

Krajoznawstwo i turystyka szkolna jako edukacja alternatywna – konteksty przyrodnicze, społeczne, kulturowe i pedagogiczne

Słowa kluczowe: krajoznawstwo, turystyka, symulakry, konstruowanie przestrzeni, edukacja regionalna i ekologiczna, budowanie tożsamości

Key words: sightseeing, tourism, simulacra, construction of space, regional and ecological education, building of identity

Szkolne koła krajoznawczo-turystyczne są traktowane przez niektórych rodziców, uczniów, a wydaje się, że także przez decydentów oświatowych, jako przeżytek. W dobie powszechnego dostępu do programów telewizyjnych, Internetu można poznawać Polskę i inne kraje bez wychodzenia z domu. Także oferta biur turystycznych jest różnorodna i dostępna prawie dla każdego. Często korzystają z niej także szkoły przy organizowaniu wycieczek.

Nastawienie na tzw. „efektywność” w edukacji, mierzoną wynikami egzaminów zewnętrznych sprawdzających ściśle określony rodzaj wiedzy, powoduje, że nie jestegowana potrzeba zajęć „nieproduktywnych”, to znaczy takich, które nie przygotowują bezpośrednio do egzaminu. Takimi „nieproduktywnymi” zajęciami mogą być w oczach niektórych rodziców czy decydentów oświatowych wycieczki w miejsca nieodległe od szkoły, gdzie, według nich, „co można ciekawego zobaczyć?”. Oprócz takich pytań padają także inne: „A co tu zwiedzać?”, „Przecież oni już tu byli!”, „Jeździmy z dzieckiem po Polsce i nie tylko. Tyle widziało! Po co ma marnować czas?”

Subiektywna interpretacja tego typu wypowiedzi nasuwa pytania o sens edukacji w ogóle, dla których szkolne krajoznawstwo jest tylko pretekstem:

- jako rozliczania się z efektu w postaci listy „zaliczonych” atrakcji turystycznych, które „wypada” widzieć (i zabytków, i obiektów przyrodniczych) łatwej do zweryfikowania,
- albo jako edukacji rozbudzającej ciekawość świata w różnych jego wymiarach (przestrzennych, metaforycznych – ontologicznym i epistemologicznym, mentalnym), wzbudzającej refleksję i pytania, pozwalającej na indywidualne poszukiwania oraz odkrywanie świata dla siebie i uwewnętrznienie go.

Institucjonalizacja przedsięwzięć edukacyjnych nadaje im urzędową rangę, czyniąc je ważnymi dla uczniów i ich rodziców. Tak było w przypadku wycieczek historycznych finansowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

mających w założeniu budować patriotyzm uczniów. Wydaje się, że w tworzeniu indywidualnej tożsamości człowieka nie uwzględnia się prawie wcale roli najbliższego otoczenia ucznia, zarówno przyrodniczego jak i kulturowego - nierozdzielnie ze sobą splecionych. Narzuca się odgórnie pewne znaczenia, ale ignoruje jednocześnie samodzielne odkrywanie czy też nadawanie ważności miejscom bliskim w sensie przestrzennym i w sensie mentalnym.

Artykuł przedstawia możliwości tkwiące w turystyce i krajoznawstwie szkolnym jako alternatywę dla edukacji formalnej, alternatywę dla masowości i jednakowego widzenia świata, alternatywę dla konsumpcyjnego nastawienia do otaczającej rzeczywistości, alternatywę dla narzuconego sposobu poznawania świata. Wszystkie aspekty są ze sobą ściśle związane i wynikają jedno z drugich. Nawiązują do współczesnych poglądów geografii humanistycznej, teorii socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Propozycje tu przedstawione są tylko możliwą, ale niekonieczną wizją roli kół krajoznawczo-turystycznych. Umieszczam je w różnych kontekstach, które są uzasadnieniem dla mojego sposobu myślenia o roli szkolnej turystyki i krajoznawstwa. Staram się unikać słów „powinno się”, „trzeba”, „należy”, nakazujących sposób postępowania. Chcę zaakcentować natomiast MOŻLIWOŚCI wynikające ze spojrzenia na szkolną turystykę i krajoznawstwo z różnych punktów widzenia.

