informacyjnych w parku Katariinanlaakso w Turku – głaz narzutowy

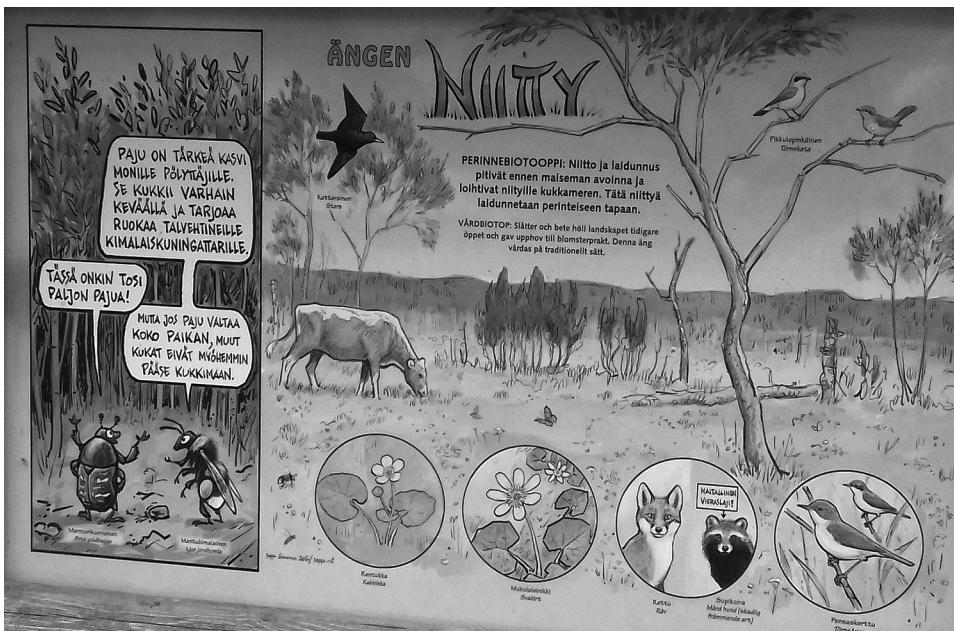
Źródło: D. Abramowicz.



rysunków i komiksów zawartych na tablicach informacyjnych w parku w fińskim Turku. Poza ciekawą prezentacją głazu narzutowego w formie komiksu zamieszczono również informację na temat ekosystemów łąkowych w sąsiedztwie parku (ryc. 7), co może mieć wpływ na zwiększenie atrakcyjności tablicy wśród odbiorców.

Kolejnym przykładem dotyczącym dyscypliny  **nauk o sztuce**  jest malarstwo naścienne wzdłuż *Thames Path Geotrail* w Londynie w sąsiedztwie zapory na rzece Tamizie (fot. 8). Londyński mural przedstawia orientacyjny przebieg rzeki przez ważniejsze miasta i miejscowości Anglii wraz z informacją na temat średniej wysokości zwierciadła wody nad poziomem morza w danym miejscu. Taka forma prezentacji danych na temat rzeki jest dodatkowym walorem przy realizowaniu zajęć terenowych.

Wymiar humanistyczny w odniesieniu do geograficznych ścieżek dydaktycznych przejawia się również w ich współtworzeniu przez różne grupy ludzi w procesach partycypacji społecznej. Pomimo tego, że działania partycypacyjne stanowią punkt zainteresowania dyscypliny  **nauk socjologicznych** , niewątpliwie mają one też charakter humanistyczny. W tym kontekście interesującym przykładem jest projekt przeprowadzony w mieście Córdoba, gdzie studenci uniwersytetu zaprojektowali ścieżkę dydaktyczną w centrum miasta, obejmującą tematykę geograficzną i historyczną. Charakter partycypacyjny tego projektu wynikał z włączenia



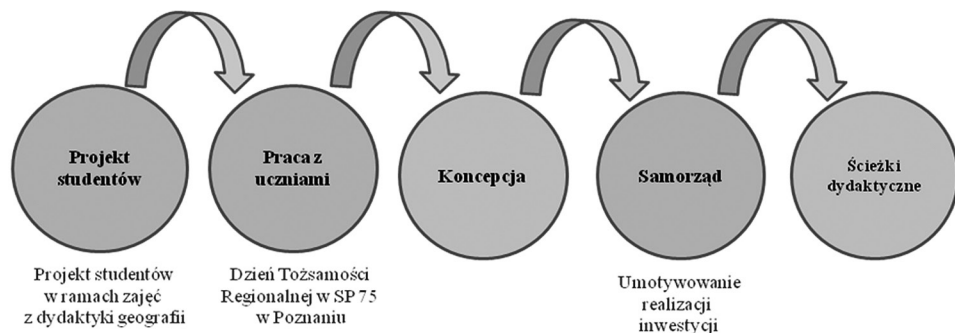
Fot. 7. Jedna z tablic informacyjnych w parku Katariinanlaakso w Turku – ekosystem łąkowy  
Źródło: D. Abramowicz.



Fot. 8. Mural przy *Thames Path Geotrail* w Londynie  
Źródło: D. Abramowicz.

studentów w działania uniwersytetu na rzecz utworzenia ścieżki dydaktycznej w mieście (López Fernández i in. 2017).

Podobny projekt mający charakter partycypacyjny dotyczy utworzenia geograficznej ścieżki dydaktycznej na terenie Szacht w Poznaniu (Abramowicz 2018a, b). Grupa studentów wytyczyła przebieg ścieżki, a następnie zweryfikowano koncepcję podczas zajęć terenowych z udziałem uczniów lokalnej szkoły. Po



Ryc. 2. Etapy tworzenia *Geograficznej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu*  
Źródło: na podstawie Abramowicz (2018a, b).

dopracowaniu projektu ścieżki przekazano go do zaopiniowania przedstawicielom lokalnych władz samorządowych, które następnie zapewniły jej finansowanie. Opisany model pokazany na rycinie 2 jest rezultatem koprodukcji (współtworzenia) usług edukacyjnych (Abramowicz 2018a, b).

Opisane przykłady zaobserwowane na geograficznych ścieżkach dydaktycznych są dowodem integracji przedmiotu zainteresowania geografii (zarówno fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej) z dziedziną nauk humanistycznych oraz dyscypliną nauk socjologicznych.

## PODSUMOWANIE

W edukacji geograficznej od wielu lat obecne są treści humanistyczne, których zaistnienie wynika przede wszystkim ze zdolności człowieka do interpretowania przestrzeni geograficznej oraz emocji, jakie są z nią związane podczas jej poznawania. Uporządkowanie treści humanistycznych w tej pracy na podstawie *Klasyfikacji...* (2018) umożliwiło czytelne i zrozumiałe ich pogrupowanie. Na podstawie analizy przytoczonych przykładów geograficznych ścieżek dydaktycznych należy uznać, że treści humanistyczne są interesujące, chociaż rzadko uwzględniane na takich ścieżkach. Umieszczanie treści humanistycznych na geograficznych ścieżkach dydaktycznych niewątpliwie zachęca do częstszego ich wykorzystywania w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, co powinno skłaniać do włączania treści humanistycznych na etapie projektowania ścieżek.

## LITERATURA

- Abramowicz D., 2018a, *Innowacyjny przykład wytyczania ścieżek dydaktycznych z udziałem społeczności lokalnej na przykładzie geograficznej i przyrodniczej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 219–231.
- Abramowicz D., 2018b, *La coproducción de servicios educativos como una premisa para involucrar a las comunidades locales en el proceso de creación de itinerarios didácticos geográficos*, XII Congreso de Didáctica de la Geografía, Madrid. El Libro de Resúmenes.
- Angiel J., 2007, *Postrzeżenie rzeki Wisły jako wartości przyrodniczej i kulturowej w aspekcie edukacji geograficznej*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, 7.
- Angiel J., 2016, *W poszukiwaniu świata wartości poprzez geograficzne okulary*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, 12: 33–43.
- Angiel J., Angiel M., 2001, *Dydaktyczna ścieżka przyrodniczo-geograficzna „Pogórze Karpackie”*, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, Kraków.
- Bański J., 2011, *Dzieło sztuki jako źródło wiedzy w badaniach geograficznych*, Przegląd Geograficzny, 2(83).
- Bednarz S.W., Heffron S., Huynh N.T., 2013, *A Road map for 21st Century Geography Education. A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project*, Washington.

- de la Vega A.G., 2004, El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6: 79–95.
- Jędrzejczyk D., 2001, *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Kaczmarek J., 1999, *Geografia miast. Perspektywa humanistyczna. Przykład Nowego Jorku*, Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Geographica Socio-Oeconomica, 2: 109–114.
- Kop J., Kucharska M., Szkurlat E., 2000, *Geografia społeczno-ekonomiczna. Podręcznik dla szkół średnich*, Wydawnictwo Szkolne PWN, wyd. I, Warszawa.
- Kop J., Kucharska M., Szkurlat E., 2013, *Geografia dla maturzysty. Geografia społeczno-ekonomiczna świata. Podręcznik*, cz. 2, Zakres rozszerzony. Nowa Era.
- Maciantowicz M., 2013, *Leśna ścieżka geoturystyczna „Dawna Kopalnia Babina” w pierwszym w Polsce światowym geoparku „Łuk Mużakowa”*, *Studia i Materiały CEPL w Rogowie*, 4(37): 199–205.
- Maik W., 2016, *Jaka jesteś i dokąd zmierzasz geografio człowieka*, [w:] *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 9, *Nowe i stare perspektywy oraz ujęcia w geografii na przełomie XX i XXI wieku*.
- Monllor E.M.T., 2009, *Potencial educativo de los itinerarios históricos. El ejemplo de Alicante*, IV Congreso Didactico Iberico.
- López Fernández J.A., Mora Márquez M., Arrebola Haro J.C., Medina Quintana S., 2017, *Itinerarios didácticos interdisciplinarios en el grado de educación primaria: Una propuesta en la ciudad de Córdoba*, *Enseñanza de las ciencias*, Núm. Extra: 1851–1856.
- Piotrowska I., 2010, *Krajobraz doliny Warty w Poznaniu. Człowiek w krajobrazie miasta Poznań*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Piotrowska I., 2014, *Dzieła sztuki jako źródła wiedzy geograficznej*, *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 1(51): 50–56.
- Piotrowska I., Cichoń M., 2016, *Wybrane stanowiska prezentujące dawny i obecny stan środowiska geograficznego doliny Warty i Ostrowa Tumskiego. Ostrów Tumski w Poznaniu w perspektywie geograficznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Pulinowa Z.M., 1995, *Ścieżka skalnej rzeźby w Górach Stołowych*, Park Narodowy Gór Stołowych, Kudowa-Zdrój.
- Rembowska K., 2006, *Współczesny humanizm i jego wpływ na przemiany w obrębie geografii*, Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Geographica Socio-Oeconomica, 7.
- Sapkota K., 2017, *Humanistic geography: How it blends with human geography through methodology*, *The Geographical Journal of Nepal*, 10: 121–140.
- Szkurlat E., 2004a, *W stronę geografii z „ludzką twarzą”*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
- Szkurlat E., 2004b, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany, Rozprawy habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Szyborska W., 1972, *Nicość*, [w:] *Wszelki wypadek*, Czytelnik, Warszawa.
- Szyborska W., 1976, *Psalm*, [w:] *Wielka liczba*, Czytelnik, Warszawa.
- Szyborska W., 2002, *Chwila*, [w:] *Chwila*, Czytelnik, Warszawa.
- Szyborska W., 2012, *Mapa*, [w:] *Wystarczy*, Wydawnictwo a5, Kraków.
- Wilczyński W., 1996, *Geografia jako dziedzina przyrodniczo-humanistycznego consensusu*, *Przełęcz Geograficzny*, 68: 1–2.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Wojtanowicz P., 2017, *Ścieżki dydaktyczne w województwie lubelskim – stan i perspektywy rozwoju*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, Sectio B, 72, 2: 143–162.
- Zajac S., 1992, *Geografia Polski wierszem pisana*, *Geografia w Szkole*, nr 3.

