FOLIA 358

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica 18 (2022)

ISSN 2084–5456

DOI 10.24917/20845456.18.3

Agnieszka Świętek, Kamila Brusik

Kultura islamu w kształceniu geograficznym w Polsce jako egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy"

Streszczenie

Naczelnym celem edukacji, w tym edukacji geograficznej jest zapewnienie młodemu pokoleniu wszechstronnego rozwoju i przygotowanie go do dorosłego życia. Kształt przyszłości, w jakiej żyć będą kolejne pokolenia: Zet i Alfa, formowany jest przez długofalowe trendy cywilizacyjne. Współczesna cywilizacja zachodnia, ulega postępującym trendom, m.in.: liberalizacji, sekularyzacji, modernizacji i globalizacji. Jeśli geografia ma spełniać założenia tego naczelnego celu edukacji, to przy określaniu celów kształcenia i doborze treści do ich realizacji, konieczne jest wzięcie pod uwagę wskazanych trendów cywilizacyjnych. Szczególnie istotne stają się w tym kontekście treści kształcenia z zakresu geografii kultury. Koncepcja „geografii ciszy", rozwijana od połowy XX wieku przez geografów amerykańskich, zakłada celowe pominięcie lub marginalizację pewnych obszarów wiedzy geograficznej na mapach i innych formach prezentacji informacji geograficznej, w szczególności tych publikowanych przez organy państwowe. Autorki przedstawiają w swym artykule wyniki badań z nurtu „geografii ciszy" w obszarze edukacji, skupiając się na treściach kształcenia geograficznego w Polsce, na przykładzie kultury islamu. Celem była odpowiedź na pytanie: Czy formalne, obowiązkowe kształcenie geograficzne w Polsce zapewnia uczniom możliwość zdobycia rzetelnej i wystarczającej wiedzy na temat kultury islamu celem przygotowania ich do życia w społeczeństwie wielokulturowym, do jakiego zmierza Europa, zgodnie z aktualnymi trendami cywilizacyjnymi? Analiza treści kształcenia według zapisów podstaw programowych i sposobów prezentacji kultury islamu w podręcznikach szkolnych wykazała, że cel ten nie jest w pełni realizowany.

The Islam culture in geography education in Poland as an exemplification of the concept of "the geography of silence"

Abstract

The main goal of education, including geographic education, is to ensure comprehensive development for the next generation and to prepare them for adult life. The shape of the future in which the next generations, those of Zet and Alpha, will live, is shaped by long--term civilization trends. Contemporary Western civilization is undergoing progressive trends, including liberalization, secularization, modernization and globalization. If

geography wants to meet the main objectives of education, then the definition of these objectives and the selection of content for their implementation has to take into account the indicated civilization trends. In this context, the content of education in the field of cultural geography becomes very important. The concept of "geography of silence", developed in the mid-twentieth century by American geographers, implies the deliberate omission or marginalization of certain areas of geographical knowledge on maps and other vehicles of geographic information, in particular those published by state authorities. In this article, their authors present the results of research on the "geography of silence" as it appears in geographic education in Poland—especially as it relates to Islamic culture. Her aim was to answer the questions: Does formal, compulsory geographic education in Poland provide students the opportunity to acquire reliable knowledge about Islamic culture? And is the knowledge provided sufficient to prepare the next generation for living in the multicultural society towards which Europe is heading in accordance with current civilization trends? An analysis of the content of education in core curricula and methods of presenting Islamic culture in school textbooks show that current education methods are not sufficient.

Słowa kluczowe: geografia ciszy, kultura islamu, islam, trendy cywilizacyjne, edukacja geograficzna, podręczniki, treści kształcenia

Key words: geography of silence, Islam culture, Islam, civilization trends, geographic education, textbooks, education content

Otrzymano: 10.10.2022
Received: 10.10.2022
Zaakceptowano: 15.10.2022
Accepted: 15.10.2022

Sugerowana cytacja / Suggested citation: Świątek, A., Brusik, K. (2022). Kultura islamu w kształceniu geograficznym w Polsce jako egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy". *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica, 18,* 36–57, doi: 10.24917/20845456.18.3

Wprowadzenie

Naczelnym celem edukacji jest zapewnienie młodemu pokoleniu wszechstronnego rozwoju i przygotowanie go do dorosłego życia. Kształt przyszłości, w jakiej żyć będą kolejne pokolenia: Zet (urodzonych w latach 1996–2015) i Alfa (2010–2025), formowany jest przez takie wydarzenia bieżące jak: pandemia COVID-19, inwazja Rosji na Ukrainę, uchodźctwo i inflację, lecz nade wszystko przez długofalowe zmiany w postaci trendów cywilizacyjnych. „Współczesna zachodnia cywilizacja, stworzona przez Europę i naśladowana przez innych, dominująca na świecie jako model zachodniego systemu światowego" (Malikowski, 2014: 85), którego Polska jest częścią, ulega postępującym trendom, m.in.: liberalizacji, sekularyzacji, modernizacji i globalizacji (Świętek, 2018

Liberalizacja życia społecznego Europejczyków polega na spadku znaczenia wartości tradycyjnych na rzecz ponowoczesnych wartości samorozwojowych i priorytetów postmaterialistycznych (m.in. emancypacji, równości i autonomii) (Inglehart, Norris, 2004; Inglehart, Welzel, 2006). Sekularyzacja przejawia się zarówno w zmianie świadomościowej (spadku religijności i przestrzegania wartości wyznaczanych przez wiarę chrześcijańską), jak i zmianie społeczno-instytucjonalnej

(odkościelnienia). Globalizacja natomiast, której źródła leżą w ekonomicznym rozwoju globalnego rynku, powoduje zanikanie barier (obiektywnych i mentalnych) w przepływie ludzi, towarów i usług, dzięki wysoko rozwiniętej komunikacji, co sprawia, że wraz z nimi migrują wzorce kulturowe i zwyczaje (Wierzbicki, 2000). Skutkiem potężnej ekspansji międzynarodowych korporacji, ideologii konsumeryzmu, komercjalizacji kultury i masowej turystyki, jest niszczenie lokalnej kultury. Tożsamości narodowa i regionalna wypierane są przez globalną, a lokalne tradycje – przez zwyczaje zapożyczone z filmów i reklam. W wielu tradycyjnych społeczeństwach dominacja kulturowa Zachodu budzi niepokój, a nawet agresję.