O węźu zjadającym własny ogon – krótkotrwałe atrakcje turystyczne

Miejsca są tym, czym czynią je ludzie
(D. Gruenewald za: [14])

Walory turystyczne obszaru mogą być różnie rozpatrywane w zależności od preferencji: albo pod względem pragmatycznym – użytecznościowym, albo pod względem walorów estetyczno-krajobrazowych [12, s. 169], na które składa się splot zjawisk przyrodniczych i kulturowych. Te dwa podejścia z reguły nakładają się na siebie. Zwrócić należy też uwagę, że walory jako takie nie istnieją obiektywnie. Są konstruowane społecznie [13]. Dużą rolę

Dr T. Sadoń-Osowiecka - Uniwersytet Gdański. Pracownia Dydaktyki Geografii

w tworzeniu walorów odgrywa nie tylko sam obszar, ale treść i sposób rozpowszechniania informacji o nim. Wydaje się, że obecnie coraz większą rolę w potocznej ocenie walorów turystycznych odgrywa kwestia pragmatyczna. Walory krajobrazowe stają się drugorzędne. Świadczą o tym choćby komunikaty pogodowe w telewizji podczas ferii zimowych czy wakacji. Zimą dotyczą głównie warunków dla narciarzy - ilości śniegu na popularnych stokach narciarskich. Latem – słońca lub zachmurzenia nad Bałtykiem. Jakkolwiek przyzwyczailiśmy się do nich i są traktowane jako pomoc przy wyborze na przykład terminu wczasów czy podjęciu decyzji o wyjeździe, to niosą także ukryty komunikat. Pobyt w górach jest równoznaczny z jazdą na nartach. Same góry, które pierwotnie (np. w czasach Witkiewicza czy Chałubińskiego) stanowiły główny powód przyjazdu, a wędrówki po nich czy jazda na nartach służyły raczej jako sposoby na ich lepsze poznanie i podziwianie, stają się dziś elementem drugorzędnym. Są tylko stokami o lepszej lub gorszej przydatności dla uprawiania narciarstwa.

O takiej hierarchii atrakcyjności świadczą także wypowiedzi uczniów podczas ubiegłorocznej olimpiady geograficznej na temat walorów turystycznych. W przeważającej liczbie wypowiedzi najpierw podawano liczbę miejsc noclegowych o odpowiednim standardzie, a dopiero w dalszej kolejności wymieniano walory przyrodnicze (np. bliskość parków narodowych) czy kulturowe. Wymienienie pobliskich parków narodowych czy znanych zabytków nie sprawiało trudności. Znamienna jest jednak wypowiedź ucznia na temat specyfiki ludności zamieszkującej Tatry: „Górale znani są z tego, że wyjeżdżają do Ameryki” [17]. Ta wypowiedź, prawdopodobnie w zamierzeniu jej autora żartobliwa, mogłaby być potraktowana pozornie jako dostrzeżenie zjawiska migracji i mobilności ludności zamieszkującej Tatry, ale także jako zmiana w sposobie postrzegania Tatr i jej mieszkańców, którzy już nie kojarzą się przede wszystkim ze specyfiką tego regionu i nie są postrzegani jako jej współtwórcy i nieodłączne składowe krajobrazu gór. Taki sposób widzenia może mieć swoje źródła w specyfice czasów, ale także w komercjalizacji turystyki i traktowaniu obszarów turystycznych jako wytworzonego produktu turystycznego, swego rodzaju Disneylandu, parku rozrywki. Produkt został „wyprodukowany”. Jest zatem tworem sztucznym, odpowiadającym popytowi i gustom konsumentów.

Wybrzeże Bałtyku z szerokimi, piaszczystymi, białymi plażami, które kiedyś decydowały o ich uroku i atrakcyjności, zamieniły się w miejsca całodobowej rozrywki z nieodłącznymi namiotami piwnymi, gdzie nieistotne są walory estetyczne (wielka biała przestrzeń w połączeniu z szafirowym morzem, rozświetlona słońcem). Przyznawanie „błękitnej flagi” staje się dodatkowym atutem, przy czym kryteria jej przyznawania dotyczą głównie urządzeń technicznych na plaży, a nie naturalnej urody, a nawet

„czystości” miejsca. Błękitna flaga może powiewać nad plażą, na której nie można się kąpać z powodu zakwitów glonów czy sinic (np. plaże trójmiejskie), ale która jest sprzątana regularnie i gdzie istnieje odpowiednia infrastruktura (tzn. można zjeść, umyć się, zabawić).

Mobilność turystyczna i spędzanie wakacji na plażach położonych w ciepłym klimacie spowodowało, że oczekiwania konsumentów co do plaż bałtyckich są bardzo podobne do tego, co zastać można na tropikalnych plażach, mimo różnic klimatu i charakteru polskiego wybrzeża Bałtyku. Pojawiają się więc na nich sztuczne palmy, a to, co decyduje o specyfice klimatycznej Bałtyku, także o walorach zdrowotnych pobytu nad Bałtykiem – wiatry, czyste powietrze z jodem i nie zawsze wysoka temperatura, staje się przeszkodą w „wypoczynku”. Plażowicze niezależnie od siły wiatru otaczają się parawanami, skutecznie zasłaniającymi widok i chroniącymi przed wpływem rzeczywistego Bałtyku, ale wyraźnie odgraniczającymi zajęte własne terytorium.

