



ALINA AWRAMIUK-GODUN 

University of Warsaw, Poland
Department of Geographical Education
Faculty of Geography and Regional Studies
e-mail: alina.awramiuk@uw.edu.pl

KRAJOBRAZ KULTUROWY W BADANIACH NAUKOWYCH ORAZ W SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ W POLSCE PO REFORMIE OŚWIATY 2017 R.

CULTURAL LANDSCAPE IN SCIENTIFIC RESEARCH AND SCHOOL GEOGRAPHY LESSONS IN POLAND AFTER THE 2017 EDUCATION REFORM

Streszczenie

Krajobraz stanowi ważną kategorię badawczą w geografii, równocześnie od wielu lat jest obecny w szkolnej edukacji geograficznej. W ostatnim czasie obserwowany jest w Polsce wzrost zainteresowania badaczy krajobrazem kulturowym, co ma potwierdzenie w licznych opracowaniach naukowych. Biorąc pod uwagę znaczenie oraz aktualność tej problematyki, krajobraz kulturowy powinien zajmować równie ważne miejsce w szkolnej edukacji geograficznej. W artykule podjęto próbę sprawdzenia, czy jest tak w istocie. Przeprowadzono szczegółową analizę dokumentów oświatowych określających cele i treści edukacji geograficznej i przyrodniczej po reformie z 2017 r. Pozwoliło to na ocenę, jakie miejsce zajmuje krajobraz kulturowy w edukacji szkolnej oraz które nurty i podejścia badawcze są w niej obecne. Artykuł ma charakter polemiczny, przedstawiono w nim odmienne i bardziej krytyczne poglądy na temat stanu edukacji krajobrazowej w Polsce niż m.in. A. Hibszer, E. Szkurłat (2018)

Abstract

Landscape is an important research category in geography, and it has also been part of school geography lessons for many years. We have recently observed a clear increase in researcher interest in cultural landscape in Poland, as confirmed by numerous scientific studies. Given the importance and timeliness of this issue, cultural landscape should occupy an equally important place in school geography lessons. This article attempts to determine whether this is the case. A detailed analysis of educational documents setting out the objectives and content for geography and natural science lessons after the 2017 reform was carried out. This allowed us to assess how cultural landscape is positioned in school education and which trends and research approaches are included. The article is polemical in nature, presenting different and more critical views on the state of landscape education in Poland than, for example, A. Hibszer and E. Szkurłat (2018)

Słowa kluczowe: krajobraz kulturowy, kierunki badań, reforma oświaty, podstawa programowa, geografia, przyroda
Key words: cultural landscape, research trends, education reform, core curriculum, geography, natural science

WPROWADZENIE

Obserwowany w ostatnich latach w Polsce wzrost zainteresowania badaczy krajobrazem kulturowym jest efektem m.in. większego otwarcia na treści humanistyczne w geografii¹, a zarazem stanowi przeciwwagę do dominującego w polskiej geografii po II wojnie światowej podejścia scjentystyczno-ilościowego (pozytywistycznego) (Myga-Piątek, 2005). Popularność tej tematyki wynika również z potrzeby refleksji nad stanem krajobrazu w Polsce oraz kształtowaniem ładu przestrzennego, zwłaszcza po okresie transformacji ustrojowych w latach 90. XX w. To z kolei wiąże się z działaniami w zakresie polityki krajobrazowej, obejmującej planowanie i zarządzanie krajobrazem kulturowym. Ważnym aspektem jest również edukacja, w tym kształtowanie właściwych postaw oraz świadomości konieczności ochrony krajobrazów. Krajobraz kulturowy jest przez to coraz częściej obecny w debacie publicznej. Oprócz artykułów naukowych, często o charakterze interdyscyplinarnym, w ostatnich latach powstało również kilka ważnych opracowań monograficznych poświęconych różnym problemom i aspektom badań krajobrazów kulturowych, np. U. Myga-Piątek (2012); J. Plit (2016); F. Plit (2016). Ważną rolę w upowszechnianiu tej problematyki zajmuje Komisja Krajobrazu Kulturowego utworzona w 2002 r. przy Polskim Towarzystwie Geograficznym. Biorąc pod uwagę znaczenie oraz aktualność problematyki, pojęcie krajobrazu kulturowego powinno zajmować równie ważne miejsce w szkolnej edukacji geograficznej. W artykule podjęto zatem próbę sprawdzenia, czy jest tak w istocie, tj. czy ma to potwierdzenie w praktyce szkolnej oraz określenia, które nurty i podejścia badawcze są w niej reprezentowane. Inspiracją do podjęcia tego zagadnienia były zmiany zachodzące obecnie w polskim systemie oświaty, tj. reforma edukacji rozpoczęta w 2017 r. W tym celu przeanalizowano aktualnie obowiązujące dokumenty oświatowe wyznaczające cele i treści nauczania geografii i przyrody, tj. podstawę programową dla szkoły podstawowej z 2017 r. oraz analogiczny dokument dla szkoły ponadpodstawowej z 2018 r. Niniejszy tekst, szczególnie wnioski końcowe dotyczące

¹ Podejście humanistyczne w geografii człowieka, stojąc w opozycji do naturalistycznego (pozytywistycznego) modelu badawczego, zakłada odrębność i swoistość metodologiczną w badaniu świata społecznego, będącego korelatem ludzkich myśli, wyobrażeń i uczuć (Maik, 2016, s. 32).

INTRODUCTION

In recent years, we have observed a growing interest in cultural landscape among researchers in Poland, which is the result of, among other things, a greater openness to humanistic content in geography¹, and at the same time constitutes a counterweight to the scientific-quantitative (positivist) approach which dominated Polish geography after World War II (Myga-Piątek, 2005). The popularity of this topic also results from a need to reflect on the state of the landscape in Poland and the shaping of spatial order, especially after the period of political transformation in the 1990s. This, in turn, is associated with activities in the field of landscape policy, including the planning and management of the cultural landscape. Another important aspect is education, including shaping attitudes and an awareness of the need to protect landscapes. Cultural landscape is therefore increasingly present in the public debate. In addition to scientific articles, which are often of an interdisciplinary nature, in recent years, there have been several important monographic studies devoted to various problems and aspects of researching cultural landscapes, e.g. Myga-Piątek (2012), J. Plit (2016), F. Plit (2016). The Cultural Landscape Commission, established in 2002 as part of the Polish Geographical Society, plays an important role in the dissemination of this issue. Given the importance and timeliness of the issue, the concept of cultural landscape should occupy an equally important place in school geography lessons. Therefore, this article attempts to find out whether this is the case – that is, whether this is confirmed in educational practice – and to determine which trends and research approaches are represented. The inspiration for addressing this topic was the changes currently taking place in the Polish education system, i.e. the education reform that began in 2017. To this end, an analysis was undertaken of the current educational documents setting out the objectives and content for geography and natural science lessons, i.e. the core curriculum for primary schools from 2017 and an analogous document for secondary schools from 2018. This text, especially the final conclusions regarding the current state of landscape education,

¹ The humanist approach to human geography, in opposition to the naturalistic (positivist) research model, “presupposes methodological distinctiveness and specificity in the study of the social world, which is a correlate of human thoughts, ideas and feelings” (Maik 2016, p. 32).

aktualnego stanu edukacji krajobrazowej, należy traktować jako artykuł o charakterze dyskusyjnym w stosunku do opracowań poświęconych analogicznej problematyce, m.in. artykułu A. Hibszer, E. Szkurłat (2018).

KRAJOBRAZ KULTUROWY W GEOGRAFII AKADEMICKIEJ – WSPÓŁCZESNE KIERUNKI BADAŃ

Krajobraz, obok regionu, przestrzeni i środowiska, uznawany jest za podstawowe pojęcie i kluczową kategorię badawczą w geografii. Jednocześnie jest jednym z bardziej dyskusyjnych i niejednoznacznych terminów w naszej dyscyplinie (Myga-Piątek, 2001, 2012; Ostaszewska, 2002; Plit F., 2010, 2016; Wilczyński, 2011; Kulczyk, 2013). Trudności z precyzyjnym zdefiniowaniem pojęcia krajobrazu wynikają również z tego, że stanowi ono przedmiot badań wielu dyscyplin. Poza geografami, posługują się nim także przedstawiciele architektury, kulturoznawstwa, socjologii, psychologii i wielu innych dziedzin nauki. Ponadto, powszechna obecność tego terminu w języku potocznym, w którym bywa on nadużywany, np. w reklamie, polityce czy dziennikarstwie, pogłębia chaos terminologiczny oraz wieloznaczność (Myga-Piątek, 2012; Kulczyk, 2013; Plit F., 2016). W efekcie „krajobraz” może być różnie interpretowany i mieć różną pojemność znaczeniową.