Jeśli geografia szkolna ma spełniać założenia, sformułowanego wyżej, naczelnego celu edukacji, to zarówno przy określaniu celów kształcenia geograficznego, jak i doborze treści do ich realizacji, konieczne jest wzięcie pod uwagę wskazanych trendów cywilizacyjnych. W zakresie podjętej przez autorki tematyki badawczej, cele poznawcze kształcenia geograficznego powinny obejmować poznanie przez uczniów zróżnicowania kulturowego Polski i świata (w tym kultur spoza zachodniego kręgu kulturowego), w takim stopniu, by uczniowie rozumieli obecne i potencjalne przyszłe zjawiska społeczne zachodzące w Polsce i na świecie. Natomiast cele wychowawcze powinny uwzględniać kształtowanie postawy krytycznego myślenia o stanie i zmianach w kręgach kulturowych – własnym i innych, w oparciu o rzetelne źródła i z zachowaniem szacunku dla odmienności kulturowej

W realizacji tych celów, szczególną uwagę należy poświęcić islamskiemu kręgowi kulturowemu bezpośrednio sąsiadującemu geograficznie z zachodnim i zasadniczo się od niego różniącemu. Jego podstawą jest islam, będący nie tylko religią, lecz całym systemem prawno-polityczno-ekonomicznym państw regionu, w którym przestrzegane jest prawo *szariatu*. Masowy napływ odmiennych kulturowo imigrantów ekonomicznych i uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej do Europy, z jednej strony zasila zachodnioeuropejskie rynki pracy, a z drugiej, budzi niepokoje społeczne. Wynikają one tak z obiektywnych różnic, jak i narosłych stereotypów, u których źródeł leży dobrze znana koncepcja „swój – inny – obcy" (Mróz, 1986). Uzasadnia ona pierwotne źródła dystansu społecznego, prowadzącego do wykluczenia społecznego (Jasińska- Kania, 2009; Świętek, 2015), których główną przyczyną jest niewłaściwa edukacja (Świętek, 2016; Świętek i in., 2019). Sposób, w jaki uczymy na lekcjach geografii o kulturze islamu, ukształtuje zarówno podstawy wiedzy i umiejętności, jak i postawy uczniów, z którymi jako bazowymi wkroczą w dorosłe życie w społeczeństwie wielokulturowym, a muzułmanie stanowić będą istotną składową tego społeczeństwa.

Przedmiotem rozważań autorek są treści kształcenia dotyczące kultury islamu w formalnej edukacji geograficznej w Polsce i sposób ich prezentacji w podręcznikach szkolnych do geografii. Celem głównym badania była odpowiedź na pytanie: Czy formalne, obowiązkowe kształcenie geograficzne w Polsce zapewnia uczniom możliwość zdobycia rzetelnej i wystarczającej wiedzy na temat kultury islamu, na rzecz ich przyszłego przygotowania do życia w społeczeństwie wielokulturowym, do jakiego zmierza Europa zgodnie z aktualnymi trendami cywilizacyjnymi? Celami szczegółowymi zaś były odpowiedzi na trzy pytania badawcze:

Czy koncepcja „geografii ciszy" może stanowić ramę teoretyczną dla badania prezentacji kultury islamu w kształceniu geograficznym?

Czy treści kształcenia zawarte w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej umożliwiają realizację celów kształcenia dotyczących kultury islamu w myśl przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie wielokulturowym?

Jaki jest zakres i sposób prezentacji treści dotyczących kultury islamu w podręcznikach szkolnych do geografii?

Dla realizacji postawionych celów autorki przeprowadziły: analizę założeń koncepcji „geografii ciszy" i możliwości jej zastosowania jako ram teoretycznych dla badania kultury islamu w kształceniu geograficznym. Następnie przeprowadziły analizę i porównanie treści kształcenia dotyczących kultury islamu zawartych w dwóch podstawach programowych kształcenia ogólnego (dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej). Ostatnim elementem badania była analiza treści dotyczących kultury islamu zawartych w podręcznikach, biorąc pod uwagę dwa kryteria: zakres treści oraz sposób prezentacji kultury islamu. Łącznie badaniu poddano 26 podręczników do geografii, z czego 12 – szczegółowej analizie jakościowej. Były to podręczniki szkolne z pięciu różnych popularnych wydawnictw edukacyjnych do szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Wykaz tych podręczników zawarto w spisie literatury i źródeł. W pracy celowo nie podano tytułów podręczników z przyczyn komercyjnych (wskazano tylko źródła 6 fotografii).

Koncepcja geografii ciszy a badanie kultury islamu w kształceniu geograficznym

Autorki podjęły w artykule próbę zastosowania jako ramy teoretycznej dla podjętych badań, rozwijaną od połowy XX wieku przez geografów amerykańskich koncepcję „geografii ciszy" (Harley 1989). Zapoczątkowali ją kartografowie, analizując znaczenie treści map w budowaniu wyobrażeń ich odbiorców o ukazywanych na nich miejscach i zjawiskach, lecz również badając znaczenie pomijania niektórych treści na mapach, co skutkowało wypaczonym obrazem rzeczywistości u ich odbiorców (Wright 1947). Rozszerzoną koncepcję „geografii ciszy" wprowadził do literatury naukowej pod koniec lat 80. XX wieku Harley (1988, 1989). Rozumiał ją jako celowe pominięcie lub marginalizację wiedzy geograficznej na mapach i we wszelkich innych formach prezentacji informacji geograficznej, w szczególności tej przekazywanej przez instytucje publiczne. Koncepcję Harley'a (1989) stopniowo rozwijano, dostrzegając obszary geograficznej ciszy m.in. w zakresie tematyki podejmowanych badań geograficznych, obszarach badawczych, sposobach prezentacji danych geograficznych oraz niskiej aplikacyjności niektórych badań geograficznych (Wood 1993; Crampton 2001; Livingstone 2010). W ostatnich dwóch dekadach geografowie, historycy i antropolodzy stosowali koncepcję „geografii ciszy", badając zagadnienia władzy, cenzury, reprezentacji, wprowadzania w błąd opinii publicznej, a także zagadnień imperialnych i postkolonialnych (Brunn, Wilson 2002; Akerman 2009; Safier 2009). Ostatnio dostrzeżono też duży potencjał koncepcji „geografii ciszy" w jej zastosowaniu do badań braku reprezentacji treści kulturowych na mapach oraz w treściach materiałów stosowanych w kształceniu na różnych etapach edukacyjnych (Yang 2013; Bagoly-Simó 2013; Zee, Ryu 2013). Podejmowane są też badania reprezentacji kultury islamu w procesach kształcenia geograficznego

w Afryce Północnej, Stanach Zjednoczonych, a w Europie – w Grecji i w Niemczech (Ziaka, Liagkis, 2021; De Meyer 2021; Balcı, 2018; Zayzafoon, 2011; Ihtiyar, 2003

