

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica II (2011)

Teresa Sadoń-Osowiecka

Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej

Wprowadzenie

Janusz Korczak w *Pamiętniku*, pisanym podczas okupacji w getcie warszawskim, w szeregu postaci (m.in. L. Pasteur, J.H. Pestalozzi, L. da Vinci, J. Piłsudski, G. Mendel, J.W. Dawid), o których według niego powinna uczyć się młodzież, wymienił także Wacława Nałkowskiego. Zadał przy tym pytanie: „Nie wiecie, kto to Nałkowski?” i odpowiedział: „Nie wie świat o wielu wielkich Polakach” (Korczak 1978: 304). Samo umieszczenie go pośród osób, które w jakiś sposób zmieniły postrzeganie świata, świadczy o atencji, jaką darzył J. Korczak swego starszego kolegę – geografa, pedagoga i społecznika. Jednocześnie miał świadomość wartości jego intelektualnych dokonań i tego, jak niedoceniany był jego dorobek.

Wydaje się, że jakkolwiek hasło Nałkowski pojawia się w encyklopediach i słownikach, ciągle jest on nieznanym szerszemu kręgowi dydaktyków poza geografią, a i tu często pozostaje tylko spiszową postacią, którą wypada wymienić, mówiąc o historii polskiej geografii, przy czym głównie podkreślane są jego zasługi w dziedzinie geografii, co nie oddaje całego bogactwa jego idei. Jego spuścizna przez długie lata wpływała na sposób myślenia o edukacji geograficznej w Polsce. Obecnie jego przemyślenia na temat edukacji nie przystają do czasów, w których dominują przyjmowane bezkrytycznie „mieralne efekty kształcenia”. Wnikliwa lektura pism Nałkowskiego i ich konfrontacja ze współczesnymi nurtami edukacyjnymi pokazuje jednak, jak aktualne są jego stare idee. Jego postawa jako dydaktyka odpowiada współczesnemu „transformatywnemu intelektualistom” (Mizerek 1999: 50), a poglądy, osadzone we współczesnych nurtach pedagogiki krytycznej czy emancypacyjnej, mogłyby być przeciwwagą dla powszechnego w dzisiejszej szkole technologiczno-instrumentalnego traktowania ucznia i jego kształcenia (Kohlberg, Mayer 2000: 24–25), a także głosem w dyskusji nad „efektywnością” kształcenia. Wspomniany „transformatywny intelektualizm” polega na krytycznym interpretowaniu zastanej rzeczywistości i konstruowaniu sposobu rozumienia świata, podejmowaniu najbardziej palących problemów i ukazywaniu ich w nowym świetle (Mizerek 1999: 56–57). Takie cechy nosi niepokorna twórczość Nałkowskiego.

Dlatego wydaje się ważne nie tyle przypomnienie poglądów dydaktycznych Nałkowskiego w kontekście historycznym, adekwatnym do jego czasów, ale pokazanie ich na tle współczesnym – dla wzbudzenia refleksji i krytycznego namysłu nad teoretycznymi założeniami i praktyką dzisiejszej edukacji, nie tylko geograficznej.

Wiedza w perspektywie konstruktywistycznej a wiedza geograficzna według Nałkowskiego

Nie ma tu miejsca na szczegółową analizę wszystkich źródeł konstruktywizmu, ale odwołanie się do niektórych jego prekursorów może stanowić właściwe tło dla myśli Nałkowskiego. Kiedy mowa o nauczaniu dotyczącym jakiegokolwiek dziedziny wiedzy, trzeba sprecyzować, jak rozumiana jest wiedza, ze sposobu rozumienia wiedzy wynika bowiem sposób myślenia o nauczaniu.

Konstruktywizm nie jest nurtem jednolitym, jednak jego zasadnicze rysy i założenia epistemologiczne są wspólne dla wszystkich ujęć. Generalnie zakłada, że wiedza jest konstruowana w umyśle na podstawie różnorodnych doświadczeń osobistych jednostki, w zależności od kontekstu społecznego, kulturowego, a nawet politycznego i gospodarczego. Zatem realność nie odbija się w umyśle jak w lustrze. Każdy tworzy własną wersję świata w umyśle w zależności od kontekstu. Natomiast naukowa wiedza „oficjalna”, ta uznawana za prawomocną, jest swego rodzaju produktem społeczno-kulturowym. Nie oznacza to jej bezwartościowości, ale chodzi o świadomość jej relatywności, tymczasowości i konkretnego umiejscowienia (Kuhn 2001). Ta świadomość wymusza konieczność ciągłego porównywania konstruktów umysłu z realnym światem i adekwatne zmiany w konstruowanej wiedzy. Bo realny świat stawia opór, gdy teoria do niego nie pasuje (*Rozmowa...* 2006). W kontekście konstruktywizmu traci więc znaczenie pojęcie wiedzy naukowej jako dostarczającej „danych o tym, jaka jest rzeczywistość” (Okoń 2001: 434).

Konstruktywizm nie jest nowym kierunkiem. Ten sposób myślenia można rozpoznać już u starożytnych filozofów, np. u Sokratesa, który pytaniami pomagał swoim uczniom nadawać problemom i zjawiskom inne niż zastane znaczenia, pokazywał różne „prawdy” z różnych perspektyw; u Platona – dla którego poznanie ograniczone było do interpretacji cieni świata realnego (metafora jaskini) i na ich podstawie konstruowania wiedzy o tym świecie, z tej racji zawsze niepewnej.