## Źródła

*Klasyfikacja dziedzin i dyscyplin naukowych w Polsce*, 2018, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. 2018 poz. 1818).

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, Geografia, klasy V–VIII*, 2018, Ministerstwo Edukacji Narodowej, ORE, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

[www.turku.fi](http://www.turku.fi) (dostęp: 24.02.2019).

Edyta Wyka

## APLIKACJE MAPOWE JAKO PRZYKŁADY WYKORZYSTANIA SYSTEMÓW INFORMACJI GEOGRAFICZNEJ W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ W UJĘCIU HUMANISTYCZNYM

### WPROWADZENIE

Dlaczego wykorzystanie narzędzi geoinformacyjnych jest ważne? Rozwijaniu aktywności twórczej uczniów oraz pobudzaniu ich ciekawości w erze cyfrowej służyć mają m.in. interaktywne narzędzia dydaktyczne. Uczniowie nazywani „cyfrowymi tubylcami” (Prensky 2001) są nastawieni na percepcję wzrokową, a podczas aktywności w szkole oraz poza nią wykorzystują aplikacje internetowe lub mobilne. Warto więc już w szkole zapoznawać uczniów z aplikacjami GIS (ang. *Geographic Information Systems*), których funkcjonalność ułatwia im konstruowanie wiedzy, wyszukiwanie danych przestrzennych oraz tworzenie autorskich map tematycznych. W ten sposób poszukują odpowiedzi na zadane im pytania, odnajdują związki w środowisku przyrodniczym i analizują zależności między jego elementami oraz rozwijają myślenie przyczynowo-skutkowe. Narzędzia GIS były częściej wykorzystywane w zakresie geografii fizycznej, ale aktualnie w szerokim zakresie są stosowane w geografii społeczno-ekonomicznej, a szczególnie w gospodarce przestrzennej i planowaniu przestrzennym. Czy zatem możliwe jest wykorzystanie narzędzi GIS w edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym? Tak, ponieważ prawie wszystkie zagadnienia wiedzy przyrodniczej, społecznej, ekonomicznej i humanistycznej zawierają komponent przestrzenny właściwy wiedzy i badaniom geograficznym. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych przykładów aplikacji mapowych uczniów jako możliwości kreatywnego wykorzystania przez nich narzędzi GIS. W drugiej części artykułu opisany został również przykładowy scenariusz lekcji, który może być przydatny dla nauczycieli w dydaktyce geografii w ujęciu humanistycznym.

## WYKORZYSTANIE GIS OGRANICZA TYLKO NASZA WYOBRAŹNIA

Autorzy nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych wskazują na potrzebę kształcenia „myślenia geograficznego” oraz „myślenia twórczego”. Zwracają również uwagę na istotne umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni i wyobraźni przestrzennej. Te umiejętności mogą być rozwijane m.in. poprzez korzystanie z różnorodnych danych źródłowych, w tym tekstów literackich oraz fotografii. Dodatkowo zwraca się uwagę na kształtowanie więzi emocjonalnych z ważnym dla uczniów miejscem, najbliższym otoczeniem i krajem ojczystym (Rozporządzenie... 2018).

W serwisie ArcGIS Online dostępne są również przykłady aplikacji mapowych utworzonych przez uczniów – finalistów Olimpiady Geograficznej organizowanej przez Komitet Główny Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Dotyczą one projektów społecznych *Brave Kids – artystyczna inicjatywa dla dzieci burząca bariery międzykulturowe* i własnych inicjatyw uczniów *IrishHike – wędrówka po zachodzie zielonej wyspy*. Wymienione przykłady prezentują, w jaki sposób uczniowie mogą zbierać i wykorzystywać rzeczywiste dane oraz łączyć je z zagadnieniami związanymi z własną społecznością. Aplikacje mapowe ArcGIS Online wykorzystano jako sposób prezentacji multimedialnej. Wybrane prace uczniów opisano w kolejnym rozdziale tego artykułu.

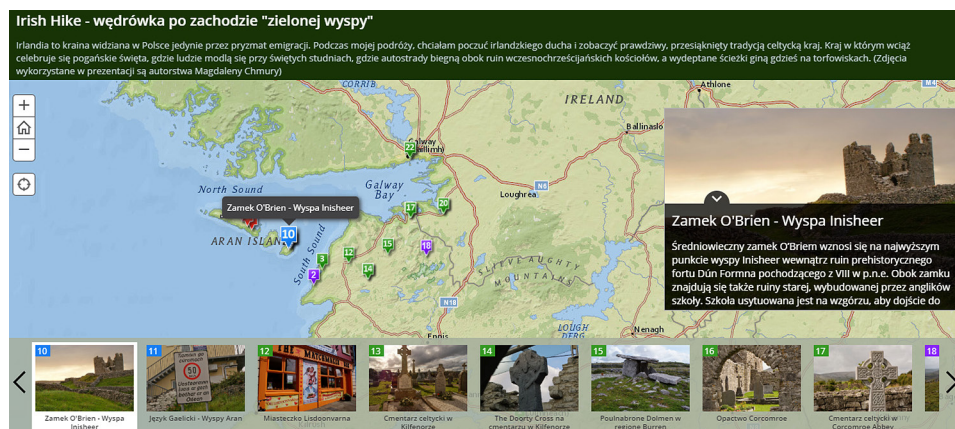
### APLIKACJE MAPOWE UCZNIÓW

W warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej zwraca się uwagę na zasadność stosowania różnych podejść w celu interpretacji zjawisk w środowisku geograficznym, gdyż geografia jest nauką wieloobszarową, w tym również humanistyczną. Zatem zachęca się uczniów do konstruowania wiedzy i rozwijania umiejętności interpretacyjnych dla zrozumienia procesów społeczno-ekonomicznych, kulturowych oraz istoty i podmiotowości człowieka. „Podmiotowość ta warunkuje różnorodne motywy podejmowanych decyzji i działań oraz wpływa na zachowania społeczne. W rozumieniu motywów postępowania człowieka nie wystarczają często racjonalne, czysto logiczne przesłanki, ale czasem konieczny jest oparty na empatii wgląd w świat wyznawanych przez człowieka wartości, doświadczeń kulturowych, emocji. Tak np. zrozumienie, dlaczego w niektórych miastach, przy ujemnym przyroście naturalnym, wzrasta liczba mieszkańców, wymaga sięgnięcia nie tylko po «twarde», ekonomiczne powody, ale również zauważenia tzw. *genius loci* («ducha miejsca»), czyli szczególnej atmosfery, «aury», prestiżu i istnienia miejsc w mieście, które prowadzą do «zakorzenienia» i wzmocnienia więzi mieszkańców z miastem. Zarówno z tych, jak i wielu innych powodów zalecane jest także w realizacji treści geograficznych tworzenie uczniom warunków do myślenia refleksyjnego i kontemplacji” (Rozporządzenie... 2018, s. 187).

Finał Olimpiady Geograficznej w roku 2014 stał się okazją do zaproszenia uczniów do konkursu na najlepszą aplikację wykonaną przy użyciu narzędzi geo-informacyjnych. Zadanie polegało na wykonaniu aplikacji mapowej w serwisie ArcGIS Online, w której uczniowie mieli zaprezentować dowolny temat, np.: własne zainteresowania, miejscowość lub region, który zamieszkują. Jury oceniało m.in. kreatywność uczniów, sposób przedstawienia zdjęć i opisy oraz estetykę wykonania prezentacji. Do konkursu zostało zakwalifikowanych 30 aplikacji, a wśród nich znalazły się tematy: *Nieznane skarby zachodniego Podkarpacia*, *Cuda kultury UNESCO*, *Śladami Zamieszkańców*, *Kresy – śladami polskości*, *Szlakiem Trylogii Sienkiewicza*, *IrishHike*, *Projekt Brave Kids*. Większość prac uczniów była efektem ich refleksji, kontemplacji oraz chęci poznania danej społeczności i miejsca. Dwie ostatnie aplikacje zostały opisane poniżej.