W polskiej literaturze naukowej zagadnienie to jak dotąd było rzadko podejmowane (Barwiński, 2016). Prace badawcze w zakresie edukacji w obszarze wielokulturowości w Polsce skupiają się na edukacji wielokulturowej na pograniczach (Awramiuk-Godun, 2008), oraz jej znaczeniu w kontekście integracji Polski z państwami Unii Europejskiej (Piróg, 2008), na polskim szkolnictwie mniejszości etnicznych (Osuch, 2007; Świętek i in., 2014) oraz na antydyskryminacyjnej roli edukacji geograficznej w kształtowaniu postaw tolerancji wobec mniejszości narodowych i etnicznych (Zatorski, 2016). W Polsce koncepcję „geografii ciszy" wykorzystano do badania reprezentacji romskiej mniejszości etnicznej w treściach programowych i podręcznikach szkolnych (Świętek, Brunn, Wójtowicz, 2019), wyraźnie wykazując, że pozostaje ona w sferze geograficznej ciszy w procesie edukacyjnym w Polsce. Badania tych autorów wskazały, że przykład Romów nie jest odosobniony i treści dotyczące innych kultur w geograficznym kształceniu formalnym również mogą być pomijane, marginalizowane lub stereotypizowane (Świętek, Brunn, Wójtowicz, 2019). Takie zjawisko w przypadku kultury islamu może mieć szczególnie negatywny wpływ na przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w przyszłości w wielokulturowym społeczeństwie.

Postępowanie badawcze w ramach koncepcji „geografii ciszy" przypomina prowadzenie procesu poszlakowego, polegającego na zbieraniu dowodów pominięć, marginalizacji i stereotypów w materiałach oficjalnie publikowanych przez władze państwowe, lub przez nie zatwierdzanych przed zastosowaniem ich w szkole. W przypadku edukacji w Polsce, formalnymi, emitowanymi przez władze państwowe źródłami (lub przez nie zatwierdzanymi), które w głównej mierze decydują o przebiegu procesu kształcenia, są:

- podstawy programowe kształcenia ogólnego – rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej (obecnie: Ministerstwa Edukacji i Nauki), wyznaczające cele i treści kształcenia obowiązkowo realizowane przez uczniów na poszczególnych przedmiotach szkolnych na danych etapach edukacyjnych;
- programy nauczania – opisy sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego określonego przedmiotu szkolnego na danym etapie edukacyjnym;
- podręczniki szkolne, wydawane przez wydawnictwa edukacyjne i dopuszczane do użytku szkolnego przez MEN po uzyskaniu pozytywnej opinii rzeczoznawców.

Autorki przeprowadziły analizę kolejno tych trzech źródeł. W artykule swym przedstawiły wyniki analizy kluczowych z nich: podstaw programowych (wyznaczających obowiązkowe treści kształcenia) i podręczników (jedynych środków dydaktycznych powszechnie posiadanych przez uczniów).

Kultura islamu w treściach kształcenia geograficznego w formalnym systemie edukacji

Obowiązująca podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie geografii (Rozporządzenie MEN, 2017) w wymaganiach ogólnych,

dotyczących kształtowania postaw uczniów, obejmuje: „(…) Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postawy szacunku, zrozumienia, akceptacji i poszanowania innych kultur przy jednoczesnym zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego narodu i własnej tożsamości" (Rozporządzenie MEN, 2017:117). W wymaganiach szczegółowych tejże podstawy programowej nie występują pojęcia „islam" ani „kultura islamu". Zagadnienia te zostały jednak częściowo ujęte w dziale XIV wymagań szczegółowych: „Wybrane problemy i regiony geograficzne Azji (…) uczeń (…): 9) charakteryzuje region Bliskiego Wschodu pod względem cech kulturowych oraz zasobów ropy naftowej i poziomu rozwoju gospodarczego; 11) wykazuje postawy ciekawości i poszanowania innych kultur i religii" (Rozporządzenie MEN, 2017: 125). Twórcy podstawy programowej zakładają więc zapoznanie młodszych uczniów w szkole podstawowej z cechami kultury islamu, wiążąc ją geograficznie z jej kolebką na Bliskim Wschodzie, choć nie precyzują, z jakimi cechami ma zostać uczeń zapoznany. Celem jest rozbudzenie ciekawości i szacunku dla odmienności kulturowej islamu. Nie unikają oni przy tym trudnych tematów konfliktów zbrojnych na Bliskim Wschodzie, nie wiążąc ich jednak bezpośrednio z islamem, zakładając zaś poszukiwanie przez ucznia ich przyczyn i skutków.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie geografii w szkołach ponadpodstawowych (Rozporządzenie MEN, 2018), podobnie jak dla szkoły podstawowej, uwzględnia w wymaganiach ogólnych: „ (…) 8. Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji. 9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności" (Rozporządzenie MEN, 2018:173). W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych na poziomie podstawowym, islam pojawia się w dziale XX: „Problemy polityczne współczesnego świata: (…) przyczyny i skutki terroryzmu, relacje między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu. Uczeń: (…) 4) charakteryzuje nowe wyzwanie dla świata, jakim jest terroryzm, oraz podaje jego główne przyczyny oraz skutki społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne ze szczególnym uwzględnieniem Europy; 5) przedstawia cechy kulturowe cywilizacji zachodniej i cywilizacji islamu, dokonuje ich porównania oraz podaje czynniki kształtujące relacje między nimi" (Rozporządzenie MEN, 2018: 182). Tematyka kultury islamu podejmowana jest również podczas realizacji celów szczegółowych działu VIII: „(…) Przemiany struktur demograficznych i społecznych (…) Uczeń: (…) 10) charakteryzuje zróżnicowanie religijne ludności świata i Polski oraz wpływ religii na życie społeczne i gospodarkę; 11) wyróżnia główne kręgi kulturowe, przedstawia wartości wyznawane przez ich społeczności oraz wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości" (Rozporządzenie MEN, 2018: 167). Na poziomie rozszerzonym natomiast, w przeciwności do zdecydowanego pogłębienia innych zagadnień z poziomu podstawowego, w przypadku islamu treści kształcenia są bardzo ograniczone i w zasadzie powielają te z poziomu podstawowego: „XX. Problemy polityczne współczesnego świata (…) Uczeń: (…) 4) charakteryzuje nowe wyzwanie dla świata, jakim jest terroryzm, oraz podaje jego główne przyczyny oraz skutki społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne ze szczególnym uwzględnieniem Europy; 5) przedstawia cechy kulturowe cywilizacji

zachodniej i cywilizacji islamu, dokonuje ich porównania oraz podaje czynniki kształtujące relacje między nimi" (Rozporządzenie MEN, 2018: 182). Na etapie szkoły ponadpodstawowej występują podobne założenia w zakresie kształtowania postaw otwartości i szacunku dla odmienności kulturowej, co w szkole podstawowej, jednak w przypadku kultury islamu dobór treści kształcenia nie służy temu celowi. Twórcy podstawy, owszem, zakładają poznanie przez ucznia kręgów kulturowych, lecz poznanie to w przypadku islamu oparte jest na konfrontacji. Cechy kultury islamu ukazywane są w porównaniu z cywilizacją Zachodu, a tłem dla tych rozważań jest terroryzm!