Jeden z twórców konstruktywizmu i przedstawiciel jego radykalnej wersji, Ernst von Glasersfeld, wywodzi go z filozoficznej tradycji sceptycyzmu, głoszącego, że nie mamy wiedzy o rzeczywistości, ponieważ nie wiemy, jaka jest relacja między danymi pochodzącymi z doświadczenia a realnością (Madejski 2006). Odwołuje się on m.in. do Montaigne’a, Berkeley’a, Hume’a i Kanta. Według Glasersfelda pojęcie „poznania konstruktywistycznego” wprowadził włoski filozof doby oświecenia Giambattista Vico, który sformułował je następująco:

myśl ludzka, ograniczona i usytuowana na zewnątrz rzeczy, które różnią się od niej, krąży wyłącznie po zewnętrznych krańcach rzeczywistości, pragnąc ją zrozumieć. Nigdy jednak nie ogarnie wszystkiego, toteż w rezultacie może myśleć o rzeczach, ale nie może ich poznać.

Dla konstruktywizmu w edukacji jedną z najważniejszych postaci jest Jean Piaget, który z teorii ewolucji przyjął kategorię przystosowania i wykorzystał do badań nad poznaniem. Wiedza, według niego, jest środkiem adaptacji do środowiska (Madejski 2006: 121). Każde nowe doświadczenie wbudowywane jest w istniejącą w umyśle strukturę wiedzy. Czasem jest ona niezgodna z obserwowanymi faktami (konflikt poznawczy), wobec czego struktura wiedzy w umyśle musi być tak przekonstruowana, by możliwe było włączenie tego nowego doświadczenia. Zmiany w strukturach wiedzy odbywają się na skutek aktywności umysłu polegającej na tworzeniu nowych konstrukcji i samoregulacji, które stanowią istotę rozwoju poznawczego (Donaldson 1986).

Ważną tezę współczesnej psychologii poznawczej jest uznanie konstrukcyjnego i zarazem subiektywnego charakteru procesu rozumienia. Obraz świata, jaki posiadamy jako rezultat tej subiektywnej interpretacji, bywa traktowany jako świat obiektywny. Sposób jego rozumienia nie uwzględnia wpływu, jaki na to rozumienie wywiera nasza wcześniejsza wiedza, emocje, kultura, w której jesteśmy wychowani (Trzebiński 2002).

Nałkowski traktuje geografję jako naukę „o wszystkich zjawiskach ziemskich, w ich umiejscowieniu, we wzajemnym związku i nieprzerwanym rozwoju” – jako syntezę „wszystkich nauk”, rzuconą „na tło powierzchni Ziemi” (Nałkowski 1920: 18). Tak rozległy obszar badawczy wymaga wiązania różnorodnych zjawisk. Geografia więc łączy je w pewną strukturę – nie jako sumę faktów czy zjawisk – ale jakościowo inną całość:

Gdybyśmy Ziemię porównali do maszyny, to można by powiedzieć, że nauki poszczególne ukazują nam ją rozebraną, ukazują poszczególne części – kółka, śrubki, tryby; geografia pokazuje nam ją całą, w ruchu, w działaniu (Nałkowski 1968: 46).

Geografia wykorzystuje fakty dla konstruowania całości, pokazując inne perspektywy odniesienia. Pojedyncze fakty funkcjonują zatem w określonym, nadanym im przez geografę kontekście. Same w sobie stanowią zaledwie materiał, z którego tworzona jest wiedza. Nieprzypadkowo Nałkowski porównuje je do „cegiełek”, z których można zbudować gmach. Całościowe spojrzenie geografę na świat ma być efektem oddziaływania wielu zmysłów i dyspozycji psychicznych, nie wyłączając wyobraźni, uczuć i wrażliwości. Dla Nałkowskiego geografia:

kształci uczucia estetyczne, a nawet pogłębia je w sposób sobie tylko właściwy: okazuje nam bowiem, piękno barw i kształtów natury genetycznie, a zatem okazuje naturę w jej rozwoju, ruchu, życiu. Opis przyrody dany np. przez malarza, który ją tylko widzi, lecz nie rozumie, będzie estetycznie niższy od opisu mistrza naszej nauki o umyśle typu humboldtowskiego (Nałkowski 1968: 19).

Takie holistyczne ujęcia obecne są we współczesnych nurtach geografii humanistycznej i przypominają stwierdzenia Yi-fu Tuana o geograficznym doświadczeniu jako kombinacji uczucia i myśli („Uczucie zabarwia wszelkie ludzkie doświadczenie, także wysokie wloty myśli”) oraz o powiązaniu widzenia i myślenia (Tuan 1977: 21). W innym miejscu Nałkowski stwierdza „Dwie dusze w tych samych warunkach

mogą doznawać uczuć różnych, podobnie jak dwie ręce w medium tej samej temperatury, gdy przedtem przywykły do temperatur różnych” (Nałkowski 1952: 63). Może nasuwać to skojarzenia o indywidualnym interpretowaniu doświadczenia w zależności od biologii, ale też od przeszłych doświadczeń, co w rezultacie prowadzi do budowania jakościowo różnej wiedzy, inaczej usytuowanej w indywidualnych strukturach, mimo pozornie podobnego doświadczenia. Stanowisko to jest zbieżne z założeniami konstruktywizmu, który podkreśla zależność postrzegania i myślenia od wcześniejszych doświadczeń i wiedzy jednostki, znaczeń przypisywanym bieżącym sytuacjom, intencji i aspiracji (Klus-Stańska 2006).

