



STUDIA OBSZARÓW WIEJSKICH

2015, volume 40, pp. 169–179

<http://dx.doi.org/10.7163/SOW.40.12>



KOMISJA OBSZARÓW WIEJSKICH
POLSKIE TOWARZYSTWO GEOGRAFICZNE
www.ptg.pan.pl



INSTYTUT GEOGRAFII I PRZESTRZENNEGO ZAGOSPODAROWANIA
POLSKA AKADEMIA NAUK
www.igipz.pan.pl

OBRAZ WSI I ROLNICTWA W POLSKICH I ANGIELSKICH PODRĘCZNIKACH DO GEOGRAFII

IMAGE OF COUNTRYSIDE AND AGRICULTURE IN POLISH AND ENGLISH GEOGRAPHY TEXTBOOKS

Paulina TOBIASZ-LIS

Uniwersytet Łódzki
Katedra Geografii Regionalnej i Społecznej
ul. Kopcińskiego, 31 90-142 Łódź
paulina.tobiasz@geo.uni.lodz.pl

Zarys treści: W artykule podjęto problem prezentacji wsi i rolnictwa w podręcznikach szkolnych do geografii w dwóch krajach – Polsce i Anglii, które różnią zarówno główne założenia kształcenia geograficznego, jak i charakter oraz problematyka prac naukowych poświęconych obszarom wiejskim. To co łączy obydwa kraje, to fakt, iż zarówno w Polsce, jak i w Anglii obowiązkowa nauka geografii trwa zaledwie cztery lata i tylko w tym czasie doświadczenia szkolne są dla uczniów pewnym nośnikiem informacji na temat charakteru tej dyscypliny i przedmiotu jej badań. Analizowane w artykule podręczniki szkolne potraktowano jako przestrzenie reprezentacji środowiska geograficznego, które zgodnie z koncepcją H. Lefebvre (1974, 1991), podobnie jak inne media, pośrednio kształtują u odbiorców określone reprezentacje przestrzeni. Porównanie charakteru i treści dotyczących wsi i rolnictwa w podręcznikach do geografii w Polsce i w Anglii potwierdziło niedoskonałości polskiej edukacji geograficznej, która nie wykorzystuje w pełni możliwości, jakie stwarza dyscyplina, a stosowane rozwiązania nie podążają za dorobkiem geografii jako dyscypliny naukowej.

Słowa kluczowe: wyobrażenie, wieś, rolnictwo, podręczniki szkolne, podstawa programowa.

Wprowadzenie

Geografia stanowi jedną z najstarszych form dociekań intelektualnych nad istotą rzeczywistości złożonej z różnorodnych zjawisk występujących na powierzchni ziemi, a jednocześnie zajmuje niezwykle miejsce w systemie nauk badając, w odróżnieniu od innych dyscyplin, zarówno zjawiska przyrodnicze, jak i społeczne, ich współwystępowanie i oddziaływanie (Maik 2012). Wydaje się, iż ten wielowymiarowy i wielowątkowy przedmiot zainteresowań geografii, jej funkcje poznawcze i wymiar praktyczny w rozwiązywaniu problemów o wysokiej randze społecznej powinny zagwarantować istotne miejsce w systemie kształcenia. Niestety analiza współczesnego charakteru i treści szkolnej edukacji geograficznej – zwłaszcza w Polsce pokazuje, na co wielokrotnie zwracano uwagę, iż możliwości, jakie stwarza

dyscyplina nie są w pełni wykorzystane, a stosowane rozwiązania nie podążają za dorobkiem geografii na poziomie naukowym (Suliborski 2003; Tobiasz-Lis 2014a, 2014b).

Celem artykułu jest analiza zakresu treści i sposobów prezentacji problematyki wsi i rolnictwa w podręcznikach szkolnych do nauczania geografii w Polsce i w Anglii. Opracowanie składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej kolejności, na podstawie zapisów polskiej i angielskiej podstawy programowej przedmiotu geografia¹, wskazano na podstawowe różnice w modelach nauczania geografii w tych krajach. Następnie zaprezentowano różnice w prezentacji wsi i rolnictwa w wybranych seriach podręczników szkolnych. W ostatniej części artykułu porównano analizowane wcześniej zapisy podstawy programowej i treści dotyczące wsi i rolnictwa w wybranych seriach podręczników z ich naukową interpretacją we współczesnych studiach nad obszarami wiejskimi w obydwu krajach.