Mimo znaczących rozbieżności, co do zakresu znaczeniowego (definicji) tego pojęcia, wielu autorów jest jednak zgodnych w kilku kwestiach. Krajobrazy są bytami realnymi (materialnymi), które są czymś więcej niż prostą sumą ich elementów (Plit F., 2016). W ujęciu holistycznym krajobraz traktowany jest jako efekt syntezy elementów (komponentów) przyrodniczych i antropogenicznych (kulturowych), wraz z wyróżniającymi te komponenty cechami i relacjami (powiązaniem) zachodzącymi między nimi. Jest to pojęcie o charakterze typologicznym – krajobrazy wyróżnione na podstawie pewnych wspólnych cech mogą powtarzać się na Ziemi (Plit F., 2016). Badacze, zwłaszcza reprezentujący geografie fizyczną, zwracają również uwagę na fakt, że składniki krajobrazu wyróżniają się pewną hierarchiczną strukturą, tworzącą złożony przestrzennie system powiązanych

should be treated as an article for discussion in relation to studies devoted to similar issues, including the article by A. Hibszer and E. Szkurłat (2018).

CULTURAL LANDSCAPE IN ACADEMIC GEOGRAPHY – MODERN RESEARCH TRENDS

Along with region, space and environment, landscape is considered to be a basic concept and a key research category in geography. At the same time, it is one of the most disputable and ambiguous terms in our discipline (Myga-Piątek, 2001, 2012; Ostaszewska, 2002; Plit F., 2010, 2016; Wilczyński, 2011; Kulczyk, 2013). Difficulties with precisely defining the concept of landscape also result from the fact that it is a subject of research in many disciplines. In addition to geographers, it is also used by representatives of architecture, cultural studies, sociology, psychology and many other scientific fields. Furthermore, the widespread presence of this term in colloquial language, in which it is sometimes improperly used, e.g. in advertising, politics or journalism, deepens the terminological chaos and ambiguity (Myga-Piątek, 2012; Kulczyk, 2013; Plit F., 2016). As a result, 'landscape' can be interpreted differently and have different semantic capacities.

Despite the significant discrepancies in the semantic scope (definition) of this concept, many authors do agree on certain issues. Landscapes are real (material) entities which are more than the simple sum of their parts (Plit F., 2016). In the holistic approach, a landscape is treated as the result of the synthesis of natural and anthropogenic (cultural) elements (components), together with the distinguishing features of these components and the relationships (connections) between them. This is a typological concept – landscapes distinguished on the basis of certain common features may find repetition on Earth (Plit F., 2016). Researchers, especially those working in physical geography, also pay attention to the fact that the components of landscape are distinguished by a certain hierarchical structure, creating a spatially complex system of related components (Ostaszewska, 2002; Degórski, 2009; Richling, Solon, 2011). Every landscape has a specific physiognomy (appearance), which is an external expression of the processes and phenomena occurring within it (Kulczyk, 2013). Landscapes

komponentów (Ostaszewska, 2002; Degórski, 2009; Richling, Solon, 2011). Każdy krajobraz odznacza się swoistą fizjonomią (wyglądem), która stanowi zewnętrzny wyraz zachodzących w nim procesów i zjawisk (Kulczyk, 2013). Krajobrazy można zatem opisywać, przedstawiać na zdjęciach, schematach, mapach. Są one postrzegane przez odbiorcę za pośrednictwem różnych zmysłów (zwłaszcza wzroku) w procesie percepcji (Plit F., 2016).

Przedstawiciele nauk przyrodniczych (geografii fizycznej) w badaniach krajobrazów ograniczają się przede wszystkim do środowiska przyrodniczego (Plit, 2010), analizując m.in. strukturę systemów krajobrazowych (przyrodniczych), dynamikę zmian i ewolucję krajobrazów (Degórski, Ostaszewska i in., 2014). Jednak, krajobraz Polski i Europy oraz wielu innych obszarów świata, nawet w najbardziej dziewiczych zakątkach nie jest krajobrazem naturalnym (tym bardziej pierwotnym), ale przemodelowanym przez człowieka krajobrazem kulturowym (Plit J., 2016). Współczesne zróżnicowanie krajobrazowe jest efektem oddziaływania zarówno czynników przyrodniczych, jak i społeczno-kulturowych, ekonomicznych, historycznych, a człowiek odgrywa obecnie kluczową rolę w kształtowaniu krajobrazu. Krajobraz kulturowy można więc traktować jako „ewolucyjne następstwo krajobrazów naturalnych (przyrodniczych), przekształconych przez człowieka w wyniku rozwoju cywilizacji” (Myga-Piątek, 2012, s. 17). Takie podejście zostało przyjęte m.in. przez badaczy T. Chmielewskiego, U. Myga-Piątek, J. Solona (2015) przy opracowaniu teoretycznych założeń nowej typologii krajobrazów aktualnych, obejmujących łącznie tzw. krajobrazy „przyrodnicze” i „kulturowe”. Została ona dostosowana do zaleceń Europejskiej Konwencji Krajobrazowej (2002), w tym do konieczności przeprowadzenia audytu krajobrazowego wynikającego z zapisów tzw. „Ustawy krajobrazowej” (*Ustawa*, 774, 2015).

Zróżnicowanie znaczeniowe „krajobrazu kulturowego” wynika przede wszystkim z różnorodności nurtów badawczych, w których pojęcie to zajmuje kluczowe miejsce. Literatura dotycząca współczesnych badań o krajobrazie jest obszerna, np. J. Solon (2007), A. Richling (2012), M. Degórski, K. Ostaszewska i in. (2014); temat krajobrazu kulturowego był podejmowany m.in. przez U. Mygę-Piątek (2001, 2005, 2012), W. Wilczyńskiego (2011), F. Plita (2016), B. Degórską, M. Degórskiego (2019). W swoich rozważaniach o współczesnych nurtach badawczych autorzy często akcentują inne aspekty

can therefore be described and depicted in photos, diagrams and maps. They are perceived by the recipient through various senses (especially sight) in the perception process (Plit F., 2016).

Representatives of the natural sciences (physical geography) in landscape research are limited primarily to the natural environment (Plit, 2010), analysing elements such as the structure of landscape (natural) systems, the dynamics of change and the evolution of landscapes (Degórski, Ostaszewska et al., 2014). However, the landscape of Poland and Europe, and many other areas of the world, even in the most pristine corners, is not a natural landscape (let alone a primitive one), but a man-made cultural landscape (Plit J., 2016). Contemporary landscape diversity is the result of natural as well as socio-cultural, economic and historical factors, and man currently plays a key role in shaping the landscape. Therefore, the cultural landscape can be treated as “the evolutionary consequence of natural landscapes transformed by man as a result of the development of civilization” (Myga-Piątek, 2012, p. 17). This approach was adopted by researchers T. Chmielewski, Myga-Piątek and J. Solon (2015) in developing the theoretical assumptions of a new typology of current landscapes, covering ‘natural’ and ‘cultural’ landscapes. It was adapted to the recommendations of the European Landscape Convention (2002), including the need to conduct a landscape audit resulting from the so-called ‘Landscape Act’ (*Journal of Laws*, 774, 2015).

The semantic diversity of the ‘cultural landscape’ results primarily from the diversity of the research trends in which this concept occupies a key place. The literature on contemporary landscape research is extensive, e.g. J. Solon (2007), A. Richling (2012), M. Degórski, K. Ostaszewska et al. (2014); research on the subject of cultural landscape includes the work of U. Myga-Piątek (2001, 2005, 2012), W. Wilczyński (2011), F. Plit (2016), and B. Degórka and M. Degórski (2019). In their discussions of contemporary research trends, the authors often emphasize other aspects of the analyses carried out within these trends, contributing to the various approaches to this issue. For example, U. Myga-Piątek (2005) distinguished three main areas of landscape research which refer to three paradigms: classical, systemic and ecological. Within this last trend, there are two parallel approaches: the first connected with landscape ecology, the second with the concept of cultural landscape (Myga-Piątek, 2005, pp. 40-41).

prowadzonych w ich obrębie analiz, co sprzyja różnym ujęciom tej problematyki. Na przykład U. Myga-Piątek (2005) wyróżnia 3 główne obszary badań krajobrazowych, które odwołują się do trzech paradygmatów: klasycznego, systemowego, ekologicznego. W ramach tego ostatniego nurtu istnieją dwa równoległe podejścia: pierwsze związane z ekologią krajobrazu, drugie z koncepcją krajobrazu kulturowego (Myga-Piątek, 2005, s. 40-41). W. Wilczyński (2011) w obrębie współczesnych badań krajobrazów kulturowych przedstawia także 3 nurty. Przyjmując za kryterium postawę badacza i nadrzędny cel badań, wydziela on podejście: naukowe (analityczne), inżynierskie (praktyczne) i humanistyczne². Z kolei F. Plit (np. 2016 i wcześniejsze prace) wyróżnił 5 głównych obszarów badań krajobrazów kulturowych: tradycyjny (klasyczny), fizycznogeograficzny, krajobrazów kulturowych ujmowanych realnie, krajobrazów kulturowych ujmowanych semiotycznie oraz estetyczny.