Nałkowski miał świadomość, że te same zjawiska mogą być w nauce rozpatrywane z różnych punktów widzenia. Tłumaczy to na przykładzie różnicy ujęć między geografiami astronomiczną a astronomią: „Astronomia zajmuje się ciałami niebieskimi, Ziemią zaś – tylko jako miejscem spostrzeżeń. Geografia astronomiczna zaś zajmuje się głównie Ziemią, a ciałami niebieskimi – tylko jako tłem dla przedstawienia Ziemi” (Nałkowski 1968: 54). Te dwie dyscypliny mają podobną zawartość faktograficzną, ale budują inny rodzaj wiedzy (jako struktury) dla potrzeb własnych ujęć i w zależności od punktu odniesienia.

Jeszcze bardziej złożona sytuacja występuje w przypadku geografii antropologicznej, bo, jak napisał Nałkowski:

zjawiska życia ludzkiego są zbyt skomplikowane, aby dały się już teraz ująć w ścisłe prawa – nie zawsze podobne warunki fizyko-geograficzne wywołują podobne zjawiska świata ludzkiego: zjawiska te zależą nie tylko od obecnych wpływów zewnętrznych, ale także od natury człowieka, od tego gruntu, na który wpływy te działają. Wprawdzie natura człowieka, którą przyniósł ze sobą na świat jako odziedziczoną, wynikała też z wpływu warunków zewnętrznych, ale tych wpływów dalekiej przeszłości zwykle badać nie możemy, rezultat ich musimy uważać za coś dawnego i tylko kombinować (podkr. – T.S.O.) go z obecnymi wpływami zewnętrznymi (tamże: 59).

Nałkowski zwraca uwagę na wpływ, jaki na życie człowieka wywiera ustrój społeczny i cywilizacja, która „stanowi dla człowieka jakby osłonę, powstrzymującą lub modyfikującą wpływy warunków fizyko-geograficznych. Osłona ta nadaje jednym i tym samym warunkom fizyko-geograficznym różne wartości, odpowiednio do różnych czasów, różnych stopni kulturalnego rozwoju” (tamże: 61). Ta relatywizacja i nieoczywistość wiedzy w zależności od miejsca i czasu stanowi o interpretacyjnym podejściu do geografii człowieka, obecnym także w konstruktywizmie. W jego wywodzie na temat wiedzy geograficznej można w podtekście odnaleźć świadomość konstruowania w umyśle geograficznych wizji miejsc i regionów w sposób, który odpowiada koncepcji przywoływanego wcześniej psychologa poznawczego J. Trzebińskiego (2002). Nałkowski napisał:

dzisiaj, w epoce wielkiego przemysłu, w wieku żelaznym, pokłady żelaza i węgla kamiennego wywierają silny wpływ na rozwój człowieka, nagromadzenie bogactw, zagęszczenie ludności, powstawanie wielkich miast; tymczasem w dawnym wieku kamiennym te dzisiejsze skarby nie miały żadnego znaczenia: człowiek osiedlał się raczej w okolicach, gdzie znajdowało się wiele krzemieni na jego narzędzia (Nałkowski 1968: 61).

Obraz świata jest więc przez umysł ludzki konstruowany w zależności od czasu i uwarunkowań cywilizacyjnych, które powodują wysuwanie na pierwszy plan coraz to innych elementów krajobrazu (Macnaghten, Urry 2005).

Złowieszczco z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy historycznej brzmi sformułowana przez Nałkowskiego zapowiedź wydarzeń, jakie miały nastąpić dopiero po upływie pół wieku, podczas II wojny światowej:

niektórzy nawet te dane, tak zwane cechy rasowe, uważają za niezmiennie, nie dające się modyfikować żadnymi wpływami zewnętrznymi; ta fałszywa nauka o niezmienności cech rasowych [...] daje podstawę do rozróżniania wśród ludzkości ras wyższych i niższych – jednych powołanych do panowania, drugich do służenia, niewoli – i tym sposobem stanowi pozorne uzasadnienie przywilejów posiadanych przez klasy panujące.

Według Nałkowskiego to właśnie geograficzny sposób widzenia zjawisk

zbija teorię fatalizmu rasowości, która w praktyce sprowadza skutki ohydne: jak usprawiedliwienie szowinizmu narodowego oraz gwałtów popełnianych przez narody lub warstwy uprzywilejowane, gdy tymczasem geograficzny punkt widzenia rodzi dążenie do zmiany warunków, do reform. [...] cała Ziemia jest dlań [dla geografów – przyp. T.S.O.] ojczyzną – to wyrabia w nim uczucia wszechludzkie, humanitarne, dalekie od ciasnego i brutalnego nacjonalizmu (Nałkowski 1968: 64).