Z uwagi na różnice w polskim i angielskim systemie kształcenia, a także miejsca i charakteru geografii w edukacji szkolnej, w prezentowanym porównaniu ograniczono się do trzeciego etapu edukacyjnego, tj. poziomu polskiego gimnazjum (uczniowie w wieku 12–15 lat) i angielskiego Key Stage 3 (uczniowie w wieku 11–14 lat). Dodatkowo w przypadku Polski analizę poszerzono o pierwszy rok IV etapu edukacyjnego, ze względu na kontynuację kształcenia geograficznego z poziomu gimnazjum. W obydwu przypadkach geografia jako przedmiot szkolny ma charakter obowiązkowy i samodzielny – nie łączony z żadnymi innymi obszarami wiedzy. W dalszych etapach edukacyjnych, zarówno w Polsce jak i w Anglii, geografia jest przedmiotem do wyboru. Można zatem zakładać, że to, czego uczniowie nauczą się w trakcie tego poziomu edukacyjnego, dla zdecydowanej większości stanowić będzie ogół wiedzy i umiejętności geograficznych nabytych w szkole. Doświadczenia z lekcji geografii będą jednocześnie najważniejszym kanałem informacyjnym na temat charakteru dyscypliny i przedmiotu jej badań.

Główne założenia edukacji geograficznej w Polsce i w Anglii

Porównanie zapisów podstawy programowej i wynikających z nich konkretnych treści zawartych w wybranych programach nauczania i seriach podręczników dla trzeciego etapu edukacyjnego w Polsce i w Anglii pokazuje, że w obydwu przypadkach nadrzędnym celem kształcenia geograficznego jest zainteresowanie ucznia otaczającym go światem. Podstawowa różnica polega na sposobach prezentacji i wyjaśniania złożoności tego świata podczas lekcji geografii.

Zapisy polskiej podstawy programowej ukazują przestrzeń jako materialną, wypełnioną rzeczami (przestrzeń fizyczna) czy jako środowisko życia człowieka (przestrzeń ekologiczna). Wynika to przede wszystkim z faktu, że nie zmienia się upowszechnione w polskiej szkole, ale także i w kształceniu akademickim tradycyjne traktowanie geografii jako nauki przyrodniczej, gdzie człowiek, jako istota biologiczna, jest jednym z elementów świata przyrody. Celem kształcenia geograficznego w Polsce ma być odkrywanie porządku przestrzennego świata i rządzących nim praw, wyjaśnianie udokumentowanego i obiektywnie dającego się stwierdzić zróżnicowania przyrodniczego, poziomu rozwoju społeczno-go-

¹ *National curriculum, Schools: statutory guidance and School and college qualifications and curriculum, Department of Education, 11.09.2013; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.*

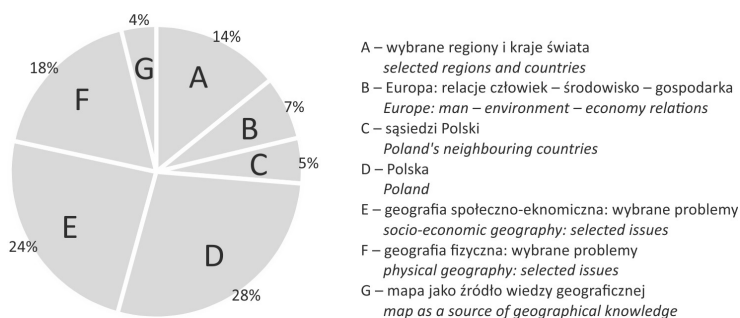
spodarczego czy warunków życia ludności. Ominięcie w podstawie programowej skali osobistej i ograniczenie przekazywanej wiedzy geograficznej do spektrum skal od lokalnej do globalnej, świadczy o tym, że polska dydaktyka geografii pomija „zwrot kulturowy” w naukach społecznych i związane z nim możliwości odwoływania się do codzienności, poszukiwania znaczeń, które nadawane są przez ludzi w procesie porządkowania (strukturyzowania) otaczającej ich rzeczywistości (Rose 2001). Brak antropocentrycznego punktu widzenia świata jest równoznaczny z pominięciem jego dwoistej, materialno-wyobrażeniowej natury, a geografia pozostaje dyscypliną, która bada rzeczywistość w perspektywie obiektywistycznej (naturalistycznej). Zróżnicowanie środowiska geograficznego ujmowane jest jedynie w kontekście materialnym czy relacyjnym. Brakuje kontekstu znaczeniowego zróżnicowania środowiska wynikającego z jego społecznego poznawania, wykorzystywania, przekształcania, wytwarzania czy wartościowania.

Angielska podstawa programowa odwołuje się do jednego z kluczowych dla geografii pojęć – miejsca. Skala jest w tym przypadku rozpatrywana nie tylko w kategorii zakresu przestrzennego (makro-mikro), ale przede wszystkim w znaczeniu symbolicznym (przestrzeń-miejsce). Przestrzeń w angielskiej geografii szkolnej jest zatem rozumiana wielowymiarowo – jako zbiór przedmiotów (przestrzeń fizyczna), środowisko człowieka (przestrzeń ekologiczna) czy zbiór wielowymiarowych i wielowątkowych przestrzeni (miejsc) postrzeganych i wywołujących określone przeżycia człowieka, a jednocześnie stanowiących dla niego nośniki znaczeń nadawanych poszczególnym obiektom czy obszarom w wyniku ich bezpośredniego i pośredniego doświadczenia (przestrzeń kulturowa). W myśl angielskiej podstawy programowej kształcenia geograficznego miejsce posiada unikalne cechy przyrodnicze i społeczne i może być przedstawiane i interpretowane na różne sposoby.