Ten swego rodzaju turystyczny konsumpcjonizm ma odniesienie w opisie konsumenta sporządzonym przez Z. Baumaną: „Konsumenty są przede wszystkim zbieraczami wrażeń; kolekcjonują rzeczy jedynie wtórnym, jako pochodne doznań.” [4]. W tym wypadku „rzecz” jest cała turystyczna infrastruktura i liczne stworzone atrakcje turystyczne. Wielość wrażeń i gadżetów nie powoduje jednak poczucia spełnienia, bo: „Istotą zblazowania jest obojętność na różnorodność bogactwa przedmiotów nie w tym sensie, że zblazowany nie przyjmuje do wiadomości ich istnienia, ale w tym, że znaczenie i wartość różnorodności, a co za tym idzie i samych przedmiotów, odczuwana jest jako nieistotna. Przedmioty ukazują się osobie zblazowanej jako podobnie bezbarwne i pozbawione blasku, tak iż żaden nie zasługuje, by go przedkładać nad inne (...) Wszystkie przedmioty unoszone są niezależnie od ich ciężaru gatunkowego przez nieprzerwany nurt pieniądza, wszystkie leżą na tej samej płaszczyźnie i różnią się tylko wielkością zajmowanej powierzchni.” [5].

Turyści są w tym wypadku kolonizatorami, zawłaszczającymi przestrzeń i kształtującymi ją według własnych wyobrażeń, niezainteresowanymi ani naturalnymi krajobrazami i charakterem miejsc wynikającym ze splotu warunków naturalnych, historii, kultury i indywidualności mieszkańców (tubylców). Ta przestrzeń turystyczna służy dopóki jest modna, dopóki bogata w wyprodukowane szybko atrakcje. Jest swego rodzaju nietrwałą błyskotką, kiczem „do szybkiego spożycia”, bo „Tym, co się liczy jest ulotność, immanentna czasowość wszystkich zobowiązań, ważniejsza od nich samych; zresztą zobowiązania nie mogą trwać dłużej niż czas potrzebny na skonsumowanie przedmiotu pożądania...” [4].

Adekwatna dla sytuacji przypisywania wartości tylko sztucznym wytworom i niedoceniającego naturalnego piękna

staje się sytuacja z baśni „Świniopas” J. Ch. Andersena, kiedy to damy dworu zareagowały na podarunek w postaci pięknej, naturalnej róży: *Fe, prawdziwa!*

Można powiązać to z teorią symulaków Baudrillarda, mówiącą o tworzeniu sztucznej rzeczywistości: „Mamy tu do czynienia z zastąpieniem samej rzeczywistości znakami rzeczywistości, czyli z operacją powstrzymywania każdego rzeczywistego procesu przez jego operacyjną kopię, niestabilną, deskryptywną, programowalną i nieomylną maszynę, która dostarcza wszelkich znaków rzeczywistości oraz wymija wszelkie jej zmienne koleje losu. (...) Odtąd hiperrzeczywistość zabezpieczona zostaje przed tym, co wyobrażone, jak też przed wszelką możliwością odróżnienia tego, co rzeczywiste od tego, co wyobrażone...” [2]. W ten sposób hiperrzeczywistość „pożera” rzeczywistość, unieważniając naturalne¹⁾ walory miejsca.

Baudrillard mówi o kiczu jako „pseudoprzedmiocie” oznaczającym „symulację, kopię, imitację, stereotyp, niedostatek rzeczywistego znaczenia i nadmiar znaków, alegorycznych odniesień, sprzecznych konotacji, jako spotęgowanie i gloryfikację detalu i nasycenie za jego pomocą.” [1]. Odwrócony zostaje dawny bieg poznawania, kiedy to na podstawie rzeczywistości tworzone były modele, by uwypuklić i lepiej przyjrzeć się zjawiskom. Dziś to model decyduje o obrazie rzeczywistości i ta zostaje w niego wtłoczona dzięki mediom. Ich zadaniem „jest dziś produkcja (...) owej rzeczywistości w nadmiarze. Jest jej zbyt wiele (...). Za sprawą swego rodzaju zoomu (...) za bardzo zbliżamy się do rzeczywistości, która istniała zawsze i zawsze obdarzana była sensem jedynie z *pewnego oddalenia.*” [1].