Abstrahując od głęboko etycznego przesłania, zawartego w tych stwierdzeniach, trudno nie dostrzec podobieństwa do koncepcji habitusu i wiedzy władzy współczesnych myślicieli Pierre'a Bourdieu czy Michela Foucault, dla których funkcjonująca w społeczeństwie wiedza nie jest neutralna politycznie i kulturowo, oraz do tzw. przemocy symbolicznej niewidzialnej władzy narzucającej określony pogląd jako jedyny możliwy. Według Nałkowskiego geografia poprzez pogłębione spojrzenie na funkcjonowanie ludzi w odmiennych kulturach może chronić

od parafiańskiej ciasnoty, konserwatyizmu i uporu; [...] od nawyku uważania tego ciasnego otaczającego nas świata za jedyny możliwy, a przynajmniej jedyny uprawniony; ukazuje nam wiele naszych poglądów, zwyczajów i wierzeń w formach daleko ostrzejszych, nie złagodzonych długim rozwojem u ludów pierwotnych i tym sposobem doprowadza je w naszym umyśle do absurdu; uczy, że wiele zwyczajów, poglądów i wierzeń, uważanych u nas za święte i używanych przez klasy uprzywilejowane za środki panowania i wyzysku, są objawami szczątkowymi, przeżytkami skazanymi na wymarcie i zasługującymi na jak najprędzsze zniweczenie dla oczyszczenia drogi ku lepszej przyszłości” (Nałkowski 1968: 64).

W takim świetle relatywizm staje się zbawienny dla humanizmu; przyczynia się do rozumienia innego sposobu życia, krytycznego namysłu nad własną i innymi kulturami, co nie prowadzi do dosłownego przejmowania obcych wzorców kulturowych, ale do wzbogacania własnej kultury.

Warto w rozważaniach nad istotą wiedzy geograficznej według Nałkowskiego przeanalizować kwestię metod badawczych. Dostrzega on odmienną w ujęciu

zjawisk przyrodniczych i tych dotyczących człowieka. Te przyrodnicze (np. geografia astronomiczna) traktował jako prostsze, dające się ująć ilościowo. Natomiast zjawiska dotyczące ludzkiego życia rozpatrywane całościowo i w różnorodnych aspektach: od psychicznych po gospodarcze, uwarunkowane kulturowo, według Nałkowskiego muszą być traktowane jako interpretacje, a nie reguły. Te subiektywistyczne metody badań skomplikowanych zjawisk społecznych pozwalają lepiej rozumieć zachowania i działalność ludzi. Dzisiaj są także stosowane w konstruktywistycznych podejściach badawczych (Benton, Craib 2003).

Tu warto przytoczyć ironiczną, prześmiewczą uwagę Nałkowskiego dotyczącą naukowości „obiektywnej”, ale prowadzącej do redukcjonizmu, która może być punktem do przemyśleń na temat dzisiejszego pojmowania naukowości:

Co najwyżej tolerowana być może tylko nasza nauka, której głównym zadaniem jest oczyszczenie od plew, to znaczy od idei, od tego, co właściwie stanowi istotę nauki, co może wprowadzić do mózgów jakiś promyk światła. U nas w nauce chodzi przede wszystkim o ziarna, tj. np. o odkrycie, że ogon jednego zwierzęcia jest o piętnaście mm dłuższy od drugiego itp. [...] Wszakże dowiedziono mi, że w mych geograficznych elukubracjach rozumowaniem mroził każdą szlachetną duszę młodzieńczą, że wypowiadał dziwaczne poglądy nie należące do geografii [pokr. – T.S.O.], że upstrzył geografię rzeczami nic wspólnego z nauką nie mającymi... (Nałkowski 1952: 64).

To wychodzenie poza granice własnej dyscypliny, doszukiwanie się głębszych sensów poprzez łączenie różnych dziedzin wiedzy to także cechy współczesnych podejść badawczych, pozwalające na uzyskanie szerokiego oglądu (*the grand view*) i wychodzące daleko „poza dostarczone informacje” (Steinberg 2006; Bruner 1978). Adekwatne byłoby tu wprowadzone przez Clifforda Geertza pojęcie „rozmywania kategorii” (*bluming of genres*).

Z drugiej strony zachodzi pytanie, czy w koncepcji geografii przedstawionej przez Nałkowskiego, polegającej na poszukiwaniu związków między odległymi zjawiskami na Ziemi, korzystającej z wielu dziedzin wiedzy (przywoływane tu czerpanie wiedzy od specjalistów, właśnie dla oglądu rzeczywistości „z lotu ptaka”), można w ogóle określić granice tej dyscypliny. Równie dobrze można by próbować zakreślić granice filozofii. Geografia „stanowi [...] ułatwiający stopień pośredni od rzeczywistości do filozofii; jest dla tej ostatniej tym, czym mapa krajobrazu dla jego opisu” (Nałkowski 1920: 21). Wskazuje to na spekulatywny, w pozytywnym sensie – używając słów Nałkowskiego – „rozumowy”, a więc konstruktywistyczny charakter wiedzy geograficznej, podobnie jak filozofii. Jednocześnie zwraca tu uwagę pojmowanie geografii nie jako opisu wiernie odzwierciedlającego realność, ale pewien jej abstrakcyjny model, symbol (tak jak mapa nie jest wiernym odwzorowaniem powierzchni Ziemi, ale jej obrazem symbolicznym), a więc w jakiś sposób już przetworzony obraz umysłowy, który filozofia może przenieść na jeszcze wyższy stopień abstrakcji.