Konsekwentnie różne koncepcje szkolnej geografii zapisane w podstawach programowych tego przedmiotu w Polsce i w Anglii znajdują odzwierciedlenie w podręcznikach. Analizie poddano strukturę, treści i sposób prezentacji informacji geograficznej w czterech wybranych seriach podręczników do nauczania geografii na III etapie edukacyjnym w Polsce – *Świat bez tajemnic* Wydawnictwa Szkolnego PWN (Kop, Kucharska, Witek-Nowakowska 2009) i *Planeta Nowa* Wydawnictwa Nowa Era (Malarz, Szczypiński, Szubert, Wójtowicz, 2010) oraz w Anglii – *Geog 123* Wydawnictwa Oxford University Press (Gallagher, Parish, Williamson 2008) i *Think Through geography* Wydawnictwa Pearson Education (Hillary, Mickleburgh, Stanfield 2004). W przypadku Polski, analizę poszerzono o podręczniki tych samych wydawnictw, odpowiednio *Tylko geografia* (Kop, Kucharska, Szkułt 2012) oraz *Oblicza geografii* (Uliszak i Wiedermann 2012), kierowane do uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

W podręcznikach polskich treści są wyraźnie uporządkowane. W klasie pierwszej, po serii tematów związanych z mapą jako źródłem wiedzy geograficznej, astronomicznymi podstawami geografii, systematycznie wprowadza się elementy geografii fizycznej. W kolejnych klasach wykorzystano ujęcie regionalne – treści dotyczą zarówno kwestii przyrodniczych, społecznych, jak i gospodarczych, ukazując zależności pomiędzy nimi w skali wybranych regionów świata i Polski. Niekwestionowany jest walor edukacyjny geografii regionalnej, jednak wbrew argumentacji komentującej podstawę programową, w analizowanych programach nauczania i odpowiadających im podręcznikach trudno odnaleźć możliwości do refleksyjnego myślenia i kontemplacji uczniów nad odmiennością doświadczeń i sensem przestrzeni nadawanym jej przez różne społeczności. Prezentowane w podręcznikach regiony są na tyle duże, że treści dotyczące zależności w ich środo-

wisku i tak przepełnione są faktografią. Brakuje narracji żyjących tam ludzi, perspektywy, którą uczniowie mogliby próbować, zrozumieć, odnosząc się do własnych doświadczeń. W pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej, która w myśl ostatnich zmian podstawy programowej z 2012 r. stanowi kontynuację kształcenia geograficznego podjętego w gimnazjum, treści koncentrują się na geografii społeczno-ekonomicznej. Układ podręczników, podobnie jak w przypadku pierwszej klasy gimnazjum, ma raczej charakter systematyczny, wynikający z ugruntowanego w Polsce po II wojnie światowej podziału geografii ekonomicznej na jej cztery główne specjalizacje: geografii ludności i osadnictwa, geografii rolnictwa, geografii przemysłu, geografii transportu, aniżeli problemowy.



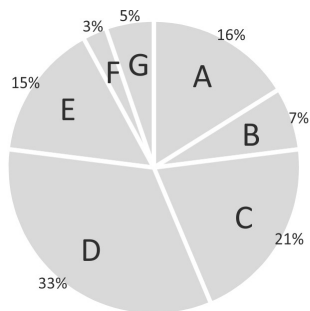
Ryc. 1. Struktura treści wybranej serii polskich podręczników do geografii

Źródło: oprac. własne na podstawie: Kop i in. (2009), Kop i in. (2012).

Structure of the selected series of geography textbooks in Poland

Source: own study based on: Kop et al. (2009), Kop et al. (2012).