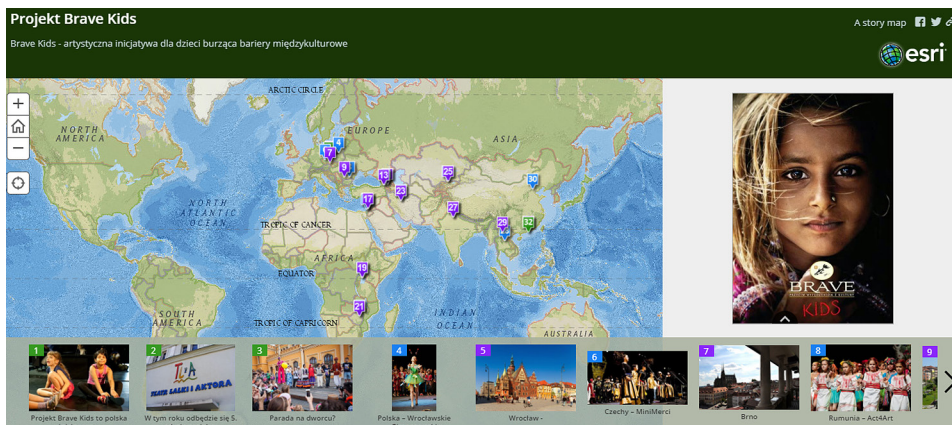
Zwycięska aplikacja zatytułowana *IrishHike – wędrówka po zachodzie „zielonej wyspy* (ryc. 1) to prezentacja podróży po Irlandii Magdaleny Chmury z Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Głuchołazach. Autorka, korzystając z szablonu aplikacji Map Tour w ArcGIS Online, podsumowała swoją podróż oraz opublikowała autorskie zdjęcia, które mają swoje odniesienie w postaci kolorowych znaczników na mapie. Dodatkowo fotografie zostały wzbogacone o ciekawe opisy przedstawiające Irlandię jako kraj o wielu obliczach, pełen tajemnic oraz celtyckich wierzeń i tradycji. Magdalena Chmura tak przedstawiła cel swojej podróży: „Irlandia to kraina widziana w Polsce jedynie przez pryzmat emigracji. Podczas mojej podróży chciałam poczuć irlandzkiego ducha i zobaczyć prawdziwy, przesiąknięty tradycją celtycką kraj. Kraj, w którym wciąż celebrowane są pogańskie święta, gdzie ludzie modlą się przy świętych studniach, gdzie autostrady biegną obok ruin wczesnochrześcijańskich kościołów, a wydeptane ścieżki giną gdzieś na torfowiskach”.

Innym przykładem wyróżnionej uczniowskiej aplikacji mapowej jest prezentacja Weroniki Nitki z II Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja w Wałbrzychu. Ta praca opisuje międzynarodowy projekt angażujący grupy artystyczne



Ryc. 1. Aplikacja mapowa *IrishHike* – I nagroda w konkursie



Ryc. 2. Aplikacja mapowa *Projekt Brave Kids*

dzieci z całego świata. Są to w szczególności dzieci z regionów, w których występuje zjawisko wykluczenia społecznego. Celem projektu Brave Kids jest przede wszystkim wymiana doświadczeń kulturowych, uczenie dzieci i młodzieży tolerancji oraz poszanowania różnorodności.

Autorka aplikacji mapowej *Projekt Brave Kids – artystyczna inicjatywa dla dzieci burząca bariery międzykulturowe* (ryc. 2) zainteresowała się inicjatywą, ponieważ zamieszkuje jedno z pięciu miast, w których grupy artystyczne miały swoje pokazy.

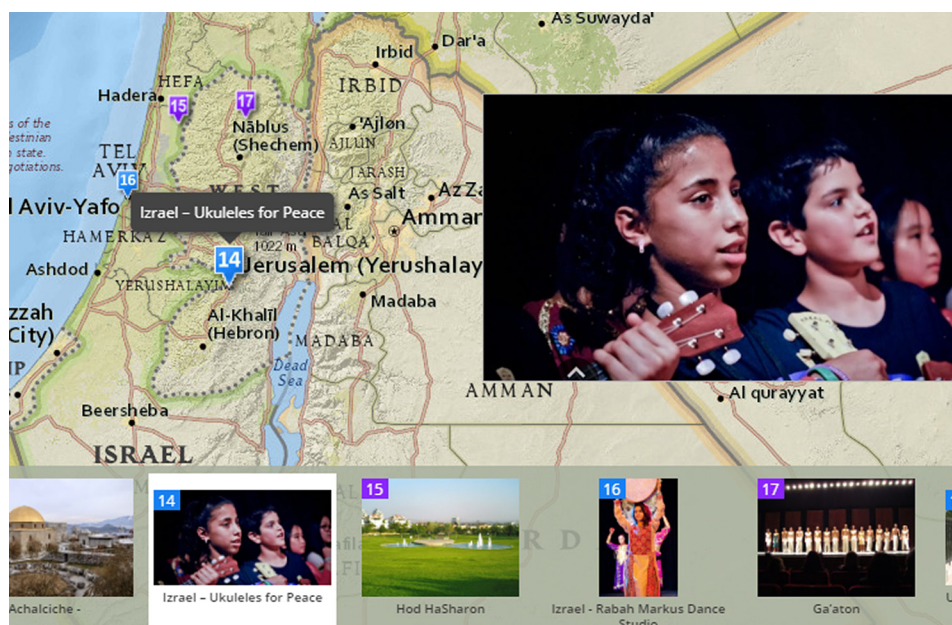


Ryc. 3. Grupa artystyczna MiniMerci z Czech



Ryc. 4. Pesvebi – zespół taneczny z Gruzji

W kolejnych sekcjach aplikacji mapowej Weronika Nitka opisuje sytuację dzieci pochodzących z różnych krajów. Jednym z pierwszych jest czeski zespół Mini-Merci (ryc. 3). Sama autorka pisze w swojej prezentacji o stereotypie: „Śpiew,



Ryc. 5. Ukuleles for Peace – zespół muzyczny z Izraela

taniec, kolorowe tabory – to obraz Romów zakorzeniony głęboko w naszej świadomości. W rzeczywistości nie jest tak pięknie”. Autorka zwraca uwagę na problem czeskich Romów tworzących zamknięte społeczności, zupełnie odizolowane od otaczającego środowiska. Zamieszkują oni ponad 300 gmin i miast w samej Republice Czeskiej, tworząc getta dla ponad 110 tys. Romów. Celem grupy Me-niMerci jest zachęcanie dzieci i młodzieży do budowania otwartości i tolerancji oraz zdobywania wykształcenia.

Grupa taneczna Pesvebi (ryc. 4) reprezentuje Gruzję i zwraca uwagę na problemy mniejszości etnicznych w tym kraju. Przykładem jest społeczność muzulmańskich Gruzinów, których przodkowie zostali deportowani do Azji Środkowej na rozkaz Stalina w latach 40. XX w.

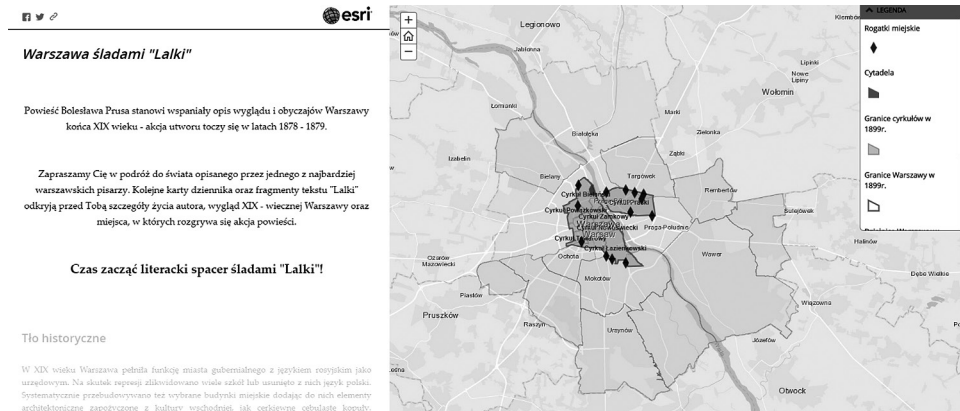
Autorka aplikacji mapowej opisuje sytuację na Bliskim Wchodzie – Izrael jako miejsce nieustającego konfliktu. Zespół dzieci i młodzieży Ukuleles for Peace (ryc. 5) ma szczególną misję. Od wielu lat integruje rodziny żydowskie i arabskie poprzez muzykę oraz wspólną organizację koncertów, wycieczek i pikników.

## LITERACKI SPACER ŚLADAMI *LALKI*

Zajęcia lekcyjne z wykorzystaniem narzędzi geoinformacyjnych można rozpocząć w łatwy sposób od zastosowania interaktywnych map przy użyciu komputera i projektora. Gotowe mapy i scenariusze lekcji są dostępne na stronie portalu edukacyjnego edu.esri.pl. Jednym z przykładów wykorzystania GIS w edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym jest scenariusz lekcji przygotowany w oparciu o powieść B. Prusa *Lalka*. W materiale tym wykorzystane zostały różne źródła danych, co nawiązuje do treści podstawy programowej: „W tworzeniu adekwatnych do rzeczywistości wyobrażeń krajobrazów bardzo pomocne mogą być nie tylko aktualnie powszechnie dostępne zdjęcia lotnicze i satelitarne, ale również skłaniające do refleksji fotografie naziemne oddające ich piękno, harmonię (np. wyżynno-lessowy krajobraz rolniczy), jak również poetyckie i literackie opisy”.

*Lalka* Bolesława Prusa to wierny obraz XIX-wiecznej Warszawy. W powieści przeczytać można barwne opisy obyczajów, ludzi i miejsc. Te ostatnie stały się inspiracją do opracowania scenariusza lekcji *Warszawa śladami „Lalki”*. W aplikacji mapowej o tym samym tytule znalazły się fragmenty powieści Prusa, fotografie z XIX w. i współczesne, aktualne mapy Warszawy (ArcGIS Online) oraz skan planu Warszawy z roku 1899. Dane archiwalne pochodzą ze zbiorów polskiej biblioteki cyfrowej Polona [www.polona.pl](http://www.polona.pl), a współczesne fotografie zostały wykonane przez autorkę aplikacji Edytę Bogucką, wówczas studentkę Politechniki Warszawskiej, stażystkę w Dziale Edukacji Esri Polska. Poniżej opisano wybrane polecenia ze scenariusza lekcji.