Konstruktywizm w dydaktyce Nałkowskiego

Konstruktywistyczna teoria wiedzy zakładająca niepowtarzalność „umysłowych obrazów świata” i unikatowość „strategii realizowanych przez jednostkę

w procesie poznawania” z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, w jakim wzrasta człowiek, ma swoje konsekwencje dla edukacji. Chodzi w niej przede wszystkim o samodzielność ucznia w tworzeniu wiedzy z napływających z zewnątrz informacji, czyli odpowiednio dobranych „cegiełek” do budowy gmachu wiedzy, by użyć przytoczonej wcześniej przenośni Nałkowskiego. Żeby to uzyskać, konieczne jest tworzenie „okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów”. Ten brak możliwości określenia z góry efektów wynika nie tyle z permisywistycznych pobudek, ile z racji nieprzewidywalności indywidualnych struktur wiedzy powstających w umyśle każdego ucznia. Bowiem na podstawie doświadczeń człowiek

tworzy w umyśle schematy poznawcze, będące rodzajem reprezentacji rzeczywistości, które następnie posłużą jako filtr interpretacyjny dla nowych sytuacji. W konstruktywistycznym nauczaniu kluczową kwestią jest postawienie ucznia w sytuacji problemowej (w sytuacji konfliktu poznawczego) oraz pozostawienie mu czasu na oswojenie się z nią i samodzielnymi próbami poradzenia sobie z problemem czy jego rozwiązaniem, co warunkuje trafność adaptacji i akomodacji znaczeń (Klus-Stańska 2006: 18–19).

Poglądy Nałkowskiego na istotę wiedzy geograficznej konsekwentnie skutkują jego sposobem myślenia o nauczaniu geografii. Nałkowski opisuje proces rozwoju geografii tak, jakby był to proces rozwoju poznawczego człowieka – od operacji konkretnych do abstrakcji. Warto podkreślić, że w jego czasach nie mogło być mowy o inspiracji teorią Piageta, więc tłumaczyć to można jedynie trafnością intuicji wynikającej z rozległości zainteresowań³:

początkowo [...] nazwa geografii odpowiadała treści – pojęcie było rzeczywiście rysunkiem lub opisem Ziemi [...]. Lecz takie odtworzenie tego, co jest, nagromadzenie faktycznego materiału, nagromadzenie wiadomości, czyli wiedza, zadowalająca na razie pewne ciasno-praktyczne potrzeby człowieka, nie zadowala potrzeb jego umysłu, który – bądź przez wrodzoną ciekawość, stawiającą wciąż pytanie „dlaczego?”, bądź przez potrzebę ulżenia coraz bardziej rosnącemu ciężarowi faktów, potrzebę zekonomizowania pracy umysłowej – dąży do uporządkowania tych faktów, przyczynowego ich powiązania, wyjaśnienia, budowania praw (Nałkowski 1968: 37).

Analogia do stadiów rozwoju poznawczego razem z włączaniem tu konfliktu poznawczego (kluczowe pytanie: „dlaczego?”), nieodzownego dla przechodzenia na wyższy stopień rozwoju i budowania spójnej struktury wiedzy na podstawie nagromadzonych doświadczeń (w tym przypadku nazwanych „faktami”) jest widoczna, ale inne są przesłanki tego rozumowania. Co prawda Nałkowski stwierdza: „System nauczania geografii [...] jest [...] naturalny, to jest zgodny z rozwijaniem się umysłu ludzkiego”, ale dzieje się tak tylko dlatego, że „odpowiada w ogólnym przebiegu rozwojowi historycznemu nauki o Ziemi”. Nałkowski zgadza się z poglądami niektórych ówczesnych pedagogów, doszukujących się analogii między onto- i filogenezą, twierdzących, że nauczanie pojedynczego człowieka powinno być konkretnym

³ Nie bez znaczenia wydaje się znajomość poglądów Wilhelma Wundta, z którymi Nałkowski zapoznał się w czasie studiów w Lipsku (przyp. red.)

powtórzeniem drogi nauczania, jaką przebyła ludzkość. Konsekwencje dla metod nauczania są jednak podobne jak w konstruktywistycznym nauczaniu, nawiązującym w tym przypadku do idei Deweya. Nałkowski bowiem zwraca tu uwagę raczej na metody pracy z uczniem, polegające na samodzielnym odkrywaniu i budowaniu strategii poznawania niż dokładne nauczanie zawartości treściowej. W początkach kształcenia Nałkowski proponuje „bezpośrednie stykanie się z naturą”, „w ogóle ze światem rzeczy konkretnych” i „zadośćuczynienie dziecięcej fantazji”, bo „ciekawość podsycana fantazją popycha nas dalej”. Uczniowie Nałkowskiego samodzielnie budują swoje całościowe ujęcia świata, w których dopuszczalna, a wręcz zalecana jest „fantazja”. Można by ze współczesnej perspektywy dydaktycznej nazwać to pobudzaniem motywacji wewnętrznej poznawania, funkcjonującej także po zakończeniu formalnej edukacji, w przeciwieństwie do motywacji spowodowanej zewnętrznymi bodźcami (np. oceną), kończącej się z chwilą ukończenia szkoły. Jednocześnie Nałkowski zwraca uwagę na stopniowe wypieranie przedwiedzy dzięki obserwacjom:

w każdym razie już na tym stopniu należy skwapliwie korzystać ze sposobności, w razie gdy przyczynowość, związek bije wprost w oczy, i tą oczywistą naturalnością przyczyn wypierać z umysłów dziecięcych tkwiące w nich dziedzicznie lub przeszczepione z ciemnego domowego otoczenia pojęcia przyczyn naturalnych, wyjaśnienia animistyczne [czyli używając współczesnego terminu – naiwne – dopisek T.S.O.] – wszczepiać zarodki myślenia naukowego (Nałkowski 1968: 105–108).