W podręcznikach angielskich treści nie wykazują wyraźnego uporządkowania w poszczególnych klasach. Układ nie nawiązuje do podziałów geografii jako nauki, a tematy dotyczące środowiska przyrodniczego, społeczeństwa i gospodarki są łączone lub realizowane naprzemiennie – mają wyraźny charakter problemowy. Prezentowane w podręcznikach zagadnienia nawiązują także do kluczowych pojęć zarysowanych w podstawie programowej, takich jak: miejsce, przestrzeń i skala. W tym miejscu należy wyraźnie zaznaczyć, że w odróżnieniu od Polski, angielska podstawa programowa nie podaje szczegółowych wymagań odnośnie zakresu treści nauczania i sposobów kształcenia geograficznego w szkołach. Pomimo to większość serii podręczników realizuje podobne zagadnienia, które nawiązują zarówno do szerokich problemów współczesnego świata, Anglii, jak i lokalnych społeczności i życia codziennego. Prawidłowość można zauważyć zatem przede wszystkim w kwestii skali prezentowanych zjawisk i zależności – od osobistej, przez lokalną, skalę kraju, po skalę globalną. Pomimo że dobór tematów może wydawać się przypadkowy, to ich wspólnym celem jest wyjaśnienie zjawisk i procesów, których uczeń jest bezpośrednim obserwatorem lub których doświadcza pośrednio. W ten sposób jest realizowane założenie rozwijania poprzez geografii wyobrażeń i wiedzy na temat otaczającego uczniów świata. Punktem wyjścia jest tutaj kategoria miejsca, z którym wiążą się ludzkie emocje i związany z nimi cały system znaczeń oraz fakt, iż każdy człowiek musi przynależeć do jakiejś przestrzeni. Uczniowie starają się odnaleźć swoje miejsce na ziemi i „opisują” je, jak przystało na geografów, w rozmaity sposób – zarówno w kategoriach przestrzeni fizycznej, ekologicznej, jak i kulturowej. Jednocześnie uczą się wrażliwości na odmienną przestrzeń, ludzi i kultur.



- A – wybrane regiony i kraje świata
selected regions and countries
- B – Wielka Brytania, Londyn
United Kingdom, London
- C – relacje człowiek – środowisko: wybrane problemy
man – environment: selected issues
- D – geografia społeczno-ekonomiczna: wybrane problemy
socio-economic geography: selected issues
- E – geografia fizyczna: wybrane problemy
physical geography: selected issues
- F – geografia jako nauka
geography as a scientific discipline
- G – mapa jako źródło wiedzy geograficznej
map as a source of geographical knowledge

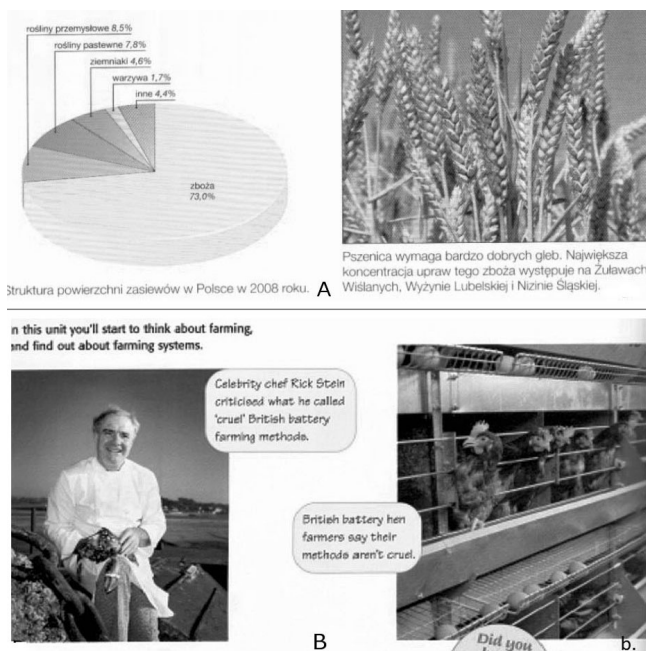
Ryc. 2. Struktura treści wybranej serii angielskich podręczników do geografii

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gallagher i in. (2008).

Structure of the selected series of geography textbooks in England

Source: own study based on: Gallagher et al. (2008).

Odmienny jest także charakter materiałów wizualnych stosowanych w podręcznikach do geografii w Polsce i w Anglii. W pierwszym przypadku pełnią one jedynie funkcję ilustrującą treści zawarte w podręczniku. W drugim natomiast, poza ilustracją pojęć i rejestracją faktów, stanowią dodatkowo inspirację heurystyczną, zaproszenie do dedukcji, spekulacji, fantazji, szerszej interpretacji świata, a także pretekst do dyskusji w grupie, która podwyższa zainteresowanie i mobilizację uczniów podczas lekcji i pozwala skonfrontować subiektywnie postrzeganą przez nich rzeczywistość (ryc. 3).



Ryc. 3. Przykłady szaty graficznej podręczników do geografii w Polsce i w Anglii: A – struktura powierzchni zasiewów w Polsce oraz ilustracja pszenicy, B – dyskusja na temat hodowli ekologicznej i przemysłowej.

Examples of graphic design used in Polish and English geography textbooks: A – structure of sown area and illustration of wheat, B – discussion on organic and industrial breeding.

Źródło/Source: Gallagher i in. (2008), Szubert (2010).