Zadanie: Zapoznaj się ze slajdem początkowym aplikacji mapowej (ryc. 6) oraz sekcją pod tytułem *Tło historyczne*, na której zaprezentowano mapę Warszawy z końca XIX w. Jaką część zajmuje dawna Warszawa w porównaniu z jej



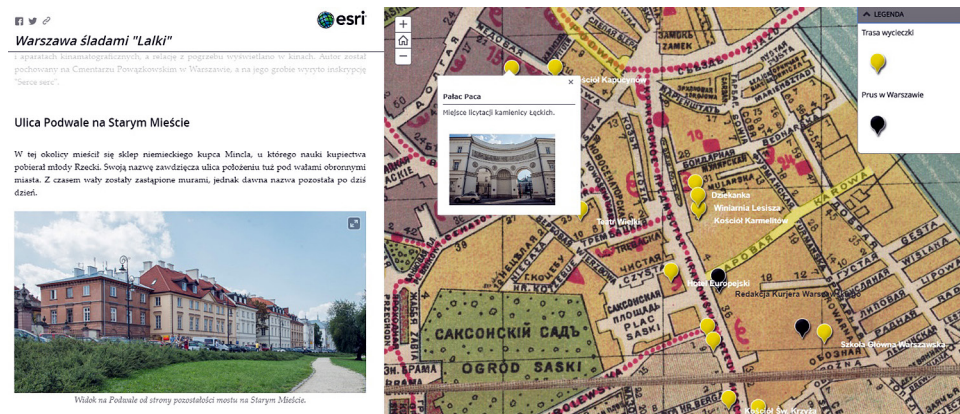
Ryc. 6. Aplikacja mapowa przygotowana na podstawie powieści *Lalka* Bolesława Prusa

dzisiejszymi granicami? Korzystając z tekstu i informacji na mapie, określ pięć-oma hasłami-kluczami tło historyczne przedstawione w powieści.

Zadanie: Włącz sekcję aplikacji zatytułowaną *Ulica Podwale na Starym Mieście* (ryc. 7) – oddal widok mapy i prześledź rozmieszczenie wszystkich obiektów oznaczonych na mapie żółtymi znacznikami. Znajdziesz w nich informacje uzupełniające treść książki oraz ciekawostki z codziennego życia XIX-wiecznej Warszawy. Jak sądzisz, dlaczego pośród tych punktów nie ma Zamku Królewskiego i Starego Miasta?

Zadanie: Przeczytaj kolejne sekcje aplikacji (*Kościół Kapucynów*, *Teatr Wielki* (ryc. 8), *Kościół Karmelitów*, *Hotel Europejski*) i odpowiedz na pytania:

- Jak nazywa się park położony najbliżej budynku teatru?
- W jakim budynku odbywa się licytacja kamienicy Łęckich?
- Kogo poznał Wokulski w kościele Karmelitów?
- Jaki plac znajdował się za Hotelem Europejskim?



Ryc. 7. Sekcja aplikacji *Ulica Podwale i Stare Miasto*



## Warszawa śladami "Lalki"

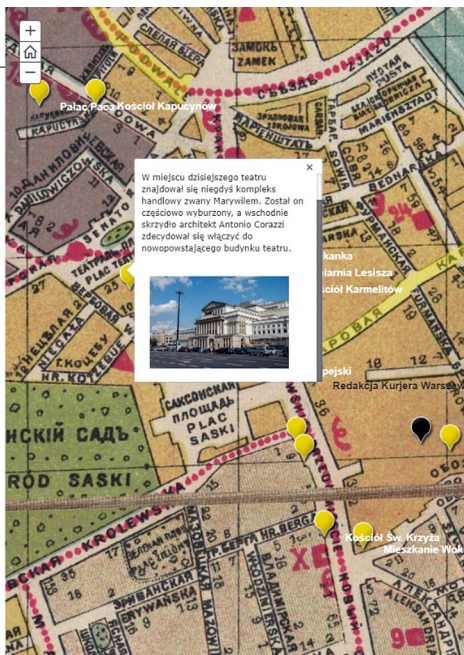
### Teatr Wielki

Budynek teatru stał się świadcikiem początku tragicznej historii Stanisława Wokulskiego – w czasie jednego ze spektakli Wokulski ujrzał Izabelę Łęcką i zapalał do niej uczuciem.

*Traf adarzyć, iż po kilku latach ona umarła zostawiając mu dość spory majątek. Pochłonięszy ją, Wokulski odsunął się nieco od sklepu, a znowu zbliżył się do księzek. I może z galanterijnego kupca zostałby na dobre uczonym przyrodnikiem, gdyby znalazłszy się raz w teatrze nie zobaczył panny Izabeli.*

*Siedziała w loży z ojcem i panną Florentyną, ubrana w białą suknię. Nie patrzyła na scenę, która w tej chwili skupiała uwagę wszystkich, ale gąsził przed siebie, nie wiedomo gdzie i na co. Może myślała o Apollinie?... Wokulski przypatrywał się jej cały czas.*

*Bolesław Prus, "Lalka"*



Ryc. 8. Sekcja aplikacji Teatr Wielki

Zadanie: Główny bohater powieści ściśle związany był z Krakowskim Przedmieściem – przy tej reprezentacyjnej ulicy mieścił się stary sklep oraz mieszkanie Wokulskiego, a w późniejszym czasie również nowo otwarty sklep galanterijny. Prześledź dokładnie karty *Stary sklep Wokulskiego*, „*Nowy sklep Wokulskiego* (ryc. 9), *Mieszkanie Wokulskiego* oraz punkty ulokowane dookoła tych lokalizacji.



## Warszawa śladami "Lalki"

### Nowy sklep Wokulskiego

Od maja 1878 r. w tym domu funkcjonował powiększony nowy sklep galanterijny Wokulskiego (firma J. Mincel i S. Wokulski). Ciekawscy na pewno zauważą, że w branie budynku znajduje się tablica informacyjna dotycząca ścieżki literackiej „Lalka” oraz tablica upamiętniająca ostatnie mieszkanie starożytnika Rzeckiego.



Ryc. 9. Sekcja aplikacji Nowy sklep Wokulskiego

- Ile sklepów miał Stanisław Wokulski?
- Na jakim wydziale studiował Wokulski w czasach młodości?
- Jaki kościół znajdował się naprzeciwko mieszkania Wokulskiego?
- Ile salonów znajdowało się w nowym sklepie Wokulskiego? Jakie towary można było u niego kupić?

## PODSUMOWANIE

Perspektywa geograficzna wzbogaca inne dyscypliny, o czym świadczą liczne przykłady prac użytkowników serwisu ArcGIS Online ([www.arcgis.com](http://www.arcgis.com)). Wśród nich znalazły się aplikacje mapowe uczniów z polskich szkół średnich, które pokazują, jak narzędzia GIS, interaktywne mapy i inne materiały cyfrowe mogą być wykorzystywane w nauczaniu geografii w ujęciu humanistycznym. W artykule zostały przytoczone fragmenty nowej podstawy programowej, które potwierdzają zapotrzebowanie na treści, narzędzia GIS i umiejętności w zakresie zadawania pytań geograficznych oraz analizowania przyczyn i skutków zjawisk na naszej planecie. Dodatkowo, jak zauważa J. Kerski (2018) – geograf, popularyzator GIS i twórca programów nauczania w Stanach Zjednoczonych – „korzystanie z GIS nie polega jedynie na używaniu technologii i osiągnięciu biegłości w posługiwaniu się narzędziami GIS, ale raczej sprzyja komunikowaniu się, rozumieniu danych i mediów oraz umiejętności krytycznego myślenia”. Warto również podkreślić, że w wielu krajach, gdzie technologie geoinformacyjne zostały wdrożone w szkołach podstawowych i średnich, jako priorytet wymienia się na równi: rozwijanie umiejętności obsługi komputera, kompetencje osobiste i organizacyjne uczniów.

## ŹRÓDŁA

- Kerski J., 2018, *Why GIS in Education Matters*, Geospatial World, (USA), tłum. Esri Polska (<https://www.arcanagis.pl/dlaczego-gis-w-edukacji-ma-znaczenie/>).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. Warszawa, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>).



Agnieszka Świątek

**MNIEJSZOŚCI NARODOWE I ETNICZNE  
W POLSKICH PODSTAWACH PROGRAMOWYCH  
I PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH  
– EGZEMPLIFIKACJA KONCEPCJI  
„GEOGRAFII CISZY” NA PRZYKŁADZIE  
ROMSKIEJ MNIEJSZOŚCI ETNICZNEJ**

**WPROWADZENIE**

Od czasów średniowiecznych aż do II wojny światowej Polska była krajem wielonarodowościowym, czego owocem jest jej bogata kultura, której barwnym elementem jest kultura polskich Romów. W świetle ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 r. Polska jawi się jako kraj niemal monolityczny etnicznie (97% obywateli zadeklarowało w nim narodowość polską), a przynależność do romskiej mniejszości etnicznej deklaruje zaledwie 16 723 obywateli RP (Wyniki Narodowego Spisu... 2012). Niewielki udział liczbowy przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych w ogóle obywateli Polski w drugiej połowie XX w. spowodował, że ich obecność w polskim społeczeństwie była marginalizowana na wielu polach, również w badaniach geograficznych i geografii szkolnej.

Współcześnie, w dobie swobodnego przepływu ludności w Europie, integracji europejskiej i rosnącej zamożności polskiego społeczeństwa, które to czynniki sprzyjają napływowi do Polski coraz liczniejszych grup emigrantów (w szczególności z Ukrainy), problematyka mniejszości narodowych i etnicznych staje się ważnym tematem w debacie społecznej i dyskursie naukowym oraz istotnym zagadnieniem edukacyjnym. Kształcenie szkolne powinno przygotowywać polskich uczniów do funkcjonowania w przyszłości w społeczeństwie wieloetnicznym (jakim prawdopodobnie się stanie) zarówno poprzez przekazywanie rzetelnej wiedzy o mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce, jak i kształtowanie postaw szacunku i tolerancji wobec osób odmiennych kulturowo. Zdaniem autorki, geografia powinna pełnić w wypełnianiu tego zadania ważną rolę.



Geografia społeczno-ekonomiczna jest dyscypliną naukową o rozległym polu badawczym, które stale się poszerza. Wśród badanych przez geografów zjawisk istnieją zarówno takie, których eksploracja jest jak dotąd niewielka, i takie, o których wiedza nie jest upowszechniana, czego przykładem jest romska mniejszość etniczna. Autorka przedstawi problem współczesnej marginalizacji tematyki narodowościowo-etnicznej w edukacji geograficznej na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej, przyjmując za ramę teoretyczną koncepcję „geografii ciszy”.