Nałkowski podkreśla „naturalność” zdobywania wiedzy geograficznej w całym cyklu kształcenia: od obserwacji zjawisk, kiedy to uczeń jak człowiek pierwotny „ocenia ich użyteczność lub szkodliwość, użytkowuje je dla swych potrzeb, orientuje się, kreśli nieraz plan okolicy z wielką dokładnością”, do formułowania uogólnień, wniosków (Nałkowski 1968: 107). Za równoprawne uważa zdobywanie wiedzy z różnorodnych źródeł, nie tylko szkolnych podręczników, np. wspomnianych już własnych obserwacji, map, rysunków, z informacji o miejscach zamieszkania przekazywanych przez innych uczniów, z opowieści podróżników. Dopuszcza na początku kształcenia nawet fantastyczne uczniowskie hipotezy służące wyjaśnianiu zjawisk, przewidując, że w miarę nabywania przez ucznia wiedzy o świecie uczniowskie teorie nabiorą cech naukowości (Sadoń-Osowiecka 2009). Takie „tworzenie [i wysłuchiwanie – dopisek T.S.O.] opowieści w celu zrozumienia świata to nie tylko sposób wzbogacania umysłu [...]. Rozumienie, inaczej niż wyjaśnianie, nie jest definitywne, [...] jedna interpretacja jakiegokolwiek narracji nie przekreśla pozostałych interpretacji” (Bruner 2006: 130). Tworzy to przestrzeń do badania prawdziwości różnych teorii i świadomość różnorodności ujęć tego samego zjawiska. Potwierdzeniem dla takich założeń nauczania jest założenie dydaktyki oparte na konstruktywizmie mówiące o aktywizowaniu wiedzy osobistej: „przed interwencją nauczyciela niezbędne jest pozostawienie uczniowi czasu na samodzielne – nawet nieudolne – próby radzenia sobie z sytuacją, co prowadzi do aktywizacji przedwiedzy w obliczu nowych warunków” (Klus-Stańska 2006: 19).

Żeby geografia nie stała się przedmiotem szkolnym, który umacnia tylko potoczną wiedzę, Nałkowski zalecał na późniejszych etapach kształcenia podział na

przedmioty, by znowu potem móc pogłębić wiedzę geograficzną wiedzą o poszczególnych elementach krajobrazu (wspominana w poprzednim rozdziale „wiedza specjalisty”), zwracając uwagę, że

wyjaśnienia przyczynowe, które poprzednio były powierzchowne z powodu nieznamośności szczegółów, teraz cierpią znów na ułamkowość, cząstkowość z powodu utraty względu na całość [...]. Więc [...], uzbrojeni w wiedzę nauk szczegółowych, przystępujemy znów do objęcia całości, do gruntowniejszej wyższej syntezy [...]. Z syntezy tej, prócz ożywienia zmysłu rzeczywistości, odnosimy podwójny zysk umysłowy; jeden statyczny, to jest ekonomizowanie, opanowanie umysłowe materiału naukowego poszczególnych nauk szkolnych; drugi dynamiczny, to jest przygotowanie, narzędzie do badania, nowy zmysł, zmysł geograficzny; z narzędziem tym udajemy się w okolice dalsze, bardziej typowe, bardziej intensywne [...] i okazujemy, jak narzędzia tego należy używać do badania krajów (Nałkowski 1968: 107).

Lektura tego fragmentu nasuwa skojarzenie z konstruktywistycznym spiralnym układem programu nauczania, którego orędownikiem był Jerome S. Bruner, polegającym nie tyle na rozszerzaniu treści programowych (układ liniowy, preferowany w funkcjonującej obecnie podstawie programowej), ile na pogłębianiu zagadnień, doszukując się w miarę rozwoju poznawczego nowych ich znaczeń. Wiąże się to z celami edukacji: albo z przyswajaniem statycznych zdobyczy kulturowych traktowanych jako niezmiennie (układ programu liniowy), albo z dynamicznym, transgresywnym ich przekształcaniem (spiralny układ programu), co wiąże się z postulowanym całożyciowym uczeniem. Wiedza bowiem jest zmienna, co trafnie ilustruje następujący cytat: „żywe pojęcie, rozwijając się, ulega z biegiem czasu zmianie, podczas gdy martwa nazwa pozostaje, oparta na sile przyzwyczajenia” (Nałkowski 1968: 80). Chcąc przystosować się do nowych wyzwań, musimy być gotowi ciągle modyfikować wiedzę, która z konstruktywistycznego punktu widzenia nie polega na gromadzeniu danych, ale ich wybieraniu w zależności od potrzeb, segregowaniu, łączeniu. Spiralny układ programu daje narzędzia poznawania świata, a nie prezentuje go w skończonej postaci, dając szansę na intelektualną emancypację.