Pojawia się degradacja naturalnego miejsca, rozumianego jako miejsce mentalne, tak jak ujął je Y. F. Tuan: „Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy do drugiego. (...) Przestrzeń staje się miejscem w miarę nadawania wartości. Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem.” [14]

W tym kontekście widzę rolę kółek krajoznawczo-turystycznych, które mogą funkcjonować poza symulakrami Baudrillarda, pozwalając konstruować autentyczne miejsca, znaczące dla uczestników szkolnych wypraw, ze względu na ich naturalną wartość, ale też stanowiące przeciwwagę dla konsumpcyjnej turystyki. Może to być swego rodzaju kontestacja, która wpisuje się w logikę rozwojową wieku młodzieńczego buntu, zgodnie ze stwierdzeniem nawiązującym do poglądów Baudrillarda: „Nie możemy (...) inaczej upomnieć się o własną tożsamość,

jak tylko wyłamując się z globalistycznego porządku znaków, w którym zabrakło miejsca dla jednostkowej różnicy. To, co oferuje nam współczesny świat, jest upokarzającym darem: w jednej chwili otrzymujemy od tego świata wszystko - naszą tożsamość, biografię, porządki marzeń i spełnień.” [9].

Udział w działaniach szkolnych kół krajoznawczo-turystycznych może pomóc w tworzeniu miejsc w rozumieniu cytowanego wcześniej Tuana – jako oswojoną rzeczywistość związaną z wydarzeniami codzienności i jednocześnie może pomóc tworzyć własną, nienarzucającą tożsamość, wynikającą z indywidualnych przeżyć, związanych z byciem w autentycznych miejscach.

Kreowanie świata przez uczniów

Jedyne, co człowieka ratuje to jego myśli, dzieła sztuki, twórczość.
(B. Skarga, 2009)

Konstruowanie własnej wizji świata nie jest tożsame z tworzeniem „symulaków” w rozumieniu Baudrillarda. O ile „symulakry” są tworzone bez odniesienia do rzeczywistości, ale wdrażane, tworząc świat, to konstruowanie obrazu świata w umyśle powstaje na skutek interakcji poznającego podmiotu z otaczającym światem, dzięki doświadczaniu rzeczywistości związanym z indywidualnością i przeszłymi doświadczeniami jednostki oraz wynikającymi ze społecznego i kulturowego jej usytuowania. Z tego względu, jakkolwiek świat istnieje obiektywnie, rozumiany jest przez każdego odmiennie. Zależy to też od miejsca i czasu. Współczesny młody człowiek funkcjonuje poznawczo inaczej niż jego rówieśnik sprzed dwudziestu lat. Żyjąc współcześnie pośród zmienionej, choćby z racji technicznych wynalazków, a co za tym idzie także i zjawisk społecznych, rzeczywistości, zbiera inne doświadczenia [7]. Konstruuje inaczej swój świat. Dziś ma też o wiele większe możliwości pozyskiwania informacji z różnorodnych źródeł.

Działania edukacyjne mogą więc wesprzeć rozwój intelektualny nie poprzez dostarczanie informacji, ale poprzez pomoc w ich usensownieniu, bo, jak stwierdza Baudrillard, „Istniejemy we wszechświecie, w którym jest coraz więcej informacji, a coraz mniej sensu.” [2, s. 101] To nadawanie sensu nie może być jednak narzucając; ten sens musi być odnaleziony indywidualnie. Szkolne krajoznawstwo może sprzyjać nadawaniu sensu informacjom dotyczącym otaczającej rzeczywistości.

Na wykorzystanie w edukacji krajoznawstwa jako bazy holistycznego widzenia świata, sposobu na integrowanie wiedzy oraz naturalnego uczenia się zwróciła uwagę J. Hanis, opierając na nim program nauczania w klasach I-III [10]. Dzięki takiej edukacji „dziecko faktycznie mówi, czyta, rysuje, projektuje, wykonuje czynności, dokonuje ocen”; rozwija się intelektualnie, fizycznie,

¹⁾ Mam tu na myśli nie tylko naturalne środowisko przyrodnicze, ale środowisko ukształtowane w ciągu dziejów przez procesy historyczne, społeczne i powiązane z ze środowiskiem przyrodniczym. Nawiązuję tu do poglądów V. de la Blache.

emocjonalnie, twórczo, społecznie, moralnie. Jakkolwiek uwagi te dotyczą dzieci w wieku 7-10 lat, to mogą także odnosić się do edukacyjnej roli krajoznawstwa w ogóle. Propozycje stwarzania okazji do zaspokajania naturalnej ciekawości świata, okazji do zdziwienia, prowokujących poszukiwanie wiedzy zamiast narzucania gotowych rozwiązań oraz holistyczne i interdyscyplinarne pojmowanie świata jako zintegrowanej całości odnoszą się też do uczniów w starszym wieku.