Przedmiotem rozważań są zagadnienia związane z romską mniejszością etniczną w dotychczas obowiązującej (Rozporządzenie MEN 2012) i nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego (Rozporządzenie MEN 2017) oraz sposób prezentacji zróżnicowania kulturowego obywateli Polski w podręcznikach szkolnych, na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej. Autorka pragnie zwrócić uwagę dydaktyków i nauczycieli geografii na „obszary ciszy”, a więc istotne z punktu widzenia kształcenia uczniów zagadnienia, które są pomijane lub niewłaściwie przedstawiane w szkolnej geografii.

Celami szczegółowymi opracowania są:

- analiza założeń koncepcji „geografii ciszy” i wykorzystanie jej jako ram teoretycznych dla przedstawianych wyników badań,
- analiza i porównanie treści kształcenia dotychczasowej (Rozporządzenie MEN 2012) i nowej podstawy programowej (Rozporządzenie MEN 2017) dotyczących przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości romskiej,
- analiza sposobu prezentacji i poprawności merytorycznej treści dotyczących romskiej mniejszości etnicznej zawartych w podręcznikach szkolnych.

Dla realizacji postawionych celów autorka dokonała analizy treści obowiązującej i poprzedniej podstawy programowej kształcenia ogólnego (Rozporządzenia MEN 2012, 2017). Następnie przeanalizowała zakres treści łącznie trzydziestu sześciu podręczników szkolnych: dwudziestu sześciu do geografii i dziesięciu do wiedzy o społeczeństwie, przygotowanych do nowej (2017) i dotychczasowej podstawy programowej (2012). Wszystkie podręczniki analizowano pod kątem zakresu treści i sposobu prezentowania tematyki mniejszości narodowych i etnicznych, posługując się przykładem romskiej mniejszości etnicznej. Spośród analizowanych podręczników wybrano dziewięć (wskazanych w spisie literatury), których treści odnoszące się do mniejszości narodowych i etnicznych (w tym mniejszości romskiej) poddano wnikliwej analizie. Szczegółowy opis kolejnych kroków postępowania badawczego w przypadku analizy podręczników opisano w paragrafie *Sposób przedstawiania romskiej mniejszości etnicznej w podręcznikach szkolnych*, gdyż wymaga on dodatkowych wyjaśnień co do kolejnych kroków analizy.

## KONCEPCJA „GEOGRAFII CISZY”

Teoretycznym źródłem podjętych rozważań jest rozwijana w geografii humanistycznej koncepcja „geografii ciszy” (Harley 1989). Ma ona swoje źródła w pracach kartograficznych geografów amerykańskich z połowy XX w., m.in. Wrighta

(1947), który analizował znaczenie treści map w budowaniu wyobrażeń odbiorców o wskazywanych na mapie miejscach. Geografowie zauważyli w tamtym okresie, że istotne dla kartograficznego sposobu przedstawiania zjawisk na mapach jest nie tylko to, co i jak jest przedstawiane, lecz również to, co na mapach nie znajduje swojego miejsca (Wright 1947). Na podstawie dokonywanych przez geografów spostrzeżeń Harley (1989) stworzył koncepcję „geografii ciszy”, którą rozumiał jako pominięcie lub marginalizację wiedzy geograficznej nie tylko na mapach, lecz we wszelkich innych formach prezentacji informacji geograficznej. Koncepcję Harleya (1989) stopniowo rozszerzano, obserwując „terrae incognitae” w różnych aspektach badań geograficznych. „Przemilczenia” dostrzegano m.in. w zakresie tematyki badawczej, obszarach badawczych, sposobach prezentacji danych oraz niskiej aplikacyjności niektórych badań geograficznych i wielu innych aspektach (Wood 1993, Crampton 2001, Livingstone 2010). Obecnie geografowie, historycy i antropolodzy wykorzystują koncepcję „geografii ciszy”, uzasadniając „przemilczenia” w obszarze władzy, reprezentacji, wprowadzania w błąd opinii publicznej, cenzury oraz do omawiania zagadnień imperialnych i postkolonialnych (Stickler 1990, Turnbull 1996, Brunn, Wilson 2002, Akerman 2009, Safier 2009). Pojawiają się również badania dotyczące „ciszy” w reprezentacji pewnych zagadnień lub grup ludności w przestrzeni publicznej (medialnej i rzeczywistej). Do poruszania tematyki mniejszości narodowych i etnicznych koncepcja ta została wykorzystana dopiero w ostatnich latach. Matthews (2015) posłużył się nią, badając Romów w Wielkiej Brytanii, Tremlett (2012), analizując obrazy romskiej mniejszości etnicznej, a Horvath (2012), analizując politykę antyromską. Autorka postanowiła skupić się natomiast na jeszcze innym ważnym – edukacyjnym – „obszarze ciszy”. W Polsce jak dotąd badań w zakresie „geografii ciszy” nie prowadzono. W efekcie Romowie pomimo wielowiekowej obecności na terenie naszego kraju nadal pozostają grupą nieznaną dla większości Polaków, a wiedza na ich temat oparta jest w dużej mierze na stereotypach (Świątek 2016).

## **„CISZA” O MNIEJSZOŚCIACH NARODOWYCH I ETNICZNYCH W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH**

Niewielka wiedza polskiego społeczeństwa na temat mniejszości narodowych i etnicznych, w tym romskiej mniejszości etnicznej, może wynikać z zarzucenia omawiania lub marginalizacji treści z nimi związanych w szkole. Czy obecna szkoła wyposaża ucznia w podstawową wiedzę na temat mniejszości narodowych i etnicznych? Jaka jest w tym rola geografii? By odpowiedzieć na te pytania, autorka postanowiła dokonać analizy treści kształcenia dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych dwóch podstaw programowych – dotychczasowej (Rozporządzenie MEN 2012) i nowej (Rozporządzenie MEN 2017) obowiązującej od reformy systemu oświaty w Polsce z 2017 r.

Pracę rozpoczęto od analizy podstawy programowej sprzed ostatniej reformy systemu obowiązującej w latach 2012–2017. Początkowo analizowano

wyłącznie treści kształcenia realizowane na geografii, jednak okazało się, że tematyka mniejszości narodowych i etnicznych, w tym mniejszości romskiej, w ogóle nie występowała w dotychczasowej podstawie programowej do geografii na żadnym etapie kształcenia. Podjęto więc analizę treści innych przedmiotów szkolnych na wszystkich etapach edukacyjnych: szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej.

Analiza wykazała, że treści dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych pojawiały się do tej pory w szkole podstawowej na historii i społeczeństwie. Według założeń podstawy z 2012 r. uczniowie dowiadywali się na tym przedmiocie, którzy przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych mieszkają w Polsce i poznawali wybrane elementy ich kultury i tradycji. Kolejny raz tematyka mniejszości narodowych i etnicznych podejmowana była w gimnazjum w treściach kształcenia wiedzy o społeczeństwie. Uczniowie pogłębiali na tych zajęciach wiedzę, poznając prawa mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i samodzielnie przygotowywali pracę na temat historii, kultury i obecnej sytuacji wybranej przez siebie mniejszości narodowej lub etnicznej. W szkole ponadgimnazjalnej problematyka omawiana była według założeń podstawy programowej przez uczniów, którzy wybrali przedmiot wiedza o społeczeństwie w formie rozszerzonej. Ci nieliczni uczniowie zdobywali dość szeroką wiedzę, gdyż podstawa zakładała, że poznawali oni liczebność, historię, kulturę, religię i prawa przysługujące mniejszościom narodowym i etnicznym w Polsce.

Wyniki analizy podstawy programowej z 2012 r. pozwalają stwierdzić, że tematyka mniejszości narodowych i etnicznych występowała w polskiej szkole w treściach kształcenia historii i społeczeństwa i wiedzy o społeczeństwie. Nie była natomiast podejmowana na geografii. Romowie pozostawali więc w tym czasie wraz z innymi mniejszościami narodowymi i etnicznymi w geograficznej „strefie ciszy”.

Sytuacja uległa zmianie w związku z wprowadzeniem reformy szkolnictwa w 2017 r., a wraz z nią nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Tematyka mniejszości narodowych i etnicznych pojawiła się bowiem w treściach kształcenia geografii. W szkole podstawowej zagadnienia ich dotyczące są poruszane w ramach realizacji działu X: *Spółeczeństwo i gospodarka Polski na tle Europy*, w którym celem kształcenia realizowanym przez ucznia jest porównywanie i wyjaśnianie zróżnicowania narodowościowego, etnicznego i wyznaniowego ludności Polski i wybranych państw europejskich. Tematyka ta pojawia się również w treściach kształcenia dla szkoły ponadpodstawowej. Na geografii, na obowiązkowym poziomie podstawowym, uczniowie będą charakteryzować strukturę narodowościową ludności świata i Polski oraz zróżnicowanie etniczne w wybranych regionach świata. Na poziomie rozszerzonym zaś wybrani uczniowie zrealizują dział XV: *Zróżnicowanie społeczno-kulturowe Polski*, w ramach którego będą przedstawiać zróżnicowanie etnograficzne Polski. Dzięki zmianom programowym Romowie wraz z innymi mniejszościami etnicznymi i narodowymi wyjdą w nowej szkole z „geograficznej strefy ciszy”. Wykazanie, czy i w jakim zakresie treści kształcenia dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, w tym mniejszości romskiej, występują w podstawie programowej, było pierwszym etapem badania.