Nurt tradycyjny (klasyczny) nawiązuje do początków badań krajobrazowych. Krajobraz traktowany jest w nim całościowo (holistycznie), jako synteza powiązanych elementów przyrodniczych i antropogenicznych (Plit F., 2016). W jego obrębie nie wyróżnia się krajobrazów naturalnych (przyrodniczych) i kulturowych. W opinii F. Plita współcześnie w Polsce w pracach naukowych pozostaje on w regresie, odnajdziemy go w opracowaniach popularyzujących geografę, w dydaktyce akademickiej oraz w geografii szkolnej. Krajobraz kulturowy jest obecny również w geografii fizycznej (tzw. nurt fizycznogeograficzny), w której traktowany jest jako kategoria typologiczna i hierarchiczna (Myga-Piątek, 2014). Różne jego kategorie wyróżniane są najczęściej na podstawie cech środowiska przyrodniczego, człowiek natomiast uznawany jest zazwyczaj jako odrębny względem przyrody byt (zjawisko), który nie jest częścią krajobrazu, choć wchodzi z nim w interakcje (Ostaszewska, 2002; Kulczyk, 2013). Stąd w analizach zwraca się uwagę przede wszystkim na stopień przekształcenia krajobrazu przez człowieka, przy czym najczęściej (w domyśle) chodzi o zmiany niekorzystne i ich konsekwencje (Plit F., 2010, 2016). Kolejne podejście to nurt

In the context of contemporary research on cultural landscapes, W. Wilczyński (2011) also presents three trends. Taking as a criterion the researcher's stance and the overarching goal of the research, he separates the approaches into scientific (analytical), engineering (practical) and humanistic². In contrast, F. Plit (e.g. 2016 and earlier works) identified five main areas of cultural landscape research: traditional (classic), physical-geographical, cultural landscapes depicted in real terms, cultural landscapes depicted semiotically, and the aesthetic approach.

The traditional (classic) trend refers to the beginnings of landscape research. Here, landscape is treated holistically, as a synthesis of connected natural and anthropogenic elements (Plit F., 2016). In this context, there is no distinction between natural and cultural landscapes. According to F. Plit, this approach is currently in regression in scientific works in Poland; it can only be found in studies popularizing geography, in academic didactics and in school-level geography. Cultural landscape is also present in physical geography (the physical-geographic trend) in which it is treated as a typological and hierarchical category (Myga-Piątek, 2014). Its various categories are most often distinguished on the basis of features of the natural environment, while man is usually recognized as an entity (phenomenon) separate from nature which is not part of the landscape, despite interacting with it (Ostaszewska, 2002; Kulczyk, 2013). Therefore, analyses focus primarily on the degree of human transformation of the landscape, which usually (implicitly) means negative changes and their consequences (Plit F., 2010, 2016). Another approach is the trend of cultural landscapes depicted in real (material) terms, which is deemed to have originated from K. Ritter and F. Ratzel. In Poland, it developed in the interwar period (M. Dobrowolska, among others). This approach treats landscape as a collection of material objects, and man is considered the dominant factor which shapes the landscape, while nature is merely the backdrop to man's activity (Plit F., 2016). The research is dominated by the genetic approach (settlement development, land use change), the dynamic-evolutionary approach, and the regional approach, e.g. U. Myga-Piątek

2 Przyjęta przez Autora terminologia, tj. przeciwstawienie nurtów „naukowego” i „humanistycznego”, mogą wzbudzać pewną niejasność. Można bowiem odnieść wrażenie, że Autor nie dopuszcza możliwości prowadzenia badań naukowych w ujęciu humanistycznym.

2 The terminology adopted here, i.e. the opposition of 'scientific' and 'humanistic' trends, may give rise to some ambiguity, perhaps leading to the impression that the author does not allow for the possibility of conducting scientific research on a humanistic level.

krajobrazów kulturowych ujmowanych realnie (materialnie). Za głównych jego twórców uznawani są K. Ritter, F. Ratzel. W Polsce rozwijało się w okresie międzywojennym (m.in. M. Dobrowolska). Krajobraz traktowany jest w nim jako zbiór materialnych obiektów, a człowiek uznawany jest za dominujący czynnik kształtujący krajobraz, zaś przyroda stanowi jedynie tło jego działalności (Plit F., 2016). W badaniach dominuje podejście genetyczne (rozwój osadnictwa, zmiany użytkowania ziemi), dynamiczno-ewolucyjne i regionalne, np. U. Myga-Piątek (2012), J. Plit (2016). Odmienne podejście prezentowane jest przez przedstawicieli nurtu semiotycznego (symbolicznego), który rozwinął się pod wpływem idei humanistycznych w geografii i tzw. „nowej” geografii kultury. W ujęciu humanistycznym człowiek uznawany jest nie tylko jako sprawca przemian krajobrazu, ale jako czynnik wyjaśniający te przemiany (Wilczyński, 2011). Krajobraz kulturowy traktowany jest jako zbiór wrażeń, symboli i wartości związanych z konkretnym fragmentem przestrzeni (Kulczyk, 2013). Uznanie krajobrazu kulturowego za istotną dziedzinę badawczą „nowej” geografii kultur, sprzyjało *wprowadzeniu do obiegu takich metafor, jak „tekst”, „ikona”, „spektakl” czy „sposób widzenia” umiejscawiając patrzyenie geografów kultury poza morfologię krajobrazu* (Rembowska, 2002, s. 130). Ważnym aspektem badań prowadzonych w tym nurcie jest analiza (interpretacja) treści, znaczeń i symboliki zawartej w krajobrazie. Krajobraz traktowany jest jako system znaków, służący komunikacji, może zatem być odczytywany podobnie jak obraz czy tekst literacki (Myga-Piątek 2012, Plit F. 2016). Nurt estetyczny jest reprezentowany głównie przez architektów krajobrazu, urbanistów i planistów z udziałem psychologów. W badaniach dominują aspekty fizjonomiczne krajobrazu, oraz jak jest on postrzegany pod względem swej estetyki, piękna, harmonii, ładu i nieładu przestrzennego (Myga-Piątek, 2008). Odgrywa on duże znaczenie praktyczne (aplikacyjne) w planowaniu kształtowaniu krajobrazów. Zdaniem F. Plita (2016), mimo iż geografowie starają się uwzględnić aspekt estetyczny w rozważaniach dotyczących krajobrazów kulturowych, to jednak ma to duży subiektywny charakter, co wynika z braku mocnych podstaw teoretycznych. Współcześnie, najczęściej pojawia się on w dydaktyce geografii (Plit, 2016), ale także w pracach z zakresu geografii turystyki, poświęconych ocenie estetyki krajobrazów na potrzeby rozwoju turystyki (Myga-Piątek, 2014).

(2012), J. Plit (2016). A different approach is presented by representatives of the semiotic (symbolic) trend, which developed under the influence of humanistic ideas in geography and so-called ‘new’ cultural geography. In humanistic terms, man is recognized not only as a perpetrator of changes to the landscape, but as a factor explaining these changes (Wilczyński 2011). Cultural landscape is treated as a collection of impressions, symbols and values related to a specific segment of space (Kulczyk, 2013). The recognition of cultural landscape as an important research field of ‘new’ cultural geography favoured *the introduction of such metaphors as ‘text’, ‘icon’, ‘spectacle’ or ‘way of seeing’, placing the view of cultural geographers outside landscape morphology* (Rembowska, 2002, p. 130). An important aspect of the research conducted in this trend is the analysis (interpretation) of the content, meanings and symbolism contained within a landscape. Landscape is treated as a system of signs for communication; it can therefore be read like a picture or literary text (Myga-Piątek, 2012; Plit F., 2016). The aesthetic trend is represented mainly by landscape architects, urban planners and planners, with the participation of psychologists. The research is dominated by the physiognomic aspects of landscape and how it is perceived in terms of its aesthetics, beauty, harmony, and spatial order and disorder (Myga-Piątek, 2008). It is of great practical (applicational) importance in planning and shaping landscapes. According to Plit (2016), despite the fact that geographers try to include the aesthetic aspect in discussions about cultural landscape, this is a very subjective area (which results from the lack of a strong theoretical basis). Today, it appears most often in geography teaching (Plit, 2016), as well as in the field of tourism geography, in works devoted to assessing the aesthetics of landscapes for the purposes of tourism development (Myga-Piątek, 2014).

CULTURAL LANDSCAPE IN SCHOOL GEOGRAPHY AND NATURAL SCIENCE LESSONS AFTER THE 2017 REFORM

In recent years, the place and importance of the concept of landscape in school geography lessons has been discussed by: F. Plit (2016), J. Plit and F. Plit (2017), and A. Hibszer and E. Szurklat (2018). K. Kopczyński (2009), U. Myga-Piątek (2008) and

KRAJOBRAZ KULTUROWY W SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ I PRZYRODNICZEJ PO REFORMIE 2017 R.