Podręczniki szkolne są autorskimi interpretacjami treści podstaw programowych, zatwierdzanymi przed wprowadzeniem do szkół przez władze państwowe. Szczegółowa analiza 12 podręczników szkolnych, 5 popularnych wydawnictw edukacyjnych wykazała, że kultura islamu jest w nich prezentowana poprzez przedstawienie: przestrzennego zasięgu kręgu cywilizacji islamu, cech kultury islamu, roli kobiety w islamie oraz terroryzmu. Autorki przeanalizowały kolejno sposób prezentacji każdego z tych zagadnień.

Geografia kultury islamu

Religia i bezpośrednio związana z nią kultura islamu powstały na Półwyspie Arabskim. Współcześnie nadal 90% Arabów jest muzułmanami (pozostałe 10% to wyznawcy różnych religii, głównie chrześcijańskich (m.in. Koptowie, Maronici). Arabowie stanowią jednak dziś zaledwie 10% populacji muzułmanów na świecie, liczącej 1,57 miliarda osób (*Mapping the global*..., 2009). Wspólna kolebka Arabii i islamu spowodowały, że w potocznym rozumieniu, zamiennie używane są terminy „państwo muzułmańskie" i „państwo arabskie". W rzeczywistości jest między nimi istotna różnica: w państwie arabskim urzędowym językiem jest język arabski, a w państwie muzułmańskim ponad połowę obywateli kraju stanowią muzułmanie (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). W niniejszym opracowaniu, do przyporządkowania państw do „arabskich" lub „muzułmańskich" posłużono się danymi o rozmieszczeniu wyznawców islamu na świecie z raportu *Mapping the Global Muslim Population* amerykańskiej agencji pozarządowej Pew Research Center Forum on Religion & Public Life, stworzonej głównie w oparciu o najnowsze dostępne krajowe spisy ludności i dane World Religion Database Uniwersytetu w Bostonie.

Zgodnie z powyższym rozróżnieniem, do „państw arabskich" należą: Algieria, Arabia Saudyjska, Bahrajn, Czad, Dżibuti, Egipt, Erytrea, Irak, Izrael, Jemen, Jordania, Katar, Komory, Kuwejt, Liban, Libia, Maroko, Mauretania, Oman, Sudan, Syria, Tunezja i Zjednoczone Emiraty Arabskie.

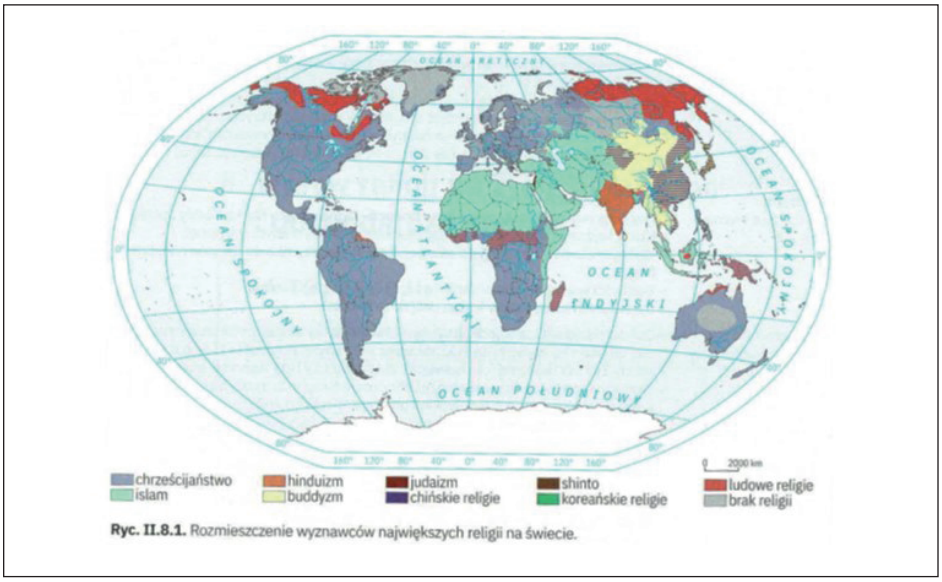
Natomiast do „państw muzułmańskich" zaliczyć należy (w kolejności od największej liczby wyznawców islamu): Indonezję, Pakistan, Bangladesz, Egipt, Nigerię, Iran, Turcję, Algierię, Maroko, Irak, Sudan, Afganistan, Uzbekistan, Arabię Saudyjską, Jemen, Syrię, Malezję, Niger, Mali, Senegal, Tunezję, Burkina Faso, Somalię, Kazachstan, Azerbejdżan, Gwineę, Czad, Libię, Jordanię, Tadżykistan, Turkmenistan, Kirgistan, Autonomię Palestyńską (nieuznawaną powszechnie za państwo), Sierra Leone, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Mauretanię, Kuwejt,

Albanię, Liban, Oman, Kosovo, Gambię, Katar, Dżibuti, Komory, Bahrajn i Malediwy (*Mapping the global*..., 2009).

Znacząca populacja muzułmanów występuje również w krajach nie będących ani muzułmańskimi ani arabskimi. Są to przede wszystkim: Indie (ok. 161 mln muzułmanów), Etiopia (ok.28 mln), Chiny (ok.22 mln) i Rosja (ok.16,5 mln) (*Mapping the global*..., 2009).