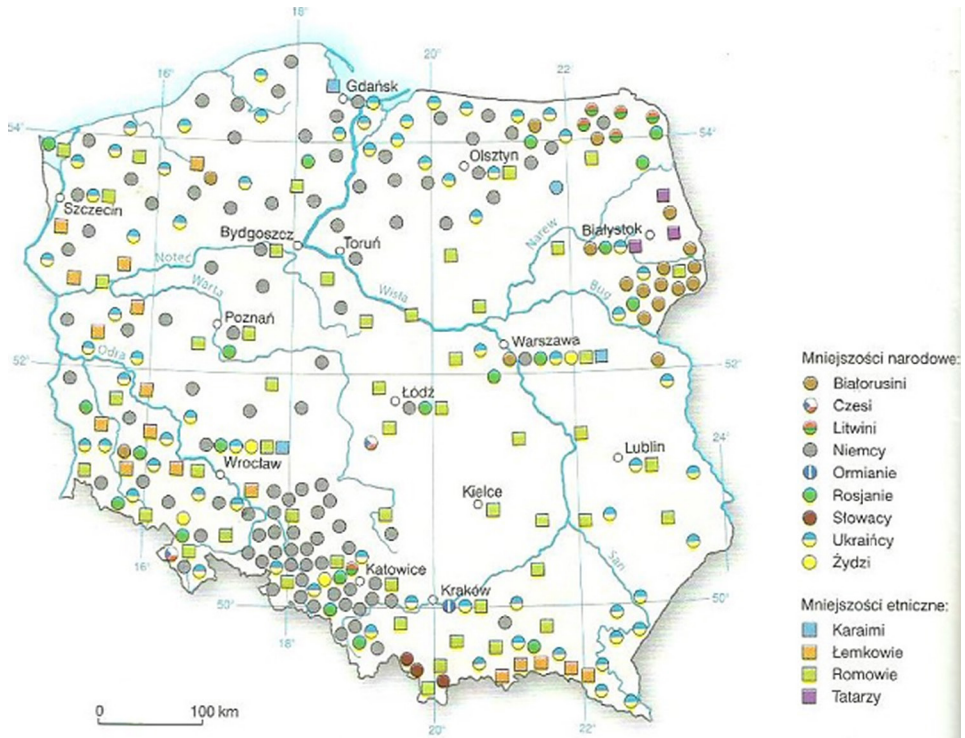
## SPOSÓB PRZEDSTAWIANIA ROMSKIEJ MNIEJSZOŚCI ETNICZNEJ W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Drugim etapem badań była analiza sposobu prezentowania romskiej mniejszości etnicznej w podręcznikach szkolnych. Pracę rozpoczęto w tym zakresie od analizy podręczników przygotowanych do podstawy programowej z 2012 r. (Rozporządzenie MEN 2012). W toku analizy okazało się, że pomimo nieuwzględniania tematyki mniejszości narodowych i etnicznych w podstawie programowej do geografii, niektórzy autorzy w podręcznikach geograficznych dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej pewne treści dotyczące tych mniejszości jednak wprowadzili. Przeanalizowano dwadzieścia sześć podręczników do geografii: jedenaście do gimnazjum i piętnaście ponadgimnazjalnych. W zdecydowanej większości informacja na temat mniejszości narodowych i etnicznych prezentowana była według następującego schematu: podawano definicje mniejszości narodowych i etnicznych oraz mapę sygnaturową rozmieszczenia ww. mniejszości i/lub wykresy struktury narodowościowo-etnicznej Polski. Zamieszczane mapy nie oddawały jednak zbyt dobrze rozmieszczenia Romów w Polsce, których większość jest skupiona w największych miastach naszego kraju i małych miejscowościach województwa małopolskiego.

W niektórych podręcznikach pojawiały się krótkie komentarze do zamieszczanych map i wykresów. Występują wśród nich pojedyncze sformułowania dotyczące Romów, np.: „Spośród mniejszości etnicznych najliczniejszą są Romowie. Mieszkają w całej Polsce i nie tworzą jednego wyraźnego skupiska” (Lechowicz i in. 2012, s. 119); „Oprócz przedstawicieli mniejszości narodowych w naszym kraju żyją także przedstawiciele mniejszości etnicznych. Należą do nich m.in. Romowie i Tatarzy” (Malarz 2013, s. 68).

Realizacja zagadnień odnoszących się do mniejszości narodowych i etnicznych według podstawy programowej z 2012 r. odbywała się na historii i społeczeństwie oraz wiedzy o społeczeństwie. Autorka dokonała przeglądu dziesięciu przykładowych podręczników do ww. przedmiotów zawierających zagadnienia dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych, by sprawdzić, jak tematyka ta realizowana jest przez niegeografów.

Wyniki analizy treści tych podręczników były bardzo niepokojące. Pomimo że w myśl podstawy programowej powinny zawierać szeroki zakres informacji o mniejszościach narodowych i etnicznych, problematyka ta była marginalizowana – ograniczono ją do kilku zdań informacji, a nazwy niektórych mniejszości nie występowały w nich ani raz. Co więcej, pojawiały się też błędy merytoryczne. Przykładowo w podręczniku do historii i społeczeństwa w szkole podstawowej autorstwa A. Landau-Czajki i A.W. Mędrzeckiego (2004) jedyne wzmianki o Romach pojawiły się w dwóch fragmentach: „(...) nie wszystkie narody mają własne państwa, **na przykład Romowie**” oraz: „Podobnie jak w większości innych państw, żyją tu także mniejszości narodowe – między innymi Białorusini, Ukraińcy, Niemcy, **Romowie**, Żydzi, Litwini” (Landau-Czajka, Mędrzecki 2004, s. 34). Zdania te są lakoniczne, a co gorsza nieprawdziwe. Romowie nie są mniejszością



Ryc. 1. Przykładowa mapa sygnaturowa rozmieszczenia mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce zamieszczana w podręcznikach szkolnych do geografii  
Źródło: R. Malarz (2013).

narodową, lecz etniczną. Dezorientujący jest również dla uczniów materiał graficzny zamieszczony w sąsiedztwie tego tekstu. Obok informacji o mniejszościach narodowych i etnicznych pokazano zdjęcia modlitwy wyznawców prawosławia, muzułmanów i Żydów, a więc przedstawicieli mniejszości religijnych.

Zdecydowanie szerzej przedstawiane są treści dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie do gimnazjum. Występują w nich prawidłowe podziały mniejszości na narodowe i etniczne, najczęściej wzbogacone omówieniem struktury polskiego społeczeństwa przed II wojną światową i po. W gimnazjalnych podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie występują też bardzo krótkie opisy poszczególnych mniejszości narodowych i etnicznych obejmujące cztery do pięciu faktów na temat każdej z nich. Z podręcznika *Bliżej świata* o Romach dowiemy się przykładowo, że jest ich w Polsce niecałe trzysta tysięcy i byli ofiarami eksterminacji w hitlerowskich obozach śmierci (Wesołowska-Starnawska i in. 2009). Część tych informacji przez nieprecyzyjność wprowadza uczniów w błąd. Romowie w czasie II wojny światowej ginęli w hitlerowskich obozach zagłady, lecz zdecydowana większość straciła życie w egzekucjach poza obozami (Bartosz 2012). Romowie w Polsce podzieleni są na cztery bardzo odmienne grupy. Taborami wędrowali tylko Romowie

z grupy Polska Roma, mieszkającej w północnej i środkowej Polsce. Bergitka Roma mieszkająca na południu kraju nigdy nie wędrowała taborami i od zawsze prowadziła osiadły tryb życia (Świątek 2016).

Na etapie edukacyjnym gimnazjum autorzy podręczników podejmują więc tematykę romską w szerszym zakresie, w myśl podstawy programowej, lecz wartość merytoryczna prezentowanych treści pozostawia sporo do życzenia.

Pochylnono się również nad podręcznikami do wiedzy o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym dla szkoły ponadgimnazjalnej, w których tematyka mniejszości narodowych i etnicznych powinna być (w myśl podstawy programowej) bardzo rozbudowana. Analiza wykazała jednak, że nic podobnego nie ma miejsca – w podręcznikach dla tego etapu kształcenia występuje niemal taki sam zakres treści o mniejszościach narodowych i etnicznych co w podręcznikach do gimnazjum, a dodane zostają jedynie kwestie prawnych uregulowań statusu przedstawicieli tych mniejszości w Polsce.

Dla rozpatrywanego zjawiska istotny jest jednak nie tylko zakres, lecz również sposób prezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w analizowanych podręcznikach. Zdaniem badaczy, w polskiej świadomości funkcjonuje nie jedna, lecz aż trzy stereotypowe wizje „Cygana”. Pozytywny stereotyp polega na postrzeganiu Romów przez pryzmat ich bogatego folkloru i historii, jako wolnych i tajemniczych wędrowców bawiących napotkaną ludność wróżbami, kolorowymi strojami, tańcami i muzyką (Bartosz 2007). Stereotyp ten łączy w sobie dwa typy wyobrażeń o Romie: „demoniczny”, ukazujący go jako wróżbiarza, czarnoksiężnika, wyznawcę „religii” cygańskiej (Kochanowski 2003), i „operetkowy”, czyli bawiącego gawieź artysty. Jednoznacznie negatywny stereotyp z kolei zwany przez badaczy „przestępczym” zawiera w sobie przedstawianie Cygana jako oszusta, złodzieja, „brudasa”, lenia i tchórza (Mróz 1986). Graficzne prezentacje Romów, z jakimi autorka spotkała się w kilku analizowanych podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, są dobrą egzemplifikacją „operetkowego” stereotypu Roma. Co więcej, niezbyt udane są też komentarze do zamieszczanych fotografii (ryc. 2). Na pierwszej z nich (z lewej) festiwalowy, komercyjny folklor nazywany jest kulturą. Na drugiej fotografii (z prawej) utrwała się natomiast dystans społeczny pomiędzy Polakami i Romami, ukazując Romów jako Cyganów zamkniętych na Polaków – „gadziów” (w języku cygańskim słowo to ma pejoratywne znaczenie).

Podstawa programowa do geografii z 2017 r. w przeciwieństwie do dotychczasowej (2012) uwzględnia tematykę mniejszości narodowych i etnicznych. Analiza dostępnych na rynku wydawniczym podręczników do geografii po reformie oświaty wskazuje, że sposób prezentacji ww. mniejszości jest w nich jednak bardzo różnej jakości. Na rynku wydawniczym pojawiły się zarówno podręczniki, w których treści przedstawiane są w sposób rzetelny, jak i takie, w których znów zostały one zmarginalizowane. Nauczyciele powinni uważnie przyrzeć się sposobowi prezentacji omawianej tematyki w wybranych przez siebie podręcznikach. Przykład dwóch stron z podręczników dwóch konkurencyjnych wydawnictw ukazuje właściwe projektowanie tematyki mniejszościowej. Przedstawiają one ważne informacje o mniejszościach etnicznych, powołując się na obiektywną statystykę krajową i nie pozostawiając w „strefie ciszy” żadnej z nich. Prezentacja

**Prawo do zachowania i rozwijania swojej tradycji i kultury**

– przedstawiciele mniejszości narodowych lub etnicznych powołują towarzystwa społeczno-kulturalne, by podtrzymać swoją odrębność kulturową.