Według J. Nikitorowicza [15] „Tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnej grupie pod wpływem określonej kultury. Człowiek nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności) z kimś, jeżeli nie znalazł grupy odniesienia, czyli osób znaczących dla siebie, oraz **dziedzictwa kulturowego**.” Należałoby tu dodać, że dziedzictwo kulturowe nie jest zawieszane w próżni. Zgodnie z poglądami V. de La Blache ma ono ścisły związek ze środowiskiem przyrodniczym, a relacje te nie są rozpatrywane antagonisticznie (natura vs kultura), ale jako wspierające się i uzupełniające nawzajem. Nie można zatem mówić o tożsamości bez miejsca traktowanego holistycznie. Jak stwierdza J. Kaczmarek [11]: „Bycie-w-świecie nie oznacza wyłącznie określonego położenia w czasoprzestrzeni, a przede wszystkim zamieszkiwanie w miejscu i wśród ludzi.” To „zamieszkiwanie w miejscu i wśród ludzi” wpływa też zwrotnie na postrzeganie miejsca, także w kategoriach atrakcyjności, niejako konstruuje je. Danie możliwości samodzielnego skonstruowania miejsca może być jednym z głównych zadań krajoznawstwa szkolnego, czyniącego z regionu – obiektywnego świata materialnego wypełnionego rzeczami, „małą ojczyznę”, „świat przeżywany” [16], któremu uczeń sam nadaje znaczenie w toku codziennych relacji. Poczucie zakorzenienia w miejscu powstaje na skutek przebywania i doświadczania środowiska (jako całości społeczno-kulturowo-przyrodniczej), stwarzając tożsamość [17].

Podczas lekcji w szkole nie zawsze możliwe jest budowanie tak rozumianej tożsamości, mimo edukacji regionalnej czy ekologicznej. Szkoła jako instytucja może narzucać znaczenia, poprzez egzekwowanie ściśle określonej programem wiedzy, także dotyczącej regionu zamieszkania. Jest to w tym wypadku wiedza „cudza”, przyjęta jako katalog „rzeczy” materialnych niepowiązanych ze sobą, jako świat nieprzeżyty, niedoświadczony osobiście. Odległe obszary przedstawiane są jako miejsca atrakcyjne, usuwając w cień walory najbliższego otoczenia. [17]. Także przewodniki turystyczne, wiodąc ku miejscom odkrytym jako ważne przez kogoś innego, powodują, że skupieni na celu, przestajemy dostrzegać to, co interesujące po drodze.

„Gotowe” kanony obiektów do zwiedzania, jakkolwiek są ważne i wprowadzają w kulturę, rodzą przeświadczenie o ich obiektywnej wartości i istnieniu od zawsze. A prze-

cież zanim te obiekty stały się ważne, ktoś musiał najpierw zauważyć specyficzny krajobraz, roślinność, skały, zabudowania, zwyczaje ludzi; zainteresować się nimi, zbadać. Wykreować je i pokazać innym. Dopiero wtedy zostały przez nich dostrzeżone jako ważne. Świadomość konstruowania znaczenia miejsca przez jego dostrzeżenie, badanie, związek emocjonalny daje poczucie pewnej mocy sprawczej. Czyni z ucznia nie biernego odbiorcę, ale aktywnego twórcę. Dając uczniom-turystom możliwość wieloaspektowego poznawania, badania, odczuwania, upodmiotawiamy ich. Być może, będzie to szansa dla tych odrzuconych przez instytucjonalny system edukacyjny, niemieszczących się w schematach założonych z góry programów nauczania i w schematach wystandaryzowanego myślenia.

To, co jeszcze niedawno było kojarzone jako miejsce nieciekawe, zaniedbane i ponure, staje się atrakcyjne dzięki swojej przeszłości, specyfice, ale także pewnemu sposobowi narracji o nim i funkcjonuje w teraźniejszości jako godne obejrzenia. Przykładem mogą być zrewitalizowane obiekty w Łodzi i postrzeganie Łodzi jako atrakcyjnego turystycznie miasta. Dla tożsamości uczniów-turystów ważne jest indywidualne „odkrycie” takich miejsc przez samych siebie i dla siebie; jak pisze Bauman [4], przywrócenie ludzkiego wymiaru przestrzeni i konstytuowanie różnicy, która właśnie nadaje rangę miejscu i jego mieszkańcom z uwagi na specyfikę. Dotyczy to także postrzegania przyrody, prowadzące do zrozumienia jej we wzajemnych związkach, dostrzegania wielu uwarunkowań jej funkcjonowania (np. występowania zbiorowisk roślinnych w powiązaniu z rodzajem gleb, budową geologiczną, ukształtowaniem terenu). Przypominać to może postępowanie badacza-geografa, dla którego „środowisko geograficzne jest >>książką<<, w której stara się on odczytać zapisane treści, znaczenia, relacje między wydarzeniami. W odczytywaniu przestrzeni obok uporządkowanego postępowania badawczego niezbędne są także intuicja, umiejętność przekraczania istniejących schematów, wycucie piękna, brak pokory w myśleniu, wrażliwość na losy drugiego człowieka. Dlatego geografia powinna przekraczać granice nauki i umożliwiać odkrywanie sensu bycia człowieka na Ziemi.” [11].