Wieś i rolnictwo w wybranych seriach polskich i angielskich podręczników do geografii

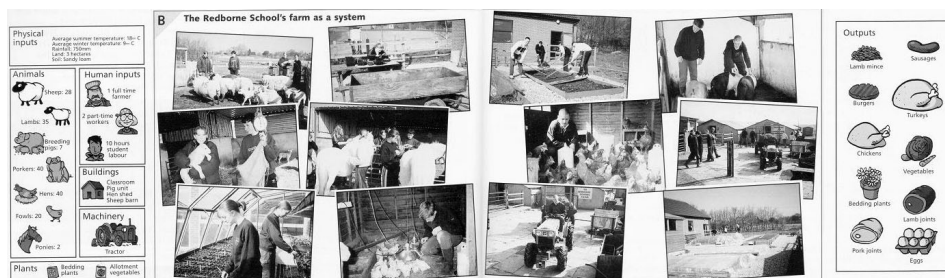
Problematyka wsi i rolnictwa zajmuje stosunkowo niewiele miejsca w szkolnych podręcznikach do geografii zarówno w Polsce, jak i w Anglii. Jednocześnie różne sposoby porządkowania i interpretacji prezentowanych w nich zjawisk, związane z określonym stosunkiem wobec przestrzeni i człowieka zapisanym w podstawie programowej oraz tradycją naukowych badań geograficznych w poszczególnych krajach, powodują, że polscy i angielscy uczniowie odkrywają wieś i rolnictwo w zupełnie inny sposób, ich uwaga koncentruje się na różnych kwestiach.

W polskich podręcznikach do geografii dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum) oraz w pierwszej klasie IV etapu edukacyjnego (liceum), geografia wsi traktowana jest tak, jak zdefiniował ją J. Bański (2002, s. 369): jako „...dyscyplina badająca wszelkie przejawy działalności człowieka zachodzące na obszarach wiejskich. Tak rozumiana geografia wsi jest kompleksem wyspecjalizowanych dyscyplin geograficznych (geografia rolnictwa, geografia osadnictwa, geografia ludności, geografia usług, geografia transportu) badających wieś”. Widoczny jest tu wpływ branżowego podziału geografii człowieka charakterystycznego dla geografii polskiej. Wieś i rolnictwo pojawiają się w polskich podręcznikach do geografii w trzech miejscach: (1) przy okazji tematów skoncentrowanych na kwestiach osadnictwa, sieci osadniczej i jej przemian związanych z procesem urbanizacji; (2) w tematach poświęconych gospodarce Polski (gimnazjum) i świata (liceum), a także w przypadku tych regionów Polski i świata, gdzie rolnictwo jest elementem wyraźnie je wyróżniającym (np. w Polsce: Wyżyna Lubelska, Żuławy Wiślane, na świecie: Francja, region południowo-wschodniej Azji); (3) w temacie dotyczącym wpływu działalności człowieka na środowisko przyrodnicze. W pierwszym przypadku wieś, jako element najniżej usytuowany w sieci osadniczej, pojawia się zazwyczaj „przy okazji”, jako kontrast w stosunku do miasta podczas jego definiowania, jako specyficzna forma przestrzeni podlegająca dynamicznym zmianom, zwłaszcza w strefach podmiejskich, w wyniku współczesnych procesów urbanizacji. Rolnictwo jako jeden z działów gospodarki człowieka zajmuje więcej miejsca w polskiej geografii szkolnej. Niestety, prezentowane jest mało atrakcyjnie dla ucznia, jako zbiór faktów, definicji i uogólnień, pomimo zaleceń ograniczania zakresu wiedzy encyklopedycznej, zapisanych w podstawie programowej.

Geografia rolnictwa w szkolnych podręcznikach w Polsce to, bez względu na analizowaną serię, po pierwsze, wypis przyrodniczych i pozaprzyrodniczych uwarunkowań rozwoju tej działalności gospodarczej, który ewentualnie bywa zilustrowany mapą przyrodniczych warunków rozwoju rolnictwa czy wykresami struktury użytkowania ziemi, struktury wielkościowej i własnościowej gospodarstw, wartości wskaźników mechanizacji i chemizacji rolnictwa; po drugie, analiza kierunków rozwoju rolnictwa poprzez wskazanie najważniejszych gatunków uprawianych roślin i zwierząt hodowlanych oraz głównych rejonów produkcji rolnej, ilustrowana kartogramami czy zestawieniami tabelarycznymi. Ostatnim kontekstem, w jakim pojawia się rolnictwo w polskich podręcznikach do geografii jest jego wpływ (obok przemysłu, transportu czy osadnictwa) na poszczególne komponenty środowiska przyrodniczego. Po szeregu tematów dotyczących deterministycznej roli środowiska przyrodniczego w stosunku do działalności gospodarczej człowieka, uczniowie mają tutaj szansę na analizę relacji zwrotnej – wpływu człowieka na środowisko.