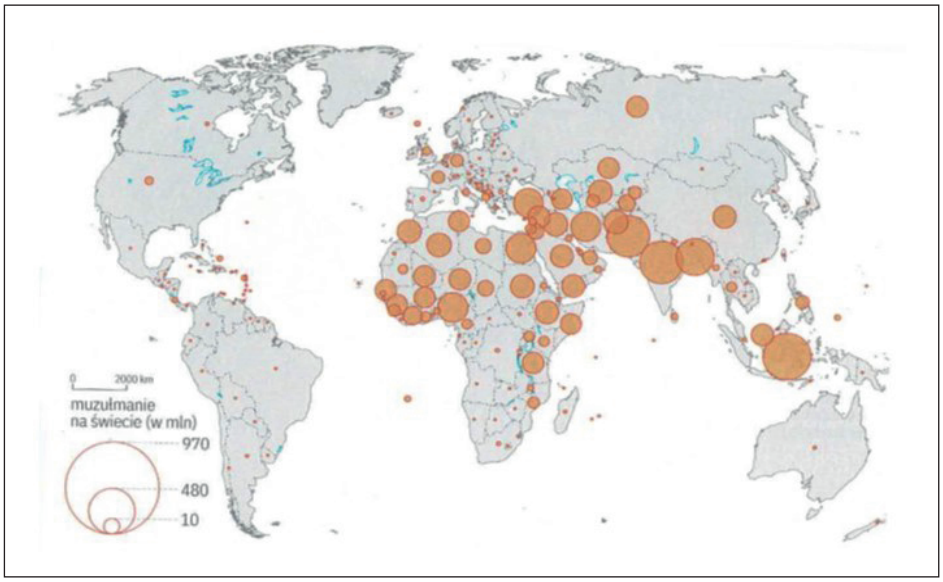
Powyższe wykazy dowodzą, że nie można utożsamiać państw arabskich z islamskimi, choć zdecydowana większość państw arabskich jest muzułmańska. Kultura islamu wskutek swej ekspansji terytorialnej, wyraźnie wykroczyła poza Półwysep Arabski i Afrykę Północną; najwięcej muzułmanów zamieszkuje obecnie największe ludnościowo kraje Azji południowej.

W podręcznikach geograficznych do szkoły podstawowej zasięg kultury islamu został zawężono do obszaru Bliskiego Wschodu, w myśl założeń programowych. Autorzy wspominają jedynie o występowaniu muzułmanów w niektórych krajach europejskich, przy okazji omawiania migracji do Europy. W podręcznikach do szkoły ponadpodstawowej również nie rozróżniono państw islamskich i muzułmańskich. Zamieszczane są w nich jednak dwa rodzaje map: mapy rozmieszczenia wyznawców poszczególnych religii na świecie oraz mapy zasięgów poszczególnych kręgów kulturowych, na których do islamskiego kręgu kulturowego zaliczono kraje, w których muzułmanie stanowią powyżej 70% obywateli. Sprawia to, że obecność wyznawców islamu w krajach południowo- wschodniej Azji pozostaje w strefie ciszy (ryc.1). Tylko w jednym spośród analizowanych podręczników zamieszczono mapy rozmieszczenia wyznawców poszczególnych religii świata, w tym osobny kartodiagram dla muzułmanów (ryc.2).



Ryc. 1 Rozmieszczenie wyznawców największych religii świata w podręczniku do geografii do szkoły ponadpodstawowej

Źródło: Maląg, 2020



Ryc. 2 Mapa rozmieszczenia muzułmanów na świecie w podręczniku do geografii do szkoły ponadpodstawowej

Źródło: Kurek, 2020

Cechy kultury islamu

Islam zrodził się na Półwyspie Arabskim zamieszkałym przez koczownicze plemiona beduińskie. W okresie przed objawieniami Proroka, zwanym *dżahilijja* (Mroczek, 2011) nastąpił rozkwit językowy i kulturowy miejscowych społeczności, spowodowany położeniem ich kraju na styku różnych kultur i religii, m.in. judaizmu, zoroastrycyzmu i chrześcijaństwa (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). Centrum kulturowym i religijnym regionu już wówczas była Mekka – miasto o ważnym znaczeniu gospodarczym, w którym zbiegały się główne szlaki handlowe z Afryki, Jemenu i Iraku. Arabowie byli wówczas wyznawcami politeistycznej religii staroarabskiej, opartej na wierzeniach w 354 bóstwa, dobre i złe duchy – *dżinny* oraz kult przedmiotów m.in. kamieni. Najpopularniejszym z nich był Czarny Kamień al-Kaaba w Mekkce (Machut-Mendecka, 2005), dziś uznawany za symbol wiary w Allaha i cel rytualnej pielgrzymki *hadż*, którą każdy muzułmanin powinien odwiedzić zgodnie z jednym z pięciu filarów islamu.

Fundamentem kultury islamu jest religia, zapoczątkowana przez proroka Mahometa w VII w. n.e. (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). Za umowny jej początek przyjmuje się rok 610, gdy Mahometowi objawił się archanioł Gabriel, nakazując recytację Słów Boga (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). Początkowo treści islamskie przekazywane przez Mahometa ludność arabska przyjmowała niechętnie, a w skutek sporu z kupcami, w 622 roku Mahomet został zmuszony wraz ze swymi wiernymi do przeniesienia się do Medyny (migracja określana w islamie mianem *hidżra*), gdzie założył pierwszą

ummę, czyli gminę muzułmańską i ogłosił Konstytucję Medyńską, stanowiącą zbiór praw wyznawców tej religii w Medynie. Po powrocie do Mekki, Prorok ustanowił Al-Kaabę Świętą Świątynią islamu, usuwając z niej wszelkie ślady wielobóstwa (prócz Czarnego Kamienia, uznanego za dar archanioła Gabriela dla Abrahama). Wpływ nauk Mahometa na ludność arabską nie zakończyła jego śmierć w 632 roku. Mahomet pozostawił pierwszym wyznawcom islamu zadanie dalszego głoszenia Słów Boga i powiększanie zasięgu terytorialnego muzułmanów. Dokonano tego prawie w ciągu stu lat, za czasów dynastii Umajjadów, a kierunki podbojów stanowiła Syria, Palestyna, Egipt, Afryka Północna, Hiszpania i tereny na wschód do Indii.

Po śmierci Mahometa nastąpił podział islamu na kilka odłamów, w wyniku sprzecznych interesów jego następców. Głównymi obecnie są sunnici i szyici (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). Szyici popierają stanowisko Aliego (zięcia Mahometa) i imputują swoje zwierzchnictwo nad wszystkimi muzułmanami. Sunnici natomiast opowiadają się za poglądami Abu Bakra (teścia Mahometa) i nie uznają zwierzchnictwa szyitów, a ich cechą charakterystyczną jest oczekiwanie na ponowne przyjście *mahdiego*, czyli *imama* zbawiciela.