Polskie Towarzystwo Krajoznawczo-Turystyczne w ramach swej działalności organizuje konkurs „Poznajemy Ojcowiznę”, który daje szansę wrażliwym, niepokornym uczniom na wykreowanie własnego miejsca. Dzięki temu, że regulamin konkursu nie ogranicza właściwie pomysłowości i wyobraźni ani nie narzuca ram treściowych, relacje ja-miejsce wychodzą daleko poza szkolny stereotyp wymieniania zabytków, rezerwatów, parków narodowych czy pomników przyrody. Są to prace będące efektem poszukiwań, często związanych z prywatnym życiem i zainteresowaniami twórców. Mimo że prace są tworzone przez uczniów gimnazjum lub szkoły podstawowej, to często cechuje je warsztat badawczy dojrzałych naukowców

(wywiady, obserwacje, studia literaturowe), połączone z własnymi przemyśleniami, przedstawiony w atrakcyjnej plastycznie formie, a przy tym widać zaangażowanie emocjonalne godne prawdziwych odkrywców. Są przykładami integracji wiedzy z różnych dziedzin i twórczości; połączeniem „mędrca szkiełka i oka” z „czuciem i wiarą”, zgodnym ze współczesnym pojmowaniem wiedzy, w którym wiedza „naukowa” zeszyła z piedestału nieomyślności (por. np. [8]). Nawet jeśli autorzy prac nie zdobyli laurów, to cenna jest bezinteresowna chęć poznawania, odkrywania własnych miejsc i indywidualne nadawanie im znaczenia. Chodzi raczej o sposób patrzenia na otaczającą rzeczywistość niż efekt tylko w postaci wyliczenia miejsc powszechnie uznanych za znaczące. Szkolna turystyka może więc pomóc w dostrzeżeniu, że:

„Jest tutaj co niemiara miejsc z okolicami.

Niektóre możesz specjalnie polubić,

Nazwać je po swojemu

I chronić od złego.”

(W. Szymborska, [18])

„Turyści i włóczędzy”

Określenie „turyści i włóczędzy” nawiązuje w tym wypadku do Baumanowskiej teorii podziału społeczeństwa w dobie globalizacji na tych, którzy mogą swobodnie przemieszczać się ze względu na pozycję ekonomiczną („turyści”) i na tych, dla których taka swoboda przemieszczania się jest tylko nieziszczonym marzeniem i dla których „turyści” są niedoścignionym ideałem („włóczędzy”). Ci pierwsi zostają wyzwoleni „z więzów terytorialnych”, ci drudzy żyją w odartym „ze znaczenia terytorium”, pozbawionym „potencjału określania ludzkiej tożsamości” ze względu na to, że „kiedy >>odległości już nie znaczą<<, także miejsca, które te odległości oddzielały tracą znaczenie”. Dla jednych oznacza to „swobodę tworzenia znaczeń, innym zapowiada zepchnięcie w >>bezznaczeniowość<<”. Nie mogą już wziąć „w posiadanie lokalnej rzeczywistości, od której mają małe szanse się odciąć, przenosząc w inne miejsce” [4, s. 25].

W szkolnych realiach coraz wyraźniejszy wydaje się też podział na „turystów” i „włóczęgów”; na tych, którzy spędzają wolny czas w atrakcyjnych miejscach i na tych „odrzuconych”, pozostających na miejscu, niepotrafiących nadać znaczenia miejscom bliskim terytorialnie i znanym. Tego znaczenia nie są w stanie nadać także „turyści”, którzy funkcjonują we własnym świecie, poza terytorium.