Analizie poddano także polecenia dla uczniów towarzyszące poszczególnym tematom dotyczącym wsi i rolnictwa. Dominują pytania o wiedzę na temat prostych, bardzo konkretnych problemów, np. „Wymień główne regiony hodowli...”, „Scharakteryzuj strukturę użytkowania ziemi...”, „Wymień pięć artykułów, które można uzyskać z chowu zwierząt”, „Wymień nazwy regionów o najkorzystniejszych warunkach przyrodniczych dla produkcji rolnej...”. Nawet jeżeli pojawiają się polecenia ustosunkowania się ucznia do określonego problemu i jego oceny, prezentacji własnego stanowiska, to oczekuje się wskazania obiektywnych, mierzalnych argumentów, np. „Na podstawie map oraz własnych obserwacji oceń warunki przyrodnicze rozwoju rolnictwa w regionie, w którym mieszkasz”.

Analiza treści wybranych serii angielskich podręczników do geografii dla III etapu edukacyjnego pokazuje, że podejmowane są podobne zagadnienia dotyczące zróżnicowania rolnictwa na świecie, uwarunkowań i kierunków rozwoju tej gospodarczej działalności człowieka czy jej wpływu na środowisko przyrodnicze. Treści odwołują się zarówno do problemów wsi i rolnictwa w Anglii, jak i w tych regionach, gdzie zajmuje ono istotne miejsce w gospodarce (np. Francja, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone). Rolnictwo jest tutaj pojmowane szeroko – jako system gospodarowania, w którym należy uwzględnić pewne elementy „wejściowe” (czynniki rozwoju), charakterystyczne dla rolnictwa zjawiska, mechanizmy i wreszcie elementy „wyjściowe”, czyli efekty określonego zestawu czynników i procesów obserwowanych w określonym miejscu i czasie (ryc. 4).



Ryc. 4. Rolnictwo jako system gospodarowania
Agriculture as a system of production
Źródło/Source: Hillary i in. (2004).

Problemy wsi i rolnictwa ukazane są w różnych skalach i perspektywach. W skali makro, która stanowi jednocześnie tło dla zagadnień prezentowanych w formie studiów przypadków, wieś jest elementem sieci osadniczej, a rolnictwo jednym z działań gospodarki. W skali mikro wieś jest prezentowana jako miejsce życia, rolnik i mieszkańiec wsi jako producent, z kolei sprzedawcy, mieszkańcy miast jako odbiorcy produktów rolnictwa. Dużo miejsca poświęca się kwestiom współczesnych przemian obszarów wiejskich – ich głównych uwarunkowań, trendów i konsekwencji, zwłaszcza w krajach wysoko rozwiniętych. W tym przypadku treści są najczęściej skoncentrowane na ich wielofunkcyjnym rozwoju i jego konsekwencjach, m.in. w postaci zmian struktury społeczno-przestrzennej oraz zróżnicowanych potrzeb poszczególnych grup użytkowników przestrzeni wiejskiej i rodzących się na tej podstawie konfliktów przestrzennych.

Ciekawym rozwiązaniem, które ma zainteresować ucznia problemem, a jednocześnie ułatwić jego zapamiętanie, jest stosowanie w nagłówkach pytań czy zwrotów o charak-

terze przysłów, np. *Don't put all your eggs in one basket* (Nie wkładaj wszystkich jajek do jednego koszyka) w kontekście potrzeby dywersyfikacji produkcji rolnej.

Polecenia dla uczniów są zdecydowanie bardziej niż w podręcznikach polskich skoncentrowane na własnej interpretacji prezentowanych zjawisk. Odwołują się do rycin i fotografii czy danych źródłowych ilustrujących konkretne problemy, inspirują do samodzielnej obserwacji otaczającego świata, np. „Dlaczego rolnicy na fotografii protestują?”, „Zastanów się nad decyzjami i wyborami, które w ciągu każdego roku musi podejmować rolnik”, „Czy dla konsumenta ważniejsza jest cena produktu czy warunki, w których hoduje się zwierzęta? Uzasadnij swoją odpowiedź”, „Sporządź listę produktów ekologicznych sprzedawanych w najbliższym supermarkecie. Jak kształtują się ich ceny w stosunku do innych tego typu produktów?”, „Na podstawie fotografii porównaj szczegółowo różnice nowej i starej zabudowy wsi. Wskaż różnice pomiędzy »starymi« i »nowymi« mieszkańcami wsi”.

Fakt, iż nawet podstawowe, ogólne zagadnienia związane z wsią i rolnictwem są omawiane przede wszystkim z perspektywy konkretnych osób lub sytuacji – w formie indywidualnych relacji, fragmentów artykułów prasowych czy nagłówków gazet powoduje, że prezentowane treści wykraczają poza ramy mechanicznych zależności, a rolnictwo jawi się jako szeroki problem społeczny. Taka geografia rolnictwa ewoluuje w kierunku geografii wsi, dla której rolnictwo jest jednym z wielu zainteresowań badawczych.