Pomimo tych wewnętrznych sporów, wyznawcy wszystkich odłamów islamu podlegają prawom i obowiązkom *szariatu* przekazanym Mahometowi przez Allaha i zapisanym w Koranie. *Szariat* jest zbiorem zasad religijnych, politycznych i gospodarczych, a nadanie ich przez samego Boga, zakazuje jakiejkolwiek ingerencji w te treści przez człowieka (Machut-Mendecka, 2003). Koran składa się z 114 *sur* (rozdziałów), podzielonych na mekkańskie i medyńskie – odpowiadające przebywaniu Proroka w Mekce i Medynie (Kuriata, 2014). Podstawą islamu wynikającą z Koranu jest wiara w jednego Boga Allaha oraz misje proroków głoszących Słowo Boga, wśród których najważniejsi to: Abraham, Mojżesz, Jezus (w odróżnieniu do chrześcijaństwa, w islamie uznawany jest on za jednego z proroków, nie zaś za mesjasza) i Mahomet (Ruthven, 1997). Wszyscy muzułmanie wierzą w Sąd Ostateczny i przeznaczenie będące przejawem wpływu Boga na życie człowieka (Michalczak, 2019).Ważnymi źródłami poznawania prawd islamu dla jego wyznawców są również *hadisy* opisujące wizerunek i działalność Mahometa, jako najważniejszego proroka.

Szariat zobowiązuje wyznawców islamu do wypełniania określonych obowiązków, z których 5 najważniejszych, stanowi filary religii: wyznanie wiary (*szahada*), modlitwa (*salat*), post (*saum*) w miesiącu Ramadan, jałmużna (*zakat*) oraz pielgrzymka (*hadżdż*).

Szahada, to powtarzane pięciokrotnie wyznanie wiary: „Nie ma Boga prócz Allaha, a Mohammed jest Jego Prorokiem", wygłaszane w obecności przynajmniej dwóch świadków. Potocznie *szahadą* określona się również świadectwo muzułmańskiego męczennika, który po śmierci będzie znajdował się w Raju (Michalczak, 2019).

Salat, czyli modlitwa, zajmuje szczególne miejsce w życiu religijnym i codziennym muzułmanina. Polega ona na wykonywaniu serii pokłonów, gestów i recytacji wersetów Koranu. Odmawiana jest pięć razy dziennie: o świcie, rano, w południe, wieczorem i o zachodzie słońca. Szczególnym rodzajem modlitwy jest *rakats,* w trakcie której muzułmanie padają twarzą do ziemi w kierunku świątyni w Mekce (*kibli*). Odpowiednikiem chrześcijańskiej niedzieli w islamie jest piątek. W ten dzień mężczyźni udają się po południu do meczetu w celu odmówienia wspólnej

modlitwy pod kierunkiem przewodnika duchowego – *imama* (Ruthven, 1997). Modlitwy te uważane są za ważniejsze, niż codziennie (Michalczak, 2019). Przed wejściem do meczetu, wierni są zobowiązani do założenia skromnego ubioru, nakrycia głowy, zdjęcia butów i rytualnego obmycia się wodą.

Zakat oznaczający w języku arabskim oczyszczenie, to podatek płacony przez wiernego raz w roku na rzecz ubogich (Michalczak, 2019). W przeszłości jałmużna ta była rozdawana w wysokości ustalanej na podstawie określonego systemu. Współcześnie wielkość datków zależy od woli wiernego (Ruthven, 1997). Muzułmanie czynią ją jednak sumiennie, wierząc, że nie mogą zostać zbawieni bez dowodów swych dobrych uczynków względem bliźniego (Michalczak, 2019).

Saum to post uczący muzułmanów wytrwałości. W trakcie poszczenia, trwającego od wschodu do zachodu słońca w czasie *Ramadanu* (Michalczak, 2019), wyznawcy Allaha czytają wersety Koranu, rezygnują ze stosunku seksualnego, jedzenia, picia i używek (Ruthven, 1997). Dzień postny kończy się wraz z zachodem słońca, po którym organizowane są spotkania zwieńczone spożywaniem przedpostnego posiłku tuż przed świtem (Ruthven, 1997). Rezygnacja z postu jest zabroniona bez ważnej przyczyny, dlatego zwolnione są z niego tylko dzieci, starcy i osoby nieuleczalnie chore (Ruthven, 1997).

Hadżdż to obowiązkowa pielgrzymka do Świątyni al-Kaaby w Mekce (Michalczak, 2019). Co roku, przybywają tam tysiące pątników w czasie dziesięciu dni miesiąca *al-hidżdża,* w celu oczyszczenia się z grzechów (Michalczak, 2019*)* i pogłębienia relacji z Allahem (Ruthwen, 1997). Przybywający do Mekki pątnicy wykonują specjalne rytuały: *tawaf* (obejście Ka'by), *sa'y* (siedmiokrotny bieg między wzgórzami As- Safa i Al –Marwa), *wu kuf* (ceremoniał postoju na wzgórzu Arafat i podążanie do Al-Muzdalify, gdzie składają w ofierze bydło). Współcześnie ubój ten odbywa się w specjalnie przygotowanej ubojni, a muzułmanie otrzymują „certyfikaty owcze" na mięso, które zostaje następnie rozdane ubogim rodzinom (Ruthven, 1997). Oprócz funkcji religijnych, *hadżdż* jest współcześnie wykorzystywana jako element politycznych manifestacji (Ruthven, 1997).

W podręcznikach do geografii do szkoły podstawowej podkreślana jest dominacja islamu na Bliskim wschodzie, lecz zakres informacji o kulturze islamu jest bardzo ograniczony. (zajmuje on maksymalnie jedną stronę podręcznika). Wskazuje się Koran jako podstawę wiary, podkreśla zakaz spożywania wieprzowiny i hierarchiczność muzułmańskich rodzin. Podręczniki nie zawierają informacji o genezie i założeniach religii (nie pada słowo Allach), wykazując bardzo pragmatyczne podejście do islamu. Spośród pięciu filarów wiary wymieniane są zawsze trzy: *salat, saum* i *hadżdż*. Żadne z nich nie jest jednak nazywane, a ich wyjaśnienie sprowadza się do kilku zdań, bardzo spłycających wiarę w islam (to tak jakby chrześcijan opisać słowami: „ich wiara opiera się na Biblii, w piątki nie jedzą mięsa, a w niedzielę chodzą do kościoła, gdzie klęczą", nie wspominając o Chrystusie) (fot.1). *Zakat* i *szachada* są zupełnie pomijane. Ryciny zamieszczane w podręcznikach zarówno dla szkół podstawowych jak i ponadpodstawowych są schematyczne i prozaiczne – sprowadzają się zawsze do prezentacji: Świątyni Al-Kaba i Czarnego Kamienia, muzułmanów padających na twarz w trakcie modlitwy i kobiet ubranych w zakrywające ciało stroje (fot.1).