Świadomość tego miał Nałkowski już sto lat temu, gdy nie było jeszcze mowy o społeczeństwie informacyjnym czy społeczeństwie wiedzy:

W wykładzie geografii niepodobna przyjąć podstawy praktycznej w sensie ciasnym, faktycznym, gdyż nie wiadomo, jakie to mianowicie fakty podawać mamy uczącym się, jakie im w dalszym życiu będą potrzebne; to bowiem zależy od tego, jaki zawód ktoś wybierze, na jakiej arenie działać mu przyjdzie.

Głównym celem jest

dać uczącemu się ogólne narzędzie, ogólny oręż w walce o byt, to znaczy rozwinąć jego władze umysłowe rozumowaniem, a władze zmysłowe obserwacją. Kto wykształcił w sobie te dwie władze, ten rzucony w jakiegokolwiek warunki, na jakąkolwiek arenę, zorientuje się w sytuacji i da sobie radę (Nałkowski 1968: 71).

O nauczaniu faktów w geografii mówił Nałkowski tak jak formułuje to dzisiejsza psychologia poznawcza, zwracając uwagę na strukturyzację wiedzy w umyśle:

gdybyśmy nawet stanęli [...] na stanowisku zwolenników wyuczania się faktów, to i dla tego celu geografia rozumowo traktowana byłaby daleko skuteczniejsza, fakty otrzymane jako produkt uboczny rozumowania staną się trwalszą własnością naszej pamięci niż wyuczone wprost, wykute; albowiem wiadomo psychologom, iż tym silniej utrwalają się w naszej pamięci pojęcia, im większą ilością nici związane one będą z innymi, które są ich przyczynami lub skutkami (Nałkowski 1968: 73).

W innym miejscu zwraca uwagę także na czynniki motywacyjne, sprzyjające zapamiętywaniu:

w rzeczywistości jednak zapamiętujemy tylko to, co zapamiętać możemy; a znowu ta możliwość nie zależy od takich środków policyjnych, jak nakazy, rozporządzenia; nie jest proporcjonalna do intensywności kucia spreparowanych suchych faktów, lecz [...] – do stopnia ich myślowego powiązania oraz do stopnia uczuciowego zainteresowania, jakie obudzić mogą (Nałkowski 1968: 136).

Dla Nałkowskiego ważniejsza jest znajomość procedur postępowania badawczego niż wynikający z nich końcowy rezultat: „co innego jest np. wymagać od uczącego się geografii, by wiedział, w jaki sposób konstatuje się fakt, że góra ma tyle a tyle metrów wysokości, to jest, by znał metody pomiaru wysokości gór [...], a co innego wymagać, by pamiętał kilkadziesiąt wierzchołków pewnego systemu górskiego z ich cyframi wysokości” (Nałkowski 1968: 71). Dla Nałkowskiego czym innym było zapamiętywanie nazw, a czym innym zapamiętywanie algorytmów, które, jakkolwiek też sformułowane zostały jako gotowe schematy do wyuczenia przez ucznia, mogą służyć jako narzędzia budowania późniejszej wiedzy:

Przypuśćmy nawet, że przeciętni uczniowie są tak tępi, iż przy uczeniu się na pamięć rozumowań nie przedostanie się do ich mózgów ani jeden promień myśli, że świadomość ich pozostanie zamknięta hermetycznie, że nauka ich będzie zupełnie mechaniczna, bezmyślna – to i tak twierdzą stanowczo, iż lepiej będzie dla nich kuć rozumowania niż nazwy i cyfry (Nałkowski 1968: 135).

Z konstruktywistycznego punktu widzenia większe znaczenie miałyby samodzielne opracowanie strategii postępowania, by potem, już jako algorytm (ale samodzielnie opracowany), mógł być stosowany automatycznie. Wydaje się jednak, że Nałkowski doskonale zdawał sobie z tego sprawę, bo w innym miejscu, porównywał „faktograficzne” podręczniki geografii do podręczników matematyki, które podawałyby twierdzenia bez ich dowodzeń, co zmieniłoby tę naukę w „rejestr niezrozumiałych, suchych i najnudniejszych w świecie faktów i prawideł, których spamiętanie byłoby niepodobieństwem” (Nałkowski 1968: 86).

Poglądy Nałkowskiego, prezentowane wcześniej w tym artykule, związane z procesem uczenia się poprzez stosowanie naukowych metod badawczych właściwych geografii odpowiadają Deweyowskiemu uczeniu się przez działanie. Nie są to

w ujęciu Nałkowskiego tak popularne dziś techniki zapamiętywania, służące przyswojeniu gotowej, narzuconej wiedzy, ale strategię służące budowaniu własnej wiedzy ucznia. Od najmłodszych lat uczniowie „kreślą plan okolicy”, obserwują, stawiają hipotezy dotyczące obserwowanych zjawisk i je sprawdzają, jeśli wymaga tego sytuacja – eksperymentują.