Charakter współczesnych badań obszarów wiejskich w Polsce i w Anglii

W ostatnich 30 latach geografia wsi w Wielkiej Brytanii rozwija się bardzo dynamicznie zarówno w płaszczyźnie teoretyczno-metodologicznej, jak i empirycznych opracowań dotyczących analizy struktur i procesów kształtujących przestrzeń wiejską. Całość przekształceń, które zaszły w tym okresie najczęściej określa się „zwrotem kulturowym”. Wspólnym mianownikiem większości prac jest odwołanie się do codzienności, jako specyficznego ujęcia charakteru życia społecznego. Różne dziedziny wiedzy „odkrywają” i interpretują codzienność w odniesieniu do rozmaitych jej przejawów. Jednym z nich jest poszukiwanie znaczeń, które nadawane są przez ludzi w procesie postrzegania i porządkowania (strukturyzowania) otaczającej ich rzeczywistości poprzez pryzmat swojej kultury i doświadczeń (Tobiasz-Lis i Wójcik 2014). Istota teoretycznych przemian geografii wsi wynika z szerokiej interpretacji pojęcia „wsi” i „wiejskości” w nowych uwarunkowaniach społecznych oraz gospodarczo-politycznych, a także z głębszej refleksji nad relacjami spajającymi tę dziedzinę badań z całą geografią człowieka. W studiach geograficznych w coraz większym stopniu zauważa się rosnącą różnorodność społeczną obszarów wiejskich, co jest efektem zainteresowania pozarolniczymi walorami przestrzeni wsi przez wiele grup społeczno-zawodowych. Dzięki temu wzrosła ranga wieloaspektowej (kompleksowej) geografii wsi wśród nauk geograficznych i społecznych.

W krajach postsocjalistycznych nowe propozycje badań zostały przyjęte z opóźnieniem. Dominowała interpretacja funkcjonalistyczna wsi, a zagadnienia przemian rozważane były w ujęciu koncepcji urbanizacji przestrzeni (społecznej, ekonomicznej, turystycznej itd.). W metodyce badawczej przeważały ujęcia ilościowe wraz z przedstawieniem struktury przestrzennej zjawisk. Dopiero w ostatnim czasie, w wyniku ewolucji od zagadnień funkcjonalnych do społecznych, „wieś” zaczyna być interpretowana jako specyficzny rodzaj ludzkiego zamieszkania, władania terytorium i jego przekształcania, a podejście branżowe, o którym pisał cytowany już J. Bański (2002), ustąpiło miejsca ujęciom pro-

blemowym (Wójcik 2009, 2012). Niestety zmiany, które dokonują się na polu badawczym nie tylko geografii wsi w Polsce, ale całej, szeroko pojętej geografii człowieka, nie znalazły dotychczas przełożenia na praktykę szkolną.

Podsumowując, prezentowane w artykule różnice w charakterze i sposobach omawiania zagadnień dotyczących wsi i rolnictwa w szkolnych podręcznikach do nauczania geografii w Polsce i w Anglii, wynikają bezpośrednio z zapisów podstawy programowej, ale nie mniej istotny jest ich związek z charakterem naukowych badań dotyczących tej problematyki, prowadzonych w obydwu krajach.

Podsumowanie

Szkolną geografię w Polsce umieszczono wśród nauk matematyczno-przyrodniczych, co przekłada się bezpośrednio na treści skoncentrowane na opisie zjawisk w kategoriach ilościowego rozkładu i organizacji przestrzennej, a także na sposób nauczania tego przedmiotu. W efekcie społeczny odbiór geografii daleki jest od holistycznych i humanistycznych koncepcji dyscypliny. Tymczasem angielska podstawa programowa koncentruje się przede wszystkim na aspektach humanistycznych i zakłada, że ludzie z natury są geografami, wykazują zainteresowanie zróżnicowaniem otaczającego ich świata, próbują je wyjaśniać. Różnice w polskim i brytyjskim modelu kształcenia geograficznego stanowią wyraźne odbicie wzorców teoretyczno-metodologicznych, na których opierają się badania naukowe geografów w tych krajach.

Prezentacja treści z zakresu wsi i rolnictwa, zawartych w podręcznikach do geografii dedykowanych uczniom w wieku 11–15 lat jest całkowicie odmienna w polskim i brytyjskim systemie kształcenia, pomimo stosunkowo podobnych założeń podstaw programowych. Zasadnicza różnica polega na sposobie podejścia do omawianych zagadnień: w systemie brytyjskim kładzie się nacisk na identyfikację problemów, a w polskim uporządkowanie wiedzy. Tym samym metody aktywizujące pracę młodzieży, zmuszające do uważnej obserwacji otaczającego świata, odwołujące się do sytuacji życia codziennego, są nierozłączne z rozwiązywaniem problemów stawianych w systemie brytyjskim, podczas gdy metody bierne, skupione na prezentacji faktów, w sposób naturalny korespondują z typologiami i charakterystykami poszczególnych elementów środowiska geograficznego w systemie polskim.