W ostatnich latach w dyskusji na temat miejsca i znaczenia pojęcia krajobrazu w szkolnej edukacji geograficznej głos zabierali m.in. F. Plit (2016), F. Plit, J. Plit (2017), A. Hibszer, E. Szkurłat (2018). Wcześniej podobną problematykę poruszał K. Kopczyński (2009), a także U. Myga-Piątek (2008) i J. Szczęsna (2010). U. Myga-Piątek i J. Szczęsna zwracały uwagę na współczesne kierunki badań nad krajobrazem w kontekście szkolnej edukacji geograficznej, przy czym ich rozważania prowadzone były w odmiennych uwarunkowaniach prawno-organizacyjnych oraz programowych, w których funkcjonowała wówczas polska szkoła³. Jednak, podczas gdy J. Szczęsna eksponowała w swoich rozważaniach kierunki badań obecne w naukach przyrodniczych (geografii fizycznej), to U. Myga-Piątek zwracała także uwagę na znaczenie pojęcia krajobrazu kulturowego w edukacji szkolnej. Sformułowane wówczas przez U. Mygę-Piątek tezy wydają się nadal dość aktualne⁴: *kierunki obecnych badań naukowych nad krajobrazem (kulturowym) nie są reprezentowane w geografii szkolnej a w programach nauczania nadal dominuje tradycyjny, wręcz popularny sposób traktowania krajobrazu wyłącznie jako fizjonomii przestrzeni; ponadto pojęcie krajobrazu (...) zostało wyparte ze szkolnej geografii przez (nadużywane) pojęcie środowiska geograficznego* (Myga-Piątek, 2008, s. 233). J. Szczęsna dochodzi do podobnych wniosków, stwierdzając iż *szkolna edukacja krajobrazowa opiera się na klasycznych koncepcjach i teoriach naukowych, najnowsze osiągnięcia nauki o krajobrazie nie są na razie czytelne w treściach szkolnych* (Szczęsna, 2010, s. 154).

3 Struktura szkolnictwa obejmowała wówczas: 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum i 3-letnie szkoły ponadgimnazjalne. Geografia, jako osobny przedmiot szkolny, obowiązywała w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, natomiast w szkole podstawowej (w kl. 4-6) wybrane treści geograficzne ujęte były w ramach przedmiotu przyroda. Reforma z 2008 r. dotyczyła zmian programowych i doprowadziła m.in. do uszczegółowienia treści nauczania, w takim zakresie, że nie były już konieczne standardy wymagań egzaminacyjnych, ponadto zlikwidowano międzyprzedmiotowe ścieżki edukacyjne, np. Edukację regionalną.

4 Odmienną ocenę tych tez przedstawili w swoim opracowaniu A. Hibszer i E. Szkurłat (2018).

J. Szczęsna (2010) have also covered similar issues in the past. U. Myga-Piątek and J. Szczęsna drew attention to contemporary trends of landscape research in the context of school geography lessons, their deliberations conducted within the different legal, organizational and curricular conditions under which Polish schools were operating at the time³. However, while J. Szczęsna explored research trends present in the natural sciences (physical geography), U. Myga-Piątek also drew attention to the importance of the concept of cultural landscape in school-level education. The theses formulated at the time by U. Myga-Piątek still seem quite topical⁴: *the trends of current scientific research on (cultural) landscape are not represented in school geography and the curriculum is still dominated by the traditional, even popular way of treating landscape only as a physiognomy of space; in addition, the concept of landscape (...) has been displaced in school geography by the (misused) concept of the geographical environment* (Myga-Piątek, 2008, p. 233). J. Szczęsna comes to similar conclusions, stating that *school landscape education is based on classical concepts and theories, the latest achievements of landscape research are not yet evident in school content* (Szczęsna, 2010, p. 154).

In 2017, another major education system reform was implemented in Polish schools⁵ covering both the school system and educational curricula. As a result, geography as a separate subject returned to primary school (classes 5-8), and in secondary schools its teaching was extended (classes 1-4). This required the development of new core curricula in a short time, and thus teaching programmes and textbooks as well. In the context of the changes taking place in Polish education, A. Hibszer and E. Szkurłat (2018), co-creators of the new core curriculum in geography, attempted to assess the state of landscape education under the new conditions,

3 At the time, the structure of the education system involved 6 years of primary school, 3 years of middle school and 3 years of secondary school. Geography was compulsory as a separate school subject in middle school and secondary school, while in primary school (in classes 4-6), selected geography content was included in nature classes. The 2008 reform concerned curriculum changes and led to the expansion of teaching content to the extent that examination requirement standards were no longer necessary. In addition, cross-subject paths, e.g. regional education, were abolished.

4 A. Hibszer and E. Szkurłat (2018) presented a different assessment of these theses.

5 8-year primary school was introduced, at the same time eliminating middle schools and extending secondary school education to 4 years in high school and 5 years in technical college.

W 2017 r. w polskich szkołach zaczęto wdrażać kolejną dużą reformę systemu oświaty, która objęła zarówno ustrój szkolny⁵, jak i programy kształcenia. W jej efekcie geografia jako osobny przedmiot powróciła do szkoły podstawowej (kl. 5-8), a w szkołach ponadpodstawowych wydłużono jej nauczanie (kl. 1-4). Wymagało to opracowania w krótkim czasie nowych podstaw programowych, a co za tym idzie także programów nauczania i podręczników szkolnych.

W kontekście zachodzących zmian w polskiej oświacie A. Hibszer i E. Szkurłat (2018), współtwórcy nowych podstaw programowych z geografii, podjęli próbę oceny stanu edukacji krajo-
brazowej w nowych warunkach, przedstawiając równocześnie główne założenia teoretyczne wprowadzanych zmian. Uznali oni m.in., że dla celów edukacyjnych optymalne jest rozumienie krajobrazu odpowiadające definicji przyjętej w ekologii krajobrazu (Hibszer, Szkurłat, 2018, s. 32). Ale dlaczego akurat ta definicja jest optymalna, na jakiej podstawie zostało to stwierdzone? Autorzy, niestety, nie powołują się na żadne badania, które potwierdzałyby tę tezę. Ponadto, po przeanalizowaniu dokumentów oświatowych obowiązujących przed i po 2017 r. stwierdzają, że *ranga edukacji krajo-
brazowej w nowych podstawach programowych jest zdecydowanie wyższa*, o czym świadczą ma większa częstość odwołań do terminu „krajobraz”, szczególnie „krajobraz kulturowy”, zaś *obecne podstawy są zdecydowanie pełniejsze pod tym względem* (Hibszer, Szkurłat 2018, s. 44). Na koniec formułują optymistyczną tezę, iż wprowadzone zmiany stwarzają szansę na *znacznie większy zakres i lepszą edukację krajo-
brazową w polskiej szkole* (Hibszer, Szkurłat, 2018, s. 44). Powyższe, wybrane opinie i wypowiedzi (szczególnie Mygi-Piątek oraz Hibszer i Szkurłat) były ważnym punktem odniesienia podjętych w dalszej części rozważań.

PRZYRODA – SZKOŁA PODSTAWOWA

Przedmiot przyroda nauczany jest w klasie IV szkoły podstawowej, obejmuje przede wszystkim zagadnienia z zakresu biologii i geografii. Odwołanie

5 Wprowadzono m.in. 8-letnią szkołę podstawową, likwidując przy tym gimnazja oraz wydłużono naukę w szkołach ponadpodstawowych do 4 lat w liceach i do 5 lat w technikumach.

while presenting the main theoretical assumptions of the introduced changes. They acknowledged that *for educational purposes, an understanding of landscape that meets the definition adopted in landscape ecology is optimal* (Hibszer, Szkurłat 2018, p. 32). But why is this particular definition optimal; on what basis was it established? Unfortunately, the authors do not refer to any research that would confirm this thesis. In addition, after analysing the educational documents in force before and after 2017, they state that *the rank of landscape education in the new core curricula is definitely higher*, as evidenced by the greater frequency of references to the term ‘landscape’, especially ‘cultural landscape’, and *the current curricula are definitely fuller in this respect* (Hibszer, Szkurłat, 2018, p. 44). Finally, they formulate an optimistic thesis that the introduced changes create a chance for a *landscape education in Polish schools that is much larger in scope and better* (Hibszer, Szkurłat, 2018, p. 44). The above selected opinions and statements (especially U. Myga-Piątek, and A. Hibszer and E. Szkurłat) constituted an important reference point for the rest of the discussion.