W podręcznikach do geografii do szkół ponadpodstawowych (zarówno dla zakresu podstawowego i rozszerzonego) kultura islamu przedstawiana jest w nieco

Bliski Wschód – kultura i gospodarka

Mieszkańcy regionu

Państwa Bliskiego Wschodu zamieszkuje ponad 400 mln ludzi, z czego prawie 95% stanowią wyznawcy **islamu**, czyli **muzułmanie**. Religia ta w największym stopniu wpływa na życie mieszkańców, a także na gospodarkę i politykę państw regionu. W większości bliskowschodnich krajów islam jest religią państwową. Oznacza to, że jest ona, jako jedyna, wspierana przez państwo. Należy jednak pamiętać, że w tym regionie, na obszarze dzisiejszego Izraela, narodziły się również dwie inne wielkie religie: **judaizm** i **chrześcijaństwo**.

A to ciekawe...

Największą świętością muzułmanów jest Czarny Kamień wmurowany w ścianę świątyni Al-Kaba. Świątynia ta jest centralnym punktem znajdującego się w Mekce Wielkiego Meczetu, który może pomieścić nawet 4 mln osób.

Wpływ religii na życie muzułmanów

Cechy kulturowe muzułmańskich społeczeństw ukształtował islam. Religia ta opiera się na systemie nakazów i zakazów zapisanych w świętej księdze muzułmanów – Koranie. Życie religijne wyznawców islamu polega na wypełnianiu kilku podstawowych obowiązków. Należą do nich: modlitwa z twarzą zwróconą ku Mekce – świętemu miastu wyznawców islamu, przestrzeganie postu w czasie **ramadanu** i odbycie przynajmniej raz w życiu pielgrzymki do Mekki. Muzułmanów obowiązuje zakaz spożywania wieprzowiny. Powszechnie zaś spożywa się jagnięcinę. W kulturze islamu relacje rodzinne mają charakter hierarchiczny. Żona jest podporządkowana swemu mężowi, a dzieci – rodzicom.

Jednym z obowiązków każdego muzułmanina jest odmówienie modlitwy pięć razy w ciągu doby.

Islam nakazuje kobietom noszenie stroju, który szczelnie zakrywa ich ciało oraz włosy.

Ramadan – miesiąc, w którym muzułmanów od wschodu do zachodu słońca obowiązuje post (zakaz jedzenia i picia).

Fot.1. Prezentacja kultury islamu w podręczniku do geografii do szkoły podstawowej

Źródło: Rachwał, Szczypiński, 2018

szerszym zakresie. Pojawiają się w nich te same informacje, co w podręcznikach do szkoły podstawowej, z tą różnicą, że wymienianych jest (lecz również nieopisywanych) wszystkie pięć filarów wiary i wskazane są lakonicznie źródła islamu: jako wiary w Allaha, powstałej w VII w.n.e. i zapoczątkowanej przez Mahometa. Czasem pojawia się informacja o podziale wyznawców na sunnitów i szyitów. Przedstawienie tych treści ma charakter encyklopedyczno-schematyczny: kilkuzdaniowy opis każdej religii, przedstawionych jedna obok drugiej (fot.2), lub zestawionych w tabeli.

Rozczarowujące są opisy kręgów kulturowych, kilkuzdaniowe i pełne wybiórczych informacji, stawiających kulturę islamu w opozycji do zachodniej. Wskazują one jako najistotniejsze aspekty islamskiego kręgu kulturowego, m.in. „świętą wojnę", wielożeństwo oraz analfabetyzm wśród kobiet (fot.2).

Powstanie **islamu** datuje się na VII w. n.e. U jego podstaw leży wiara w jednego Boga (Allaha), proroków (m.in. Jezusa i Mahometa), anioły oraz życie pozagrobowe. Muzułmanie są zobowiązani do publicznego wyznawania wiary, modlitwy, postu, jałmużny oraz odbycia pielgrzymki do Mekki. Świętą księgą jest Koran. Odłamami islamu są między innymi sunnizm i szyizm.

Judaizm jest najstarszą religią monoteistyczną – powstał ok. 2000 r. p.n.e. Opiera się na wierze w jednego Boga (Jahwe) i zesłanego przez Niego na Ziemię Mesjasza. Judaizm odrzuca kult Jezusa, Maryi i relikwii. Świętą księgą jest Biblia hebrajska (Tanach), a narodem wybranym są Żydzi. Do licznych nakazów, obowiązków i praktyk wyznawców judaizmu należą obrzezanie i przestrzeganie szabatu.

Pięć razy dziennie, o tych samych porach, muezzin z wieży meczetu wzywa muzułmanów do modlitwy. W jej trakcie wyznawcy islamu skłaniają się w stronę Mekki.

Najświętszym miejscem wyznawców judaizmu jest Ściana Płaczu. Najprawdopodobniej stanowi ona pozostałość po zburzonej świątyni jerozolimskiej.

Fot.2. Prezentacja kultury islamu w podręczniku do geografii do szkoły ponadpodstawowej

Źródło: Rachwał, Kilar, 2020

Krąg islamski

- Państwowość krajów tego kręgu została ukształtowana przez islam. W wielu krajach obowiązuje prawo szariatu (religijne) lub prawo ukształtowane na jego bazie. Dlatego o tym, co jest legalne i dozwolone, decydują nakazy religijne.
- Oficjalnie jest uznawane wielożeństwo.
- Jedną z wartości i podstawą organizacji społecznej jest siła, nawet jeśli wiążę się z przemocą.

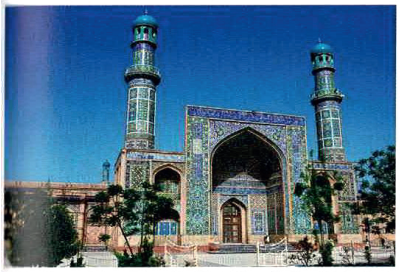
98

Krąg Ameryki Łacińskiej	Obejmuje kraje Ameryki Środkowej i Południowej. Integracyjną funkcję pełni język hiszpański – z większych krajów jedynie w Brazylii mieszkańcy posługują się językiem portugalskim. **Najważniejsze cechy:** zamiłowanie do tańca i muzyki oraz uroczyste obchodzenie religijnych obrzędów. Na dziedzictwo kulturowe i ekonomiczne tego regionu duży wpływ wywarła przeszłość kolonialna.
Krąg islamski	Obejmuje kraje Azji Zachodniej i Afryki Północnej. **Najważniejsze cechy:** silny wpływ islamu i jego surowych zasad (zakaz spożywania wieprzowiny i wina, zakaz lichwy, czyli pożyczania na procent, ograniczający funkcjonowanie banków). Do zasad społecznych islamu należą podporządkowanie się przełożonym (centralizacja władzy), silne więzi międzypokoleniowe i podporządkowanie kobiet mężczyznom. Dziewczynki są rzadziej posyłane do szkół niż chłopcy, dlatego występuje wśród nich wysoki poziom analfabetyzmu. Radykalną odmianą islamu jest fundamentalizm islamski przeciwstawiający się cywilizacji Zachodu, odrzucający tolerancję religijną i nawołujący do świętej wojny (dżihadu).
Krąg Afryki Subsaharyjskiej	Obejmuje kraje Afryki Środkowej i Południowej (tzw. Czarna Afryka). **Najważniejsze cechy:** silne zróżnicowanie etniczne i religijne (powód konfliktów i wojen domowych), słabo rozwinięta gospodarka, przewaga rolnictwa, w niektórych państwach brak dostatecznej edukacji i opieki zdrowotnej (w efekcie niska średnia długość życia i wysoka umieralność niemowląt). Charakterystyczne są ponadto: kulty plemienne, sztuka ludowa i taniec, umiłowanie natury, wiara w nadprzyrodzone moce przedmiotów i zwierząt oraz pielęgnowanie więzi plemiennych i tradycji.