Romowie prezentują swoją wielobarwną kulturę podczas Międzynarodowego Festiwalu Piosenki i Kultury Romów w Ciechocinku.



Występ cygańskiego zespołu muzycznego. Polscy Romowie – zwani Cyganami – są społecznością raczej zamkniętą, pielęgnującą własną kulturę i obyczaje, niechętnie integrują się z nie-Romami, których określają słowem *gadzio*.

Ryc. 2. Sposób przedstawiania Romów w losowo wybranych podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie

Źródło: I. Janicka i in. (2009) (z lewej), M. Wesołowska-Starnawska i in. (2009) (z prawej).

Obecnie Polska jest krajem niemal jednolitym narodowo-kulturowo. Jedynie około 1,5% społeczeństwa deklaruje swoją przynależność do mniejszości narodowych. Taka jednolita struktura występuje w niewielu innych państwach europejskich.

**Mniejszości narodowe i etniczne**  
Najliczniejszą **mniejszością narodową** w Polsce są Niemcy, a następnie – Ukraińcy i Białorusini. W naszym kraju żyją również przedstawiciele innych narodowości, m.in. Litwini, Rosjanie, Czesi, Słowacy czy Żydzi.

Wśród **mniejszości etnicznych** największą grupę tworzą Romowie (wiele osób tego pochodzenia żyje także w innych krajach europejskich). Dość liczni są też Łemkowie. Z kolei niewielu w naszym kraju jest Tatarów i Karaimitów.

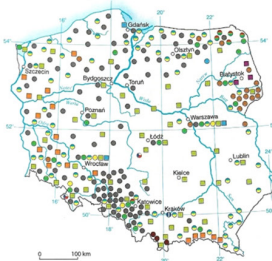
**Mniejszości narodowe i etniczne**

Mniejszość narodowa/etniczna	Liczebność (w tys. osób)
Niemcy	148
Ukraińcy	51*
Białorusini	47
Rosjanie	13
Litwini	8
Żydzi	8
Słowacy	3
Romowie	17
Łemkowie	11

Źródło: Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011.  
\*Szacuje się, że w Polsce w 2015 r. przebywało czasowo ok. 1 mln Ukraińców.

**Mniejszości narodowe i etniczne**

- Mniejszości narodowe:
  - Białorusini
  - Czesi
  - Litwini
  - Niemcy
  - Ormianie
  - Rosjanie
  - Słowacy
  - Ukraińcy
  - Żydzi
- Mniejszości etniczne:
  - Karaimi
  - Łemkowie
  - Romowie
  - Tatarzy



**Mniejszość narodowa** – grupa ludzi trwale zamieszkująca dane państwo, lecz różniąca się od większości jego mieszkańców przynależnością narodową, historią i kulturą.  
**Mniejszość etniczna** – grupa ludzi zamieszkująca obszar danego kraju, która nie utożsamia się z innym narodem, ale zachowuje historyczną, kulturową i językową odrębność wobec reszty mieszkańców tego państwa.

**Mniejszość etniczna**

Mniejszością etniczną są **Łemkowie**, którzy mieszkają na terenie Karpat (w południowej części powiatu sanockiego, krośnieńskiego, jasielskiego, nowosądeckiego i gorlickiego) oraz na zachodzie i północy Polski. Część łemków uważa się za odrębną mniejszość narodową, a część – za grupę etniczną narodu ukraińskiego. **Romowie**, prowadzący niegdyś wędrowny tryb życia, mieszkają dzisiaj głównie w miastach: Warszawie, Poznaniu, Wrocławiu, Łodzi, Krakowie, Gdańsku oraz mniejszych miejscowościach w województwach małopolskim i śląskim. Polscy **Tatarzy** od końca XIV wieku mieszkali na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego. Ich przodkami byli emigranci lub uciekinierzy z terenów ówczesnej Złotej Ordy oraz z Krymu. Tatarzy są wyznawcami islamu. Najmniejszą liczną mniejszością etniczną i jednocześnie wyznaniową są **Karaimi**.

**Zadeklarowana przez badanych przynależność do mniejszości narodowych, etnicznych w Spisie Powszechnym Ludności i Mieszkań w 2011 r.**

Identyfikacja narodowa, etniczna	Zadeklarowana przynależność w tys.	Identyfikacja narodowa, etniczna	Zadeklarowana przynależność w tys.
ogółem	38 512	litewska	8
Polska	36 999	francuska	7
inna niż Polska	1404	żydowska	7
śląska*	817	wietnamska	4
kaszubska*	229	hiszpańska	4
niemiecka	126	ormiańska	3
ukraińska	49	holenderska	3
białoruska	46	grecka	3
romska	16	czeska	3
rosyjska	13	słowacka	3
amerykańska	11	tatarska	2
łemkowska	10	karaimska	0,3
angielska	9	inna	60,7
włoska	8	nieustalona	951

Źródło: GUS 2011.  
\*Polskie władze nie uznają mniejszości kaszubskiej i śląskiej za mniejszości etniczne lub narodowe.

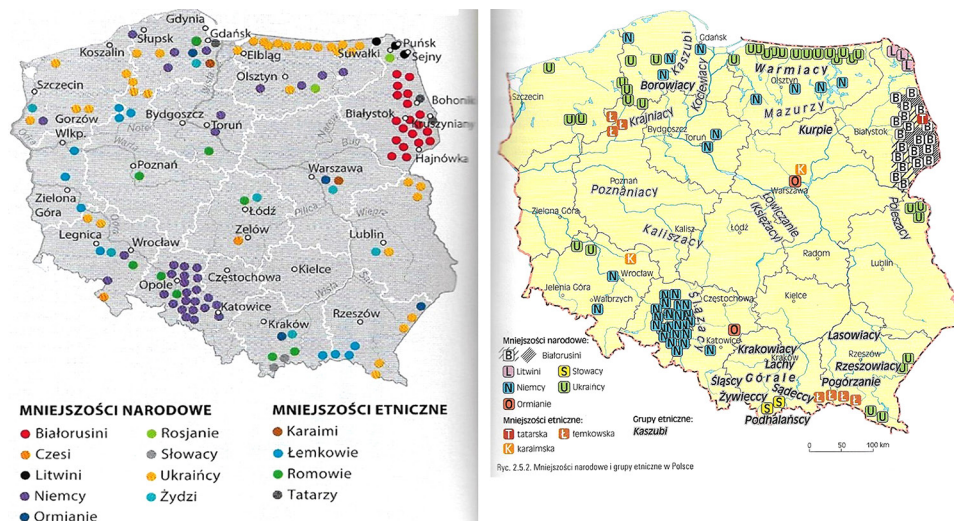
Ryc. 3. Wybrane, właściwe sposoby prezentacji tematyki mniejszości narodowych i etnicznych w nowych podręcznikach do geografii

Źródło: R. Malarz i in. (2018) (z lewej), M. Chrabelski, M. Dudaczyk (2017) (z prawej).

mniejszości opiera się tu na rzetelnie opracowanych mapach ich występowania i porzuceniu barwnych stereotypowych fotografii. Autorzy odróżniają mniejszości narodowe od etnicznych, co często było przyczyną błędów w dotychczas analizowanych podręcznikach.

Niestety nie wszystkie podręczniki przygotowane do realizacji kształcenia geograficznego po reformie oświaty właściwie prezentują informacje na temat mniejszości narodowych i etnicznych. Na przykładzie mniejszości romskiej można stwierdzić, że powielane są błędy sprzed reformy w 2017 r. Dotyczy to zarówno nowych podręczników do geografii, jak i innych przedmiotów. Jednym z dowodów takiego stanu rzeczy jest nadal trwająca marginalizacja mniejszości romskiej na zamieszczanych w podręcznikach materiałach kartograficznych i rycinach.

Na rycinie 4 zaprezentowano dwie przykładowe mapy obrazujące rozmieszczenie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, pochodzące z nowych podręczników do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Na pierwszej z nich (z lewej) rozmieszczenie Romów zaznaczone jest nieprawidłowo. Romowie mieszkają w całej Polsce, a ich rozmieszczenie jest nierównomierne. Najwięcej Romów (3500) mieszka w województwie małopolskim. Romowie to ludność miejska, zamieszkująca przede wszystkim największe polskie miasta, z wyjątkiem południowej Małopolski, gdzie zamieszkują również wiejskie osady (np. Maszkowice, Krośnica). Romowie według tego źródła nie występują np. w Krakowie, Wrocławiu i Warszawie, czyli głównych miastach ich rzeczywistego zamieszkania. Na drugiej rycinie natomiast Romów – najliczniejszej mniejszości etnicznej w Polsce – nie zaznaczono wcale. „Geograficzna cisza” w niektórych podręcznikach trwa więc niezakłócona reformą oświaty.



Ryc. 4. Przykładowe, niewłaściwe sposoby prezentacji rozmieszczenia mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce w nowych podręcznikach szkolnych  
Źródło: I. Janicka i in. (2018), M. Chrabelski, M. Dudaczyk (2017).



## PODSUMOWANIE

Problematyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce jest jednym z zagadnień interdyscyplinarnych, które leżą w obszarze badawczym różnych nauk, przede wszystkim: geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej, socjologii, historii i kulturoznawstwa. Geografowie polscy w swoich badaniach dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych skupiają się na strukturze narodowo-etnicznej polskiego społeczeństwa oraz liczebności i rozmieszczeniu przedstawicieli poszczególnych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (Świętek 2016). Z racji niewielkiej liczby przedstawicieli mniejszości romskiej w Polsce jak dotąd Romowie bardzo rzadko stawali się przedmiotem szczegółowych badań geograficznych (Świętek 2016). Są oni natomiast przedmiotem badań prowadzonych przez naukowców reprezentujących pozostałe wskazane dyscypliny naukowe, należące do dziedzin nauk społecznych i nauk humanistycznych.