NATURAL SCIENCE – PRIMARY SCHOOL

The subject of natural science is taught in class 4 of primary school and mainly covers topics related to biology and geography. A reference to the concept of landscape appears in the first sentence of the core curriculum, whose authors consider the primary goal of teaching this subject to be *introducing the pupil to the immediate surroundings, creating opportunities to learn about landscape components and the relationships occurring in nature* (*Podstawa programowa, Przyroda* 2017, p. 10). However, a few sentences further on, in the general requirements, the above-mentioned ‘components’ refer only to the concept of environment, not landscape, and the goal of teaching natural science becomes *learning about the natural and anthropogenic components of the environment, understanding the simple relationships between these components* (p. 10). Landscape returns in the next point, which mentions the pupil learning about *the features and changes of the landscape in the immediate vicinity of the school* (p. 10). One gets the impression that the terms ‘landscape’ and ‘environment’ are treated interchangeably, to some

do pojęcia krajobrazu pojawia się już w pierwszym zdaniu podstawy programowej, w którym autorzy za nadrzędny cel nauczania tego przedmiotu uznają *przybliżenie uczniowi najbliższego otoczenia, stworzenie możliwości poznania składników krajobrazu i zależności zachodzących w przyrodzie* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, s. 10). Jednak, kilka zdań dalej, w wymaganiach ogólnych, wspomniane wyżej „składniki” odnoszą się tylko do pojęcia środowiska a nie krajobrazu, a celem nauczania przyrody staje się *poznanie przyrodniczych i antropogenicznych składników środowiska, rozumienie prostych zależności między tymi składnikami* (s. 10). Krajobraz powraca w następnym punkcie, w którym jest mowa o poznaniu przez ucznia *cech i zmian krajobrazu w najbliższej okolicy szkoły* (s. 10). Można odnieść wrażenie, że terminy „krajobraz” i „środowisko” traktowane są zamiennie, w pewnym stopniu jako synonimy. Można też przypuszczać, że środowisko jest pojęciem ważniejszym i nadrzędnym w stosunku do krajobrazu, na co wskazują dalsze fragmenty wymagań ogólnych, w których autorzy odwołują się wyłącznie do kategorii środowiska, przede wszystkim przyrodniczego. W części poświęconej kształtowaniu postaw uwagę zwraca pkt 7., w którym jest mowa o przyjmowaniu *postaw współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego*. Autorzy rozwijają go i wymieniają, w jaki sposób można te postawy kształtować u uczniów, m.in.: *przez właściwe zachowanie w środowisku przyrodniczym (...) działania na rzecz środowiska lokalnego (...) oraz na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego, wreszcie przez uwrażliwienie uczniów na ład i estetykę zagospodarowania najbliższej okolicy* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, s. 11). Ostatni fragment sygnalizuje raczej odniesienie do krajobrazu, niż do środowiska przyrodniczego, i to krajobrazu powstałego w wyniku działalności człowieka, czyli kulturowego. Ponadto, zastanawiające jest łączenie zagadnień odnoszących się do ochrony środowiska przyrodniczego z problematyką ładu i estetyki w najbliższej okolicy. Powyższy fragment świadczyć może o braku zachowania przez autorów spójności terminologicznej.

extent as synonyms. It can also be assumed that ‘environment’ is a more important and superior concept compared to ‘landscape’, as indicated by further sections of the general requirements, in which the authors refer only to the category of the environment and primarily the natural environment. In the part devoted to shaping attitudes, point 7 draws the attention – it refers to the adoption of *attitudes of shared responsibility for the state of the natural environment*. The authors go on to list how pupils’ attitudes can be shaped, including *through proper behaviour in the natural environment (...), activities for the local environment (...)* and for protection of the natural environment, and finally by sensitizing pupils to *the order and aesthetics of development in the immediate area* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, p. 11). The last section indicates a reference to landscape rather than to the natural environment, and indeed, landscape resulting from human activity, i.e. cultural landscape. In addition, it is puzzling that topics related to the protection of the natural environment are combined with those of order and aesthetics in the immediate area. The above-mentioned section may indicate a lack of terminological consistency on the part of the authors.

In the part concerning detailed education content, landscape appears in the section entitled ‘The anthropogenic environment and the landscape in the immediate vicinity of the school’. The authors have thereby introduced another conceptual category, ‘anthropogenic environment’, combining it with landscape. This division of content suggests that landscape is in fact associated with cultural landscape. A detailed analysis of the topics contained in this part shows that the pupil should identify and recognize in the field *the components of the anthropogenic environment*; in addition, they should *name them and specify their functions*, then indicate *the relationship between the components of the natural and anthropogenic environment* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, pp. 13-14). Only in further points does a reference to landscape appear – the pupil *characterizes the contemporary and describes the former landscape of the immediate area; evaluates changes in land development affecting the appearance of the landscape; evaluates the landscape in terms of its beauty* (p. 14).

W części dotyczącej szczegółowych treści kształcenia krajobraz pojawia się w dziale pt. „Środowisko antropogeniczne i krajobraz najbliższej okolicy szkoły”. Autorzy wprowadzili zatem jeszcze jedną kategorię pojęciową „środowisko antropogeniczne”, łącząc ją z krajobrazem. Taki podział treści sugeruje, że krajobraz utożsamiany jest w istocie z krajobrazem kulturowym. Szczegółowa analiza zagadnień zawartych w tej części pokazuje, że uczeń ma wskazać i rozpoznać w terenie *składniki środowiska antropogenicznego*, ponadto powinien je *nazwać i określić ich funkcje*, następnie wskazać *zależności między składnikami środowiska przyrodniczego i antropogenicznego* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, s. 13-14). Dopiero w dalszych punktach pojawia się odwołanie do krajobrazu, uczeń *charakteryzuje współczesny i opisuje dawny krajobraz najbliższej okolicy; ocenia zmiany zagospodarowania terenu wpływające na wygląd krajobrazu; ocenia krajobraz pod względem jego piękna* (s. 14).

Z powyższych przykładów wynika, że pojęcie środowisko (przyrodnicze i antropogeniczne) uznano za kategorię nadrzędną względem krajobrazu, mającą charakter kompleksowy i holistyczny. Z kolei krajobraz utożsamiany jest z działalnością człowieka, czyli z krajobrazem kulturowym. Równocześnie na lekcjach przyrody eksponowany jest jego aspekt wizualny (fizjonomia). Takie ujęcie treści nauczania implikuje pytania o zakres znaczeniowy obu pojęć (zwłaszcza środowiska przyrodniczego, antropogenicznego i lokalnego) oraz relację między środowiskiem a krajobrazem? Niestety, nie zostaje to wyjaśnione w Komentarzu do podstawy. Przyjęte podejście wskazuje również na mniejszą rangę poznawczą pojęcia krajobrazu w stosunku do środowiska. Może to powodować chaos terminologiczny, który przeniesie się do podręczników szkolnych. Potwierdzeniem tego jest następujący cytat z najnowszego podręcznika do przyrody: *elementem środowiska jest krajobraz, który obserwujemy codziennie* (Gromek i inni, 2017, s. 198). Przy tej terminologicznej niejednoznaczności znamieny jest następujący komentarz, mówiący że nauczyciel ma za zadanie *czuwać nad właściwym stosowaniem pojęć (...), prawidłową konstrukcją wypowiedzi ucznia, w szczególności dotyczącą środowiska przyrodniczego i krajobrazu* (Podstawa programowa, Przyroda 2017, s. 16).

The above examples show that the concept of environment (natural and anthropogenic) was considered to be a category superior to landscape, with a comprehensive and holistic character. In turn, landscape is identified with human activity, i.e. with the cultural landscape. At the same time, natural science lessons explore the visual aspect (physiognomy). This view of the teaching content raises questions about the semantic scope of the two concepts (especially the natural, anthropogenic and local environment) and the relationship between environment and landscape. Unfortunately, this is not explained in the commentary accompanying the core curriculum. The adopted approach also indicates a lower learning rank for the concept of landscape compared to environment. This could cause terminological chaos, which could be transferred to school textbooks. This is confirmed by the following quote from the latest natural science textbook: *one element of the environment is the landscape that we observe every day* (Gromek et al. 2017, p. 198). With such terminological ambiguity, it is remarkable to find a comment such as the following, which states that the teacher should supervise *the proper use of concepts (...), the correct construction of pupils' statements, in particular regarding the natural environment and the landscape*" (Podstawa programowa, Przyroda 2017, p. 16).

GEOGRAPHY – PRIMARY SCHOOL

In the introduction, there is a striking lack of reference to landscape, even in those sections that seem to be associated with it, e.g. *learning about examples of rational land management, assessing the inhabited environment (...), a sense of responsibility for creating order and beauty in the places of one's life* (Podstawa programowa, Geografia 2017, p. 10). However, the environment is the dominant category used by the authors, e.g. *the educational value of geography (...)* results from the integration of the pupil's knowledge of the natural environment with socio-economic and humanistic knowledge, it allows the combination of reflection on the beauty and harmony of the natural world [but not the world of culture and landscape? – author's comment] with the rationality of scientific learning,

GEOGRAFIA – SZKOŁA PODSTAWOWA

W części wstępnej zwraca uwagę brak odwołań do krajobrazu, nawet w tych fragmentach, które wydają się z nim związane, np.: *poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska (...) poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia* (Podstawa programowa, *Geografia* 2017, s. 10). Środowisko jest natomiast dominującą kategorią stosowaną przez autorów, np.: *wartość edukacyjna geografii (...) wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną, pozwala ona łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody* (a świata kultury i krajobrazu kulturowego już nie? – komentarz autorki) z *racjonalnością naukowego poznania, wreszcie rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego* (s. 10).