W opinii Autorki we współczesnym świecie, w którym dostęp do informacji jest powszechny, a zasadniczą kwestią jest umiejętność jej przetwarzania i interpretacji, podejście problemowe w podręcznikach do geografii wydaje się efektywniejszą metodą nauczania. Oczywiście istnieje wielu nauczycieli, którzy potrafią przełożyć treści w istniejących polskich podręcznikach na ciekawą dyskusję problemową na zajęciach. Niemniej podręcznik stanowi ważne wsparcie procesu uczenia się, w pewnym stopniu standaryzujący efekty. Wydaje się zasadne przeformułowanie współczesnych podręczników do geografii tak, aby wyeksponować tematy problemowe, z którymi będą musieli sobie poradzić polscy uczniowie, nie tracąc przy tym ich zawartości merytorycznej.

Artykuł powstał w ramach realizacji projektu pt.: „Reprezentacje przestrzenne osiedli wiejskich w Polsce” finansowanego ze środków NCN, 2014/13/B/HS4/00481.

Literatura

- Bański J.**, 2002, *Geografia wsi – nowa dyscyplina badawcza polskiej geografii*, Przegląd Geograficzny, 74, 3, s. 367–379.
- Gallagher R., Parish R., Williamson J.**, *Geog. 123, 3rd edition*, Oxford University Press, Oxford.
- Hillary M., Mickleburgh J., Stanfield J.**, 2004, *Think Through Geography 1, 2, 3*, Pearson Education Ltd., Essex.
- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska A.**, 2009, *Świat bez tajemnic. Klasa 1, 2, 3*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa-Łódź.
- Kop J., Kucharska M., Szkurłat E.**, 2012, *Tylko geografia. Podręcznik – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa-Łódź.
- Lefebvre H.**, 1991 (1974), *The production of space*, Blackwell, Oxford.
- Liszewski S., Suliborski A.**, 2005, *Kształcenie geografów na poziomie akademickim w świetle aktualnej dyskusji o jedności geografii*, [w:] J. Jania, A. T. Jankowski (red.), *Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce*, Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk o Ziemi, Sosnowiec, s. 9–20.
- Maik W.**, 2012, *Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurłat (red.) *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, t. 2, *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Łódź-Toruń, s. 15–25.
- Malarz R., Szczypiński D., Szubert M., Wójtowicz M.**, 2010, *Planeta Nowa, Klasa 1, 2, 3*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Rose G.**, 2001, *Visual Methodologies: An Introduction to Interpreting Visual Materials*, 2nd edition, Sage.
- Suliborski A.**, 2003, *Region w nauczaniu geografii*, Przegląd Edukacyjny, 2 (39), s. 2–12.
- Tobiasz-Lis P.**, 2014a, *Personal experiences and images of places as the basis for teaching geography. Examples of Poland and England*, [w:] E. Szkurłat, A. Głowacz (red.), *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, t. 3, *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 107–120.
- Tobiasz-Lis P.**, 2014b, *Geografia percepcji. Osiągnięcia, problemy i perspektywy*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 8, *Dorobek polskiej geografii po konferencji w Rydzynie. Ocena Krytyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2014, s. 127–142
- Tobiasz-Lis P., Wójcik M.**, 2014, *Wyobrażenia przestrzenne mieszkańców wsi. Wykorzystanie metody odręcznych szkiców*, *Studia Obszarów Wiejskich*, 35, s. 29–43.
- Uliszak R., Wiedermann K.**, 2012, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Wójcik M.**, 2009, *Społeczna geografia wsi*, *Czasopismo Geograficzne*, 80, 1–2, s. 42–62.
- Wójcik M.**, 2012, *Geografia wsi w Polsce. Studium zmiany podstaw teoretyczno-metodologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Materiały źródłowe

- National curriculum, Schools: statutory guidance and School and college qualifications and curriculum, Department of Education, 11.09.2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Summary

The article discusses the issue of presentation concerning rural areas and agriculture in geography textbooks in two countries – Poland and England, which differ in both main assumptions of the geographical education, as well as works devoted to the problem of rural areas on scientific grounds. What is shared by the two countries is the fact that both in Poland and England, geography as a school subject is compulsory only for four years at the 3rd level of education. Only during this short period students learn about the nature of the discipline and the subject of its research. Textbooks analyzed in the article were regarded as areas of presentation of the geographical environment, which – in accordance to the concept of H. Lefebvre (1974, 1991) – like other media indirectly shape certain presentation of space.

Comparison of textbooks' content related to agriculture and rural geography in Poland and England confirmed imperfections of Polish geographical education, which does not fully exploit potential of the discipline. Moreover, applied manners of presentation do not follow achievements of geography at the scientific level.