Autorka przyjęła założenie, że treści kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych powinny być odzwierciedleniem najważniejszych (z punktu widzenia edukacji uczniów) wyników badań z wybranych dyscyplin naukowych, reprezentowanych w szkole na poszczególnych przedmiotach szkolnych. Przyjmując takie założenie, należy stwierdzić, że w treściach kształcenia geograficznego powinny znaleźć się zagadnienia odnoszące się do liczebności i rozmieszczenia poszczególnych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (w tym mniejszości romskiej), a zagadnienia związane z obecną sytuacją społeczną, kulturą i tradycją mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce winny być realizowane na innych przedmiotach szkolnych, w szczególności na wiedzy o społeczeństwie. Analizując zasadność zapisów podstaw programowych z tej perspektywy, należy zauważyć, że Romowie oraz inne mniejszości etniczne i narodowe pozostawali do reformy oświaty z 2017 r. w strefie „geograficznej ciszy”, gdyż w podstawie programowej do geografii z 2012 r. nie zawarto treści kształcenia dotyczących ich liczebności i rozmieszczenia. Treści kształcenia w nowej podstawie programowej z 2017 r. niwelują ten błąd, uwzględniając wymienione wyżej zagadnienia w podstawie programowej do geografii.

Drugą zasadniczą kwestią analizowaną w artykule jest zakres i sposób prezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, a zwłaszcza romskiej mniejszości etnicznej w podręcznikach szkolnych. Analiza podręczników do geografii i wiedzy o społeczeństwie prowadzi do dwóch wniosków.

Po pierwsze, tematyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce pojawia się zarówno w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie dopuszczonych do użytku szkolnego w okresie przed reformą oświaty (lata 2012–2017), jak i po jej wprowadzeniu (od 2017 r.). Co znamienne, treści związane z mniejszościami narodowymi i etnicznymi w podręcznikach do geografii sprzed 2017 r. zostały doń wprowadzone niezgodnie z założeniami ówczesnie obowiązującej podstawy programowej z 2012 r., która ich nie uwzględniała. Można więc domniemywać, że autorzy podręczników do geografii potraktowali omawiane zagadnienie jako

ważny obszar badań geograficznych, nie zgadzając się z koncepcją ustawodawcy co do jego realizacji wyłącznie na wiedzy o społeczeństwie.

Po drugie, sposób przedstawienia treści kształcenia dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych zarówno do geografii, jak i wiedzy o społeczeństwie jest często niewłaściwy. W podręcznikach do geografii z lat 2012–2017 obraz mniejszości jest schematyczny i niesie mało informacji. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być wprowadzanie tej tematyki do podręczników geograficznych pomimo braku takich treści w założeniach programowych. Nowe podręczniki do geografii są natomiast pod tym względem bardzo zróżnicowane. Niektóre prezentują rzetelnie informacje na temat mniejszości narodowych i etnicznych, a w innych są one marginalizowane lub stereotypizowane. Zarówno zjawisko marginalizacji treści, jak i stereotypizacji wizerunku Romów w analizowanych podręcznikach są symptomami ich pozostawania w geograficznej „strefie ciszy”. Zdaniem autorki, problematyka kształcenia w zakresie mniejszości narodowych i etnicznych w polskich szkołach ze względu na wagę zagadnienia wymaga dalszych badań. Szczegółowej analizie należy poddać zakres treści kształcenia odnoszących się do mniejszości narodowych i etnicznych występujący na innych niż geografia przedmiotach szkolnych. Dalsze badania powinny skupiać się na wskazaniu, które treści kształcenia dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych powinny być wprowadzane do podstawy programowej, na których przedmiotach szkolnych i z jakim stopniem szczegółowości. Zakres treści musi być ograniczony, a ich realizacja w przemyślany sposób zaplanowana z zastosowaniem korelacji międzyprzedmiotowej. Istotnym problemem badawczym są również formy prezentacji przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych i kryteria ich doboru. Aplikacyjnym efektem przyszłych badań powinny być praktyczne wskazówki dla twórców podstaw programowych i autorów podręczników szkolnych do geografii i wiedzy o społeczeństwie w zakresie doboru treści kształcenia i materiału nauczania.

## LITERATURA

- Akerman J.R. (red.), 2009, *The imperial map. Cartography and the memory of empire*, University of Chicago Press, Chicago.
- Bartosz A., 2007, *Gazetowy wizerunek Roma*, [w:] B. Weigl, M. Formanowicz (red.), *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa, s. 98–105.
- Bartosz A., 2012, *Martyrologia Romów upamiętniona na mapie*, Kwartalnik Romski 7/2, VII–IX, Radomskie Stowarzyszenie Romów, Radom, 4.
- Brunn S.D., Wilson M.W., 2002, *Cape Town's million plus black township of Khayelitsha: Terrae incognitae and the geographies and cartographies of silence*, *Habitat International*, 30: 1–11.
- Chrabelski M., Dudaczyk M., 2017, *Geografia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia, s. 99–101.
- Crampton J., 2001, *Maps as social constructions: power, communications and visualizations*, *Progress in Human Geography*, 25: 235–252.

- Harley J.B., 1988, *Silences and secrecy: The hidden agenda of cartography in early modern Europe*, *Imago Mundi*, 40: 57–76.
- Harley J.B., 1989, *Deconstructing the map*, *Cartographica*, 26: 1–20.
- Janicka I., Janicki A., Kucia-Maćkowska A., Maćkowski T., 2018, *Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa, s. 108–110.
- Janicka I., Kucia A., Maćkowski T., 2009, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum*, cz. 1, Nowa Era, Warszawa.
- Kochanowski J., 2003, *Mówimy po romsku. Historia, kultura i język narodu romskiego*, Związek Romów Polskich, Szczecinek.
- Landau-Czajka A., Mędrzecki A.W., 2004, *Poznajemy świat wokół nas, Historia i społeczeństwo. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Lechowicz A., Lechowicz M., Stankiewicz P., Sulejczak E., 2012, *Blżej geografii. Gimnazjum, Podręcznik*, cz. 2, wyd. 3, WSiP, Warszawa.
- Livingstone D., 2010, *Landscapes of knowledge. In Geographies of Science*, Springer, Dordrecht, s. 3–22.
- Malarz R., 2013, *Puls Ziemi*, wyd. 3, Nowa Era, Warszawa.
- Malarz R., Szubert M., Rachwał T., 2018, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa, s. 101–102.
- Matthews J., 2015, *Where are the Romanies? An absent presence in narratives of Britishness*. *Identity Papers: A Journal of British and Irish Studies*, 1(1): 78–90.
- Mról L., 1986, *Wyróżnianie grupy własnej przez Cyganów w Polsce: swojskość, inność, obcość*, *Etnografia Polska*, 30, 1: 139–162.
- Mról L., 2008, *Między tradycją a współczesną polityką. Rozterki liderów romskich*, [w:] T. Paleczny, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Tożsamość kulturowa Romów w procesach globalizacji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 43–58.
- Safier N., 2009, *The confines of the colony: Boundaries, ethnographic landscapes and empirical cartography in Iberoamerica*, [w:] J.R. Akerman (red.), *In the imperial map: Cartography and the mastery of empire*, University of Chicago Press, Chicago, s. 133–184.
- Stickler P.J., 1990, *Invisible towns: A case study in the cartography of South Africa*, *GeoJournal*, 22(3): 329–333.
- Świętek A., 2016, *Poziom życia Romów w województwie małopolskim*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Tremlett A., 2012, *'Here are the Gypsies.' The importance of self-representations and how to question prominent images of Roma minorities*, *Ethnic and Racial Studies*, 36(11): 1706–1725.
- Turnbull D., 1996, *Cartography and science in early modern Europe: Mapping the construction of knowledge space*, *Imago Mundi*, 48: 5–24.
- Wesołowska-Starnawska M., Pilipiuk A., Starnawski W., 2009, *Blżej świata. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, PWN, Warszawa.
- Wood D., 1993, *The power of maps*, Routledge, New York–London.
- Wright J.K., 1947, *Terrae incognitae: The place of the imagination in geography*, *Annals of the Association of American Geographers*, 37: 1–15.

## Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 997).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, 2011, *Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych*, GUS, Warszawa.



## AFILIACJE

### **mgr Dawid Abramowicz**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych  
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych  
ul. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań  
*dawid.abramowicz@amu.edu.pl*

### **dr hab. Joanna Angiel**

Uniwersytet Warszawski  
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych  
Katedra Geografii Regionalnej i Politycznej  
Pracownia Edukacji Geograficznej  
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa  
*j.angiel@uw.edu.pl*

### **mgr Bartosz Barański**

miejsce studiów doktoranckich:  
Uniwersytet Warszawski  
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych  
Katedra Geografii Miast i Planowania Przestrzennego  
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa  
*bbaranski@student.uw.edu.pl*

### **dr hab. Maria Groenwald, prof. UG**

Uniwersytet Gdański  
Wydział Nauk Społecznych  
Instytut Pedagogiki  
Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą  
ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk  
*maria.groenwald@ug.edu.pl*

### **dr hab. Adam Hibszer**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Nauk Przyrodniczych  
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej  
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec  
*adam.hibszer@us.edu.pl*

**dr hab. Mikołaj Madurowicz**

Uniwersytet Warszawski  
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych  
Katedra Geografii Miast i Planowania Przestrzennego  
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa  
*m.madurowicz@uw.edu.pl*

**dr hab. Elżbieta Rybicka, prof. UJ**

Uniwersytet Jagielloński  
Wydział Polonistyki  
Katedra Antropologii Literatury i Badań Kulturowych  
ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków  
*elzbieta.rybicka@uj.edu.pl*

**dr Teresa Sadoń-Osowiecka**

Uniwersytet Gdański  
Instytut Geografii  
Zakład Gospodarki Przestrzennej  
Pracownia Dydaktyki Geografii  
ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk  
*geotso@ug.edu.pl*

**dr hab. Elżbieta Szkurłat, prof. UKW**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
ul. Jana Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz  
*ela.szkurlat@gmail.com*

**dr Agnieszka Świętek**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną  
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków  
*agnieszka.swietek@up.krakow.pl*

**inż. Edyta Wyka**

Esri Polska Sp. z o.o.  
plac Konesera 9, 03-736 Warszawa  
Portal edukacyjny: [edu.esri.pl](http://edu.esri.pl)  
*edukacja@esri.pl*

Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej  
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

ISBN 978-83-7986-282-5