Pojęcie krajobrazu pojawia się w wymaganiach ogólnych, w których uwzględniono zagadnienia dotyczące wybranych krajobrazów Polski i świata. Ponadto, jest też mowa o kształtowaniu poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody w tym z krajobrazów Polski, oraz o rozwijaniu postawy współodpowiedzialności za (...) kształtowanie ładu przestrzennego (...) „małej ojczyzny”, własnego regionu i Polski, co w istocie wskazuje kategorię krajobrazu kulturowego (Podstawa programowa, *Geografia* 2017, s. 12). Autorzy rezygnują jednak z użycia terminu krajobraz, odwołują się natomiast do jednostek podziału przestrzeni. Ponownie, środowisko jest kluczowym pojęciem i punktem odniesienia rozważań na temat zjawisk i procesów zarówno przyrodniczych, jak i społeczno-kulturowych czy ekonomicznych. Krajobraz zajmuje drugorzędą pozycję.

W dalszej części dokumentu, w wymaganiach szczegółowych, autorzy proponują omówienie zagadnień dotyczących krajobrazów Polski i świata w dwóch osobnych działach, które mają być zrealizowane w klasie V. W komentarzu o warunkach i sposobie realizacji podstawy zapisano, że głównym celem poznawania krajobrazów jest *przybliżenie najważniejszych cech krajobrazu, kształtowanie u uczniów umiejętności ich opisu oraz rozumienie prostych współzależności* (Podstawa programowa, *Geografia* 2017, s. 21). Zatem, krajobraz jest już traktowany całościowo (holistycznie) jako zespół

and finally, *the development of the ability to understand the functioning of the geographical environment* (p. 10).

The concept of landscape appears in the general requirements, which include topics related to selected Polish and world landscapes. Furthermore, there is also mention of shaping a sense of *pride in the beauty of native nature*, including Polish landscapes, and developing an attitude of *shared responsibility for (...) shaping the spatial order (...) of the 'small homeland', one's own region and Poland, which in fact indicates the category of cultural landscape* (Podstawa programowa, *Geografia* 2017, p. 12). The authors, however, refrain from using the term 'landscape', referring instead to units of spatial division. Again, environment is the key concept and reference point for reflection on both natural and socio-cultural or economic phenomena and processes. Landscape occupies a secondary position.

Later on in the document, in the detailed requirements, the authors propose the discussion of topics related to Polish and world landscapes in two separate sections to be implemented in class 5. In the commentary on the conditions and method of implementation of the curriculum, it says that the main purpose of exploring landscapes is *to bring closer the most important features of the landscape, shaping pupils' ability to describe them and understanding simple interdependencies* (Podstawa programowa, *Geografia* 2017, p. 21). Thus, landscape is already treated holistically as a set of related elements and their features. The selection of examples of Polish landscapes to be learned by the pupil indicates, however, that categories from various research approaches have all been lumped together. The authors propose learning about the landscape diversity of Poland on the one hand from a regional perspective (based on the example of selected geographical regions), and on the other, from a typological and functional perspective, i.e. selected types of landscape separated on the basis of dominant forms of land development (e.g. metropolitan, urban-industrial). These correspond to various typologies, and to two different trends for researching cultural landscapes: classical (traditional) and landscapes depicted in real (material) terms. It is worth mentioning that the authors also refer to the aesthetic trend. Similarly to natural science lessons, the pupil should *assess the landscape of the immediate school environment in terms of its beauty, as well as order and aesthetics (...)*, and

powiązanych elementów oraz ich cech. Dobór przykładów krajobrazów Polski, które ma poznać uczeń, wskazuje jednak, że „do jednego worka” wrzucono kategorie pochodzące z różnych podejść badawczych. Poznanie zróżnicowania krajobrazowego Polski autorzy proponują z jednej strony w ujęciu regionalnym (na przykładzie wybranych krain geograficznych), z drugiej typologiczno-funkcjonalnym, tj. wybranych typów krajobrazu wydzielonych na podstawie dominujących form zagospodarowania terenu (np. wielkomiejski, miejsko-przemysłowy). Odpowiadają one różnym typologiom a zarazem dwóm kierunkom badań krajobrazów kulturowych: klasycznemu (tradycyjnemu) i krajobrazów ujmowanych realnie (materialnie). Warto wspomnieć, że autorzy nawiązują także do kierunku estetycznego. Analogicznie, jak na lekcjach przyrody uczeń powinien dokonać *oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna oraz ładu i estetyki (...)*, powinien zaproponować także *zmiany w jego zagospodarowaniu* (Podstawa programowa, Geografia 2017, s. 13).

Nie zmieniło się podejście do omawiania zróżnicowania krajobrazów na świecie. Są one przedstawione w ujęciu stref klimatyczno-roślinnych, a zatem warunki przyrodnicze stanowią podstawę wydzielenia, co odpowiada podejściu fizyczno-geograficznemu. Elementy kulturowe i działalność człowieka (np. główne zajęcia, sposoby gospodarowania, przykłady budownictwa) są jedynie dodatkiem do cech przyrodniczych krajobrazu.

Na komentarz zasługują jeszcze dwa bloki tematyczne, pt. „Własny region” i „Mała ojczyzna” przewidziane w klasie VII ciekawe, pojęcie krajobrazu *explicite* nie zostało w nich użyte, dominuje natomiast środowisko geograficzne, przyrodnicze i kulturowe. W części poświęconej „małej ojczyźnie” autorzy odwołują się do nurtu symbolicznego (semiotycznego). „Mała ojczyzna” oznacza „symboliczną przestrzeń”, z którą uczeń się utożsamia, odczuwa więź emocjonalną. Mimo pominięcia terminu krajobraz w treściach nauczania, to w komentarzu dotyczącym warunków realizacji podstawy, zwrócono uwagę na symbolikę krajobrazu oraz *znaczeń nadawanych mu przez społeczności zamieszkujące dane terytorium* (Podstawa Programowa, Geografia 2017, s. 22)

should also propose *changes in its development* (Podstawa programowa, Geografia 2017, p. 13).

The approach to discussing the diversity of landscapes around the world has not changed. They are presented in terms of climate and plant zones and therefore natural conditions are the basis for separation, which corresponds to the physical-geographical approach. Cultural elements and human activity (e.g. main occupations, farming methods, examples of construction) are only an addition to the natural features of the landscape.

Two of the thematic blocks intended for class 7 deserve a comment: ‘Own region’ and ‘Small homeland’. Interestingly, the concept of landscape is not used explicitly, but the geographical, natural and cultural environment dominates. In the part devoted to the ‘small homeland’, the authors refer to the symbolic (semiotic) trend. The ‘small homeland’ means the ‘symbolic space’ with which the pupil identifies and feels an emotional bond. Despite the omission of the term ‘landscape’ in the teaching content, in the commentary on the conditions for the implementation of the teaching content, the authors highlight the symbolism of landscape and *the meanings given to it by the communities living in a given territory* (Podstawa programowa, Geografia 2017, p. 22).

GEOGRAPHY – SECONDARY SCHOOL

In the introduction to the core curriculum, the authors present the general assumptions and goals of geography lessons in secondary school. Unfortunately, as in primary school, they do not refer to the concept of landscape at all, even for those topics that might concern it directly, e.g. *learning about examples of rational development in the environment, the importance of spatial planning (...), a sense of responsibility for the creation of order and beauty in their places of residence* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 12).

Analysis of the further provisions of the core curriculum for the elementary level reveals that, in the part concerning general requirements, attention is again drawn to the abundance of references to the environment, usually geographical, but also natural, socio-economic and cultural, as well as to space (geographical, natural, cultural). The concept

GEOGRAFIA – SZKOŁA PONADPODSTAWOWA

We wstępie podstawy programowej autorzy przedstawiają ogólne założenia i cele edukacji geograficznej w szkole ponadpodstawowej. Niestety, podobnie jak w szkole podstawowej, nie odwołują się oni w ogóle do pojęcia krajobrazu, nawet przy tych zagadnieniach, które bezpośrednio mogą go dotyczyć, np.: *poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku, znaczenia planowania przestrzennego (...) poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego zamieszkania* (Podstawa programowa, Geografia 2018, s. 12).

Analizując dalsze zapisy podstawy programowej w zakresie podstawowym, w części dot. wymagań ogólnych ponownie uwagę zwraca przewaga odwołań do środowiska, najczęściej geograficznego, ale także przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego oraz do przestrzeni (geograficznej, przyrodniczej, kulturowej). Pojęcie krajobrazu pojawia się dopiero w części poświęconej kształtowaniu postaw. Autorzy, analogicznie jak w szkole podstawowej, zwracają uwagę na *podejmowanie refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody* ale także *krajobrazów przyrodniczych i kulturowych* (Podstawa programowa, Geografia, 2018, s. 15). Po raz pierwszy w szkolnej edukacji geograficznej pojawia się rozróżnienie na **krajobraz przyrodniczy i kulturowy**. Na uwagę zasługuje fakt, że autorzy konsekwentnie używają tego podziału w całym dokumencie (tak samo przy zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym), co wskazuje na większy „rygor” terminologiczny i uporządkowanie pojęć.