Brak ściśle określonego z góry programu nauczania i konieczności jego realizacji sprawia, że współtwórcami programu zajęć turystyczno-krajoznawczych mogą stać się sami uczniowie. To oni mogą pokazać współtowarzyszom i nauczycielowi-opiekunowi miejsca ważne także z powodu osobistych przeżyć z nim związanych (nawet jako miejsca zabaw) i potem wspólnie podjąć trud ich kulturowego (tu: także naukowego) osadzenia. Często ci ucz-

niowie, którzy w szkole funkcjonują jako „odrzucony”, zaniebani środowiskowo, „zaetykietowani” jako tzw. „zły uczeń”, z racji spędzania czasu poza domem (a często i poza szkołą) posiadają rozległą, konkretną wiedzę przyrodniczą na temat miejsc bliskich, wynikającą z własnych obserwacji, która nie ma szans na zwerbalizowanie, a co za tym idzie zweryfikowanie, w warunkach szkolnej lekcji i którą nauczyciel, realizujący narzucony z góry program nauczania, nie jest zainteresowany. Zajęcia, na których to ci uczniowie stają się ważni ze swoją wiedzą, mogą być początkiem ich wychodzenia z izolacji środowiskowej i budzenia u nich poczucia własnej wartości i mocy sprawczej, co, być może, spowoduje zmianę w ich funkcjonowaniu także na lekcjach. Nauczyciel jest w takim przypadku nie tyle tym, który wie, ale tym, który tworzy dla ucznia-badacza „rusztowanie edukacyjne”, na którym rozwija się uczniowska wiedza oparta o samodzielne odkrywanie, poszukiwanie związków i prawidłowości w otaczającym świecie. Jego rolą jest rozbudzanie ciekawości i podsypanie dociekliwości [6].

Wspólne wędrowanie może być sposobem nauczania, nawiązującym do greckich tradycji akademii platońskiej i okazją do prowadzenia rozmów na różne tematy, inspirowane przez uczniów, także te związane z ich osobistym życiem. Ważne by był to prawdziwy sokratejski DIALOG z równoprawnym uczestnictwem wszystkich zainteresowanych, prowadzony z chęcią zrozumienia, nie - tylko doowiedzenia się o sprawach; nieoceniający i niepouczający jak „dydaktyczne” pogadanki.

Poznanie różnych opinii daje szansę wyjścia poza obręb własnej kultury, zarówno dla tych z tzw. zaniebanych domów, jak i dla tych z tzw. „dobrych domów”, którzy często oglądają świat tylko zza szyb samochodów, pełnych „współczucia” dla nieznanymi biedniejszych, pomieszanego z obawą przed nimi. Może się okazać, że wspólne poznanie okolicy wzbogaca emocjonalnie, ale i poznawczo jednych i drugich. Daje to realne możliwości tego, co edukacyjna administracja nazywa wyrównywaniem szans; uczeniem prawdziwej demokracji, tolerancji dla różnorodności, poszanowania ludzi niezależnie od ich potencjału ekonomicznego. Może to być wstęp do poznawania innych kultur bez założenia wyższości kultury przybyszów-kolonizatorów i bez tworzenia „symulaków”.

Wychowanie krytycznie myślących ludzi-indywidualistów, nie egoistów i egocentryków, ale wrażliwych społecznie, poznających różnorodność świata z perspektywy tego świata, a nie tylko własnej; zdolnych do przeciwstawienia się masie (gdyż „masy nie dokonują wyborów, nie wytwarzają różnic, lecz niezróżnicowanie, zachowują fascynację medium, którą przedkładają nad krytyczne wymogi przekazu” – [3]); budujących własny sens miejscom bliskim może być udziałem także działalności krajoznawczo-turystycznej w szkołach.

LITERATURA:

[1] Baudrillard J.: Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury, „Sic!”, Warszawa 2006

[2] Baudrillard J.: Symulakry i symulacja, „Sic!”, Warszawa 2005

[3] Baudrillard J.: W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej, „Sic!”, Warszawa 2006

[4] Bauman Z.: Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika, PIW, Warszawa 2000

[5] Bauman Z.: Konsumowanie życia, Wyd. UJ, Kraków 2009

[6] Bruner J.: O poznawaniu. Szkice na lewą rękę, PIW, Warszawa 1971

[7] Brzezińska A.: Społeczna psychologia rozwoju, Scholar, Warszawa 2000

[8] Chalmers A.: Czym jest to, co zwiemy nauką. Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki: wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki, Siedmióróg, Wrocław 1993

[9] Czaplinski P.: „Symulakry i symulacja”, Baudrillard, Jean, *Gazeta Wyborcza*, 2006-02-10; <http://wyborcza.pl>, (25 lutego 2010)

[10] Hanisz J.: Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku: klasy 1-3, WSiP, Warszawa 1999

[11] Kaczmarek J.: *Podjęcie geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*. Wydawnictwo UŁ, Łódź 2005

[12] Krzymowska-Kostrowicka A.: *Geoekologia turystyki i wypoczynku*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997

[13] Macnaghten P., Urry J.: *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005

[14] Mendel M. [red.]: *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2005.