Co prawda, w jego wskazówkach metodycznych dotyczących pracy nauczyciela można znaleźć metody heurystyczne („tak układać pytania, aby o ile możliwości następne opierały się na poprzednich, z nich niejako wypływały”), prowadzące „po śladzie nauczyciela” – jak mówi D. Klus-Stańska – ale Nałkowski zwracał przy tym uwagę, by „bezpośredni udział nauczyciela w tym względzie był zredukowany do minimum”. W innym miejscu, mówiąc o pracy domowej, Nałkowski stwierdził: „a i tutaj nauczyciel powinien pobudzać uczniów do samodzielności nie tylko w rozwiązywaniu, lecz i w stawianiu sobie problemów”. To jest wyraźnie tożsame z dydaktyką konstruktywistyczną, gdzie nie liczy się mierzalny efekt, ale drogi rozumowania ucznia postawionego przed problemem. Jeszcze cenniejsze jest dla rozwoju poznawczego, gdy uczeń sam dostrzega i formułuje problemy (Klus-Stańska 2006: 19; Nałkowski 1968: 129–130).

Błędne odpowiedzi uczniów nie powinny być korygowane wprost, ale nauczyciel powinien posłużyć się wówczas sokratejską metodą zadawania pytań, by uczeń sam uświadomił sobie fałszywość własnego rozumowania. Podstawowym środkiem budowania wiedzy geograficznej jest dla Nałkowskiego mapa, która nie służy tylko do odczytywania nazw obiektów geograficznych, ale właśnie jest symbolicznym „obrazem bardziej dla umysłu niż dla oka” (Nałkowski 1968: 55).

Edukacja według Nałkowskiego jako edukacja ku emancypacji

Założenia konstruktywistycznej dydaktyki, na pierwszym planie stawiające samodzielność w dochodzeniu do wiedzy i indywidualność procesu poznawania, traktujące podmiotowo człowieka-ucznia, prowadzą do emancypowania się. Tak rozumiana edukacja sprzyja rozwojowi dążeń emancypacyjnych pod warunkiem odrzucenia instytucjonalnego, formalnie i arbitralnie wyznaczonego pułapu rozwojowego. Emancypacja wiąże się bowiem z wolnością, także intelektualną (Czerepaniak-Walczak 2006). Rozważając założenia dydaktyczne Nałkowskiego dotyczące pojęcia wiedzy geograficznej jako systemu, „rozumowości” w nauczaniu geografii, podano przykłady, które świadczą o tendencjach emancypacyjnych w jego dydaktyce (np. edukacja geograficzna chroniąca „od nawyku uważania tego ciasnego otaczającego nas świata za jedyny możliwy, a przynajmniej jedyny uprawniony”, edukacja ku zmianie społecznej: „geograficzny punkt widzenia rodzi dążenie do zmiany warunków, do reform”, ujawnianie stereotypów – teoria rasowości).

Nałkowski wyraźnie opowiada się za emancypacyjnym charakterem edukacji:

walka między rozumowością i faktycznością w „geografii” mogłaby się wydawać niektórym burzą w szklance wody, sprawą drobną, a nawet indywidualną i pretensjonalną; sąd taki jednak byłby znowu ciasny. Pomijając bowiem nawet ten wzgląd, że sprawa nauczania prowadzi za sobą w ogóle zawsze i wszędzie ważne skutki w życiu społecznym, walka ta jest tym ważniejsza jeszcze z tego względu, że stanowi jeden z epizodów

walki rozległej, toczącej się na różnych polach, [...] jest to np. walka tych pedagogów, co chcieliby z ludzi uczynić istoty myślące i czujące, z tymi formalistami, którzy by chcieli uczynić z nich jedynie maszynki do spełniania pewnych posług społecznych (Nałkowski 1968: 82).

Zwraca uwagę na wykluczanie z edukacji na wyższym poziomie ludzi „z duszą niepodległą, z sercem i głową”, „zbyt krnąbrnych i nie dających się zaprząć do jarzma, nie obiecujących zbyt obfitej węży lub smacznego, miękkiego i strawnego mięsa na pańskie stoły” – ironizuje, dając do zrozumienia, że twórczy, niepokorni wolnomyśliciele, w ówczesnych przynajmniej warunkach, nie są doceniani: „tylko ci, co pojęli wcześniej beznadziejność drogi szlachetnej i przeszli w szeregi lokai, ci zastosowawszy się do tego stanowiska, z czasem osiągają zaszczyty i świetny byt materialny” (Nałkowski 1952: 26–27).

Dydaktyczne poglądy Nałkowskiego wydają się szczególnie aktualne w obecnym okresie reform edukacyjnych zmierzających w kierunku technicyzacji kształcenia oraz standaryzacji metod i wymagań. Bezpośrednią konsekwencją tej tendencji jest zastępowanie procesu edukacji prostą transmisją wiedzy i treningiem mającym na celu sprawne wykonywanie określonych czynności.

The „rational geography” concept as an expression of the constructivist approach in education

Abstract

Although the very term “constructivism” appeared rather recently, its concept was known in science long before now. According to modern cognitive psychology, the reality is created individually in person’s mind. An individual transforms and interprets the flow of information which he receives in his own way, depending on cultural, social, biological or situational context. Nałkowski’s statements concerning perception and thinking from the beginning of the twentieth century, connected with the idea of “rational geography”, were mainly based on intuition, but can serve as the evidence of his broad psychological and pedagogical competence. They seem to be conformable with the principles of constructivism and can be useful nowadays, especially in approaches relative to the so-called emancipatory pedagogy. The main objective of the paper is to assess the Nałkowski’s principles of geographical teaching from the point of view of the concept of constructivism as the modern educational approach.