W części określającej szczegółowe treści nauczania pojęcie krajobrazu pojawia się po raz pierwszy dopiero w dziale XIII pt. „Człowiek a środowisko geograficzne – konflikty interesów”, przewidzianym w klasie II liceum i technikum. Zagadnienia tam ujęte dotyczą: *degradacji krajobrazu kulturowego, miast i terenów wiejskich, roli planowania przestrzennego w kształtowaniu i ochronie (krajobrazu); oraz działań służących ochronie krajobrazów kulturowych Polski* (Podstawa programowa, Geografia 2018, s. 21). Należy docenić, że autorzy zwracają uwagę na współczesne problemy dotyczące kształtowania i ochrony krajobrazów kulturowych, których przejawy uczniowie mogą obserwować w najbliższym otoczeniu, miejscu zamieszkania, regionie. Jednak odwołań do kategorii krajobrazu na poziomie podstawowym jest niewiele, nie pojawiają się one nigdzie indziej poza wspomnianymi.

of landscape appears only in the part devoted to the shaping of attitudes. The authors, similarly to in the primary school curriculum, highlight *reflecting on the beauty and harmony of the natural world*, as well as *natural and cultural landscapes* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 15). For the first time, a distinction is made in school-level geography education between **natural and cultural landscapes**. It is worth noting that the authors consistently use this division throughout the entire document (for both elementary and advanced levels), which indicates a greater terminological ‘rigour’ and better organization of concepts.

In the part defining the detailed teaching content, the concept of landscape appears for the first time only in chapter XIII, entitled ‘Man and the geographical environment – conflicts of interest’, intended for class 2 of high school and technical college. The topics covered relate to *the degradation of the cultural landscape, cities and rural areas*, the role of *spatial planning in shaping and protecting [the landscape]*, and *measures for the protection of Poland’s cultural landscapes* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 21). It should be recognized that the authors pay attention to contemporary problems regarding the shaping and protection of the cultural landscapes that pupils can observe in their immediate surroundings, place of residence or region. However, references to the category of landscape at the elementary level are few and far between, appearing only in the instances mentioned.

The situation changes in the core curriculum provisions for the advanced level. Admittedly, as at the elementary level, in the general requirements, the concept of landscape can be found only in the section on shaping attitudes, where the authors focus on *the understanding of non-utilitarian values of elements of the geographical environment and landscape* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 25). In the detailed requirements, landscape appears in the section entitled ‘Changes in the industrial and construction sectors’, in which attention is paid to the aesthetic values of the landscape: *the pupil provides arguments in favour of the need for a style of construction which is in harmony with the existing natural and cultural landscape* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 29). However, section XIV, intended for class 3 – which is entirely devoted to the landscape diversity of Poland – is key. The fact that landscapes are discussed according to the latest classification of Polish landscape

Sytuacja zmienia się w zapisach podstawy programowej w zakresie rozszerzonym. Wprawdzie, podobnie jak w zakresie podstawowym, w wymaganiach ogólnych pojęcie krajobrazu można odnaleźć tylko w części dot. kształtowania postaw, gdzie autorzy zwracają uwagę na *rozumienie pozautylitarnych wartości elementów środowiska geograficznego i krajobrazu* (Podstawa programowa, Geografia 2018, s. 25). W wymaganiach szczegółowych krajobraz pojawia się już w dziale pt. „Przemiany sektora przemysłowego i budownictwa”, w którym zwrócono uwagę na wartości estetyczne krajobrazu: *uczeń podaje argumenty przemawiające za potrzebą zharmonizowanego stylu budownictwa z istniejącym krajobrazem przyrodniczym i kulturowym* (s. 29). Kluczowy jest jednak dział XIV., przewidziany w klasie III, w całości poświęcony różnicowaniu krajobrazowemu Polski. Zwraca w nim uwagę fakt, że krajobrazy zostały omówione według najnowszej klasyfikacji typów krajobrazu Polski (Chmielewski i in., 2015) W komentarzu do podstawy programowej autorzy wyjaśniają, iż *dobór krajobrazów i odnoszące się do nich zapisy wymagań pozwolą uczniom wyróżnić różne czynniki, które je kształtowały, główne funkcje, dokonywać oceny ich wartości i stanu zachowania, proponować działania służące zachowaniu ich wartości* (Podstawa programowa, Geografia 2018, s. 58). Ponadto zwrócono uwagę na konieczność łączenia różnych podejść (np. materialnego i estetycznego) w lepszym zrozumieniu różnicowania i specyfiki krajobrazów Polski.

PODSUMOWANIE. DYSKUSJA WYNIKÓW

Reformie oświaty rozpoczętej w 2017 r. towarzyszyło szereg dyskusji, w tym wiele głosów krytycznych oraz przeciwnych sposobowi wprowadzania zmian. Niewątpliwie jednak, przywrócenie 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum pozwoliło na powrót geografii do szkoły w większym wymiarze czasowym, a tym samym na przywrócenie jej rangi w edukacji szkolnej. Niestety, każda tak gwałtowna zmiana, niesie za sobą wiele niebezpieczeństw i trudności, zarówno natury finansowo-organizacyjnej funkcjonowania szkół i placówek oświatowych, jak i merytorycznej, związanej z opracowaniem nowych podstaw programowych i wyborem treści nauczania kluczowych dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Zwykle

types is striking (Chmielewski et al., 2015). In the commentary to the core curriculum, the authors explain that *the selection of landscapes, and the provision requirements that refer to them, will allow pupils to distinguish between the various factors that shaped them and their main functions, to assess their value and state of preservation, and to propose actions to preserve their value* (Podstawa programowa, Geografia 2018, p. 58). In addition, the authors focus on the need to combine different approaches (e.g. material and aesthetic) to better understand the diversity and specificity of Polish landscapes.

CONCLUSION. DISCUSSION OF RESULTS

The education reform that began in 2017 was accompanied by a number of discussions, including the voices of many critics and those who were against the manner in which the changes were to be introduced. Undoubtedly, however, the restoration of an 8-year primary school and a 4-year high school allowed more time to be spent on geography lessons in school, thus restoring its rank in school-level education. Unfortunately, such rapid changes are accompanied by many dangers and difficulties, both financial and organizational in terms of the functioning of schools and educational institutions, and substantive, related to the development of new core curricula and the choice of key teaching content for individual school subjects. Usually, such changes require many years of preparation combined with extensive public consultations, including with school and academic environments, local authorities, etc. They should be introduced gradually and carefully, enabling all participants of the education system (teachers, pupils, parents) to prepare for them easily.

The conducted analysis of the Core Curriculum (Podstawa programowa) for 2017 and 2018 provokes the reflection that the changes introduced did not in fact change much in the context of landscape education. Therefore, the answer to the question posed in the introduction – whether cultural landscape plays an equally important role in school geography lessons as in academic geography – is negative.

In primary school, contemporary trends in the study of cultural landscapes are scantily represented, and the term ‘cultural landscape’ itself is not used at all, appearing only at the high school level. Admittedly, the authors do refer to the concept of

takie zmiany wymagają wieloletnich przygotowań połączonych z szeroko zakrojonymi konsultacjami społecznymi, m.in. ze środowiskiem szkolnym i akademickim, władzami lokalnymi itd. Wprowadzane winny być stopniowo i ostrożnie, umożliwiając wszystkim uczestnikom systemu oświaty (nauczycielom, uczniom, rodzicom) spokojne przygotowanie się do nich.

Przeprowadzona analiza Podstawy programowej z 2017 i 2018 r. skłania do refleksji, że wprowadzone zmiany w istocie zmieniły niewiele w kontekście edukacji krajobrazowej. Zatem, na postawione we wstępie pytanie, czy krajobraz kulturowy odgrywa równie ważną rolę w szkolnej edukacji geograficznej jak w geografii akademickiej, odpowiedź jest raczej negatywna.

W szkole podstawowej współczesne nurty badań krajobrazów kulturowych są reprezentowane w znikomym stopniu, a sam termin krajobraz kulturowy nie jest w ogóle używany, pojawia się on dopiero w liceum. Wprawdzie autorzy w kilku miejscach odwołują się do koncepcji krajobrazu kulturowego, tak jak np. w programie przyrody. Niestety, pojęcie środowiska wydaje się pełnić nadrzędną rolę w stosunku do krajobrazu i jest zdecydowanie częściej stosowane. Można też odnieść wrażenie, jakby autorzy obawiali się użycia terminu krajobraz, nawet w tych miejscach i zagadnieniach, gdzie było to oczywiste, zastępując go innymi kategoriami „miejscem zamieszkania”, „okolicą”, „regionem” itp.