[15] Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2005

[16] Rembowska K.: *Region i lokalność w świetle nowych geograficznych perspektyw badawczych*, [w:] I. Sagan, M. Czepczyński [red.], *Wymiar i współczesne interpretacje regionu*, Bogucki Wyd. Naukowe, Gdańsk 2003

[17] Sadoń-Osowiecka T.: *O możliwych pożytkach krajoznawstwa*, [w:] Przybylski J., Świerk P. [red.]: *Turystyka i krajoznawstwo z morzem w tle. Studia i materiały z dziejów krajoznawstwa na Pomorzu Gdańskim*, Wydawnictwo Pomorskie przy RPK PTTK, Gdańsk 2010

[18] Szymborska W.: *Tutaj*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008

Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Bytomiu

Sprawdź nas !!!
...sprawdź innych

Zadzwoń i zapisz się już dziś !!!

(032) 286-95-21
(032) 387-53-61

FIZJOTERAPIA
STUDIA PIERWSZEGO STOPNIA
REHABILITACJA RUCHOWA I GENOMA BIOLOGICZNA

EKONOMIA
STUDIA PIERWSZEGO STOPNIA
HANEL KRALOWY I MEDYNA MARCHODOWY
EKONOMIKA PRODUKCJI I USŁUG
AUDYT EKONOMICZNY I RACHUNKOWOŚĆ

EKONOMIA
STUDIA DRUGIEGO STOPNIA
ADMINISTROWANIE PODMIOTAMI SEKTORA PUBLICZNEGO
INFORMATYKA EKONOMICZNA
FUNDUSZE UNII EUROPEJSKIEJ

ADMINISTRACJA
STUDIA PIERWSZEGO STOPNIA
ADMINISTRACJA SĄDOWA
ADMINISTRACJA KRAJOWA I POLSKIEJ
ADMINISTRACJA GOSPODARSTWA
SAMORZĄD TERYTORIALNY

POLITOLOGIA
STUDIA PIERWSZEGO STOPNIA
INTEGRACJA EUROPEJSKA
MIĘDZYNARODOWE STOSUNKI POLITYCZNE
POLITYKA BEZPIECZEŃSTWA PUBLICZNEGO

INŻYNIERIA PRODUKCJI
STUDIA PIERWSZEGO STOPNIA
ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ I TECHNOLOGIA W PROCESIE PRODUKCJI
ZARZĄDZANIE LOGISTYKĄ I USŁUGAMI
ZARZĄDZANIE OCHRONĄ ŚRODOWISKA W PROCESIE PRODUKCJI
ZARZĄDZANIE BEZPIECZEŃSTWEM I HIGIENĄ PRACY W PROCESIE PRODUKCJI

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
imienia Kardynała Augusta Hlonda
w Mysłowicach

Polityka społeczna
studia I stopnia

- Pomoc społeczna
- Labarna polityka społeczna
- Polityka społeczna w Europie

Absolwenci studiów I stopnia na kierunku Polityka społeczna, na kierunku Pedagogika (propionowane specjalności: Pedagogika społeczna, Pedagogika pracy i socjologia)

Pedagogika
studia I stopnia

- Pedagogika wczesnoszkolna
- Wychowanie przedszkolne
- Pedagogika szkolna
- Pedagogika artystyczna
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
- Pedagogika pracy i przedsiębiorczości
- Pedagogika społeczna
- Pedagogika wczesnoszkolna i zarządzania kryzysowego
- Psychopedagogika
- Doradztwo zawodowe i promocja zatrudnienia
- Pedagogika artystyczna - muzyka

studia II stopnia

- Pedagogika społeczna i animacja kulturowa
- Pedagogika pracy i socjologia i organizacja środowiska społecznego
- Psychopedagogika z profilatyką społeczną
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza - wyższe
- Pedagogika resocjalizacyjna z profilatyką społeczną
- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i praca socjalna
- Pedagogika pracy i doradztwo zawodowe
- Pedagogika artystyczna

Pedagogika specjalna
studia I stopnia

- Wzrostne wspomaganie małego dziecka i rodziny
- Tyflogagogika
- Pedagogika lecznicza i terapeutyczna

Absolwenci studiów I stopnia na kierunku Pedagogika społeczna, na kierunku Pedagogika (propionowane specjalności: Psychopedagogika)

polecają nas:

www.wsea.edu.pl
41-907 Bytom, ul. A.Frycza-Modrzewskiego 12

OZI OPLAT WAKACYJNYCH!
OZI OPLAT ZA PRAKTYKI!