Ponadto, odwołania do pojęcia krajobrazu (*tout court*) w szkole podstawowej można odnaleźć przede wszystkim w klasie IV (przyroda) i w klasie V (geografia). Uwagę zwraca jednak duże zróżnicowanie zakresu znaczeniowego i kontekstu, w którym to pojęcie się pojawia. W tak krótkim czasie i na stosunkowo wczesnym etapie edukacji szkolnej uczeń zapewne pozna, ale czy zrozumie, czym jest krajobraz w skali lokalnej, regionalnej i globalnej, przy czym za każdym razem w odniesieniu do innego podejścia badawczego. Takie nagromadzenie różnych ujęć może prowadzić do błędnego rozumienia pojęcia krajobrazu i mylenia go z innymi, m.in. środowiskiem (przyrodniczym, antropogenicznym) lub regionem (krajną geograficzną). Można pokusić się o stwierdzenie, że w edukacji krajobrazowej na poziomie szkoły podstawowej niewiele się zmieniło w stosunku, do tego jak wyglądała ona w latach 80. XX w., a wprowadzone zmiany mają raczej charakter kosmetyczny.

cultural landscape in a few places, such as in the natural science curriculum. Unfortunately, the concept of environment seems to play a superior role compared to landscape and is certainly used more often. There is also an impression that the authors are afraid to use the term 'landscape', even in those places and topics where it is obvious, replacing it with other categories such as 'place of residence', 'neighbourhood', etc.

In addition, references to the concept of landscape (*tout court*) in primary school can be found mainly in class 4 (natural science) and class 5 (geography). Attention is drawn, however, to the wide variation in the semantic scope and context in which this concept appears. In such a short time and at a relatively early stage of school education, the pupil will probably learn, but may not understand, what 'landscape' is on a local, regional and global scale, each time in relation to a different research approach. Such an accumulation of different perspectives could lead to pupils misunderstanding the concept of landscape and confusing it with other concepts, such as environment (natural, anthropogenic) or (geographical) region. One may be tempted to say that in landscape education at the primary school level, little has changed compared to how things were in the 1980s, and the changes that have occurred are fairly cosmetic.

The situation is not much better at the secondary school level. There, the authors use the concept of cultural landscape alongside natural landscape, but unfortunately, it occupies little space in the basic educational curriculum. Landscape gained more significance in the extended geography programme. However, only those high school students who choose the extended geography programme – i.e. a small group of young people – will learn about the latest research achievements of geographers in the field of current landscape typology. One can and should ask why the authors decided to take into account the current state of knowledge in the field of landscape typology at such a late stage and only at the extended level of geography education. In practice, this means that most pupils who attend geography classes but do not choose the extended programme will not be able to learn about the latest research approaches.

In the opinion of the author of this paper, the problem in landscape education at the school level lies not so much in the number or frequency of references to the concept of landscape, but in which research trends are represented in this education

Niewiele lepiej jest na poziomie szkół ponadpodstawowych. W tym przypadku autorzy stosują już pojęcie krajobrazu kulturowego obok krajobrazu przyrodniczego, niestety w zakresie kształcenia podstawowego zajmuje ono niewiele miejsca. Większe znaczenie krajobraz zyskał tylko w programie rozszerzonym geografii. Na temat najnowszych osiągnięć badawczych geografów w zakresie aktualnej typologii krajobrazów dowiedzą się jednak tylko ci licealiści, którzy wybiorą program rozszerzony geografii – czyli znikoma grupa młodzieży. Można i należy zadać pytanie, dlaczego autorzy zdecydowali się tak późno i tylko na poziomie rozszerzonym uwzględnić aktualny stan wiedzy w zakresie typologii krajobrazów? Oznacza to w praktyce, że większość uczniów, którzy przejdą edukację geograficzną i nie wybiorą programu rozszerzonego, nie będzie miała możliwości zapoznania się z najnowszymi podejściami badawczymi.

W opinii autorki problem w edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym tkwi nie tyle w ilości czy częstotliwości odwołań do pojęcia krajobrazu, ale w tym, które nurty badawcze są w edukacji tej reprezentowane oraz jak zagadnienia dotyczące krajobrazu zostały rozplanowane w całym cyklu kształcenia, od klasy IV szkoły podstawowej począwszy po szkołę ponadpodstawową. Wydaje się zatem, że nadal konieczna jest refleksja i dyskusja w szerokim gronie geografów zajmujących się krajobrazem kulturowym oraz dydaktyków geografii i nauczycieli geografii dotycząca tego, jak powinno wyglądać kształcenie w zakresie tematyki krajobrazowej we współczesnej szkole?

and how landscape topics have been planned out throughout the entire education cycle, from class 4 of primary school through to secondary school. It seems, therefore, that reflection and discussion are still needed amongst a wide range of geographers focusing on cultural landscape, as well as geography educators and teachers, regarding how education on the subject of landscape should look in contemporary schools.

REFERENCES

- Chmielewski T.J., Myga-Piątek U., Solon J., 2015: Typologia aktualnych krajobrazów Polski, *Przegląd Geograficzny* 87, 3: 377-409.
- Degórski M., 2009: Krajobraz jako odbicie przyrodniczych i antropogenicznych procesów zachodzących w megasystemie środowiska geograficznego, [in:] *Ekologia Krajobrazu – problemy badawcze i utylitarne* (ed.) J. Balon, *Problemy Ekologii Krajobrazu*, 23: 53-60.
- Degórski M., Ostaszewska K., Richling A., Solon J., 2014: Współczesne kierunki badań krajobrazowych w kontekście wdrażania Europejskiej Konwencji Krajobrazowej, *Przegląd Geograficzny* 86, 3: 295-316.
- Degórska B., Degórski M., 2019: Całościowe ujęcia krajobrazu, wybrane podejścia i problemy badawcze, *Przegląd Geograficzny* 91, 3: 325-347
- Europejska Konwencja Krajobrazowa [European Landscape Convention] sporządzona we Florencji dnia 20 października 2000 r. (Dz.U. 2006 nr 14 poz. 98).

- Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., 2017: Przyroda 4. Podręcznik, WSiP, Warszawa.
- Hibszter A., Szkurlat E., 2018: Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego* 40, 2: 25-46.
- Kopczyński K., 2009: Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego, *Problemy Ekologii Krajobrazu* 25: 53-62.
- Kulczyk S., 2013: Krajobraz i turystyka. O wzajemnych relacjach, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa: 188 pp.
- Maik W., 2016: Geografia człowieka – tożsamość dyscypliny oraz jej stan i perspektywy rozwojowe w Polsce [in:] Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa (ed.): A. Suliborski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 27-46.
- Myga-Piątek U., 2001, Spór o pojęcie krajobrazu w geografii i dziedzinach pokrewnych, *Przegląd Geograficzny* 73, 1-2: 163-176 .
- Myga-Piątek U., 2005: Krajobraz kulturowy w badaniach geograficznych, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego* 4: 40-53.
- Myga-Piątek U., 2008: Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna, Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec: 233-246
- Myga-Piątek U., 2012: Krajobrazy kulturowe. Aspekty ewolucyjne i typologiczne. Uniwersytet Śląski. Katowice: 393 pp.
- Myga-Piątek U., 2014: O wzajemnych relacjach przestrzeni i krajobrazu kulturowego. Rozważania wstępne, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego* 24: 27-44
- Ostaszewska K., 2002: Geografia krajobrazu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa: 277 pp.
- Plit F., 2010: Krajobraz kulturowy w geografii fizycznej i w geografii człowieka [in:] Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym, 58 Zjazd PTG, Oddział Łódzki PTG, Wydział Nauk Geograficznych UŁ, Łódź: 99-106
- Plit F., 2016: Krajobraz kulturowy w geografii polskiej. Szkice, Wyd. Dialog, Warszawa: 174 pp.
- Plit J., 2016: Krajobrazy kulturowe Polski i ich przemiany, *Prace Geograficzne* 253: 302 pp.
- Plit J., Plit F., 2017: Krajobrazy kulturowe w polski podręcznikach szkolnych do nauki geografii [in:] Krajobrazy kulturowe. Sposoby konstruowania i narracji (eds): R. Traba, V. Jukowska, T. Strykiewicz, Wyd. Neriton-CBH PAN Warszawa/Berlin: 399-413.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Przyroda. Szkoła podstawowa [Core Curriculum with commentary, Nature science. Primary school]* 2017: MEN, ORE, <https://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko/> [access 10.01.2020]
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Geografia. Szkoła podstawowa [Core Curriculum with commentary, Geography. Primary school]* 2017: MEN, ORE, <https://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko/> [access 10.01.2020]
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Geografia. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia [Core Curriculum with commentary, Geography. Secondary school]* 2018: MEN, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [access 10.01.2020].
- Rembowska K., 2002: Kultura w tradycji i we współczesnych nurtach badań geograficznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź: 197 pp.
- Richling A., 2012: Główne kierunki badań nad krajobrazem, *Problemy Ekologii Krajobrazu* 33: 9-15
- Richling A., Solon J., 2011: Ekologia krajobrazu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa: 464 pp.
- Szczęsna J., 2010: Koncepcja edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym w odniesieniu do kierunku nauki o krajobrazie, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, LXV, 1: 137-157.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wzmocnieniem narzędzi ochrony krajobrazu (Dz.U. 2015 poz. 774).*
- Wilczyński W., 2011, Ideowe źródła i tożsamość geografii, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie: 234 pp.