Fot.3. Przykładowe opisy islamskiego kręgu kulturowego w podręcznikach do geografii dla szkoły ponadpodstawowej

Źródło: Rachwał, Kilar, 2020 (z lewej); Kurek, 2020 (z prawej)

W większości podręczników znajdują się ponadto wartościowe informacje, dotyczące wkładu poszczególnych religii w światowe dziedzictwo kulturowe. W przypadku islamu, autorzy podręczników uwzględniali zwykle 3–4 fakty dotyczące: wkładu muzułmanów w naukę, literaturę, architekturę i sztukę (arabeska), islamskiej bankowości (zakaz pobierania odsetek przez banki, wynikający z zakazu lichwy), lub solidarności społecznej (jałmużnie oddawanej na rzecz biednych, wyjątkowemu szacunkowi i opiece nad osobami starszymi). Zdaniem autorek, treści te powinny stać się przewodnim, a nie pobocznym wątkiem w poznawaniu kultury islamu w polskich szkołach (fot. 4).



Wkład kręgu islamskiego w dziedzictwo kulturowe ludzkości przejawia się między innymi w architekturze i ornamentyce. Wspaniałe zdobienia są widoczne na przykład na portalu meczetu piątkowego w mieście Herat (Afganistan).

Wkład kręgu islamskiego

Istotny wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości ma krąg islamski. Zaznacza się on szczególnie w nauce, m.in. w astronomii, medycynie, fizyce oraz matematyce. To w tym kręgu dokonano pierwszej tracheotomii, opisano gruźlicę czy też odkryto znaczenie higieny dla zdrowia człowieka. Przedstawiciele tego kręgu rozpowszechnili pochodzące z Indii cyfry arabskie (wyparły one cyfry rzymskie). Wpływy islamskie zaznaczają się także w światowej literaturze i architekturze. Charakterystyczne dla tego kręgu misterne zdobienia (np. motywy roślinne na budynkach), widoczne także w innych kręgach kulturowych, wynikają z tradycji nieprzedstawiania wizerunku Mahometa, innych ludzi oraz zwierząt.

Fot.4. Przykładowy opis wkładu kręgu islamskiego w światowe dziedzictwo kulturowe

Źródło: Rachwał, Kilar, 2020

Kobieta w islamie

Prócz narzucania obowiązków wynikających z pięciu filarów wiary, *szariat* determinuje również codzienne życie osobiste i społeczne muzułmanów. Jego podstawą są tradycyjne islamskie wartości religijne i rodzinne, często niezrozumiałe dla przedstawicieli liberalnych społeczeństw zachodniego kręgu cywilizacyjnego. Szczególnie jaskrawym przykładem różnic kulturowych pomiędzy islamską i zachodnią wizją człowieka w strukturze społecznej jest rola kobiet. Pozycja kobiety w islamie ukształtowana została jeszcze w okresie *dżahiliji* (przed Mahometem). Role kobiece i męskie zostały wówczas jasno określone: kobiety zajmowały się domem i dziećmi, a mężczyźni utrzymywali rodzinę (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012). Taki system patriarchalny, obejmujący podległość kobiety i dzieci wobec mężczyzny (męża i ojca), dziś w wielu krajach muzułmańskich jest obecnie usankcjonowany prawnie (Ruthven, 1997). Poziom inteligencji kobiet, a przez to ich status prawny w islamie jest uznawany za niższy, niż mężczyzn (Warner, 2010). Niższość tę uzasadnia się nadmierną „wrażliwością" kobiet przy podejmowaniu decyzji, w porównaniu z „rozsądnymi" mężczyznami (Machut-Mendecka, 2003).

Proces powstawania najmniejszych jednostek społecznych, jakimi są rodziny rozpoczyna się od zawarcia małżeństwa. W islamie kobiety muszą spełnić w tym celu określone warunki. Muzułmanka może poślubić wyłącznie muzułmanina, a podstawowym warunkiem zamążpójścia jest jej silna wiara (Ruthven, 1997). Kandydat na męża musi zostać zaakceptowany przez opiekuna kobiety. Wyrazem aprobaty mężczyzny jako przyszłego męża jest milczenie kobiety (Warner, 2010). Następnie zostaje ustalona wysokość *mahru,* jaki powinien zostać przekazany kobiecie (Ruthven,1997). Jest to posag, w postaci biżuterii, pieniędzy czy samochodu, który stanowi jej własność w małżeństwie (Sadowa, 2013). Małżeństwo zostaje zawarte na zasadach kontraktu pomiędzy przyszłymi małżonkami. Koran zawiera liczne prawa i obowiązki wynikające z bycia muzułmanką. Kobietom nie wolno pozostawać samym w obecności nieznanego mężczyzny, gdyż uważa się, że zagraża to ich obowiązkowi oddawania się wyłącznie swojemu mężowi. Muzułmanka nie może zanegować chęci odbycia stosunku seksualnego zgłaszanej przez męża. Przekorność żony może być zwalczana przez rozmowę i nakaz oddzielnego spania. W ostateczności dozwolone jest również uderzenie kobiety, choć nie w twarz (Warner, 2010). Jeśli małżonkowie zdecydują o rozwodzie, prawo do wychowywania dzieci po osiągnięciu przez nie odpowiedniego wieku przyznawane jest ojcu – w przypadku chłopców od ukończenia siedmiu lat, a dziewczynek powyżej dziewiątego roku życia.

Odmienne prawa w tej kwestii przysługują mężczyznom. Dozwolony jest ślub muzułmana z chrześcijanką lub Żydówką. Islam pozwala mężczyznom na małżeństwo z maksymalnie czterema żonami (Sadowa, 2013) i posiadanie nieograniczonej ilości konkubin (Warner, 2010). Muzułmanin musi jednak zapewnić żonom życie na godnym poziomie i traktować każdą z nich jednakowo, przez co liczba zawieranych małżeństw poligamicznych jest mała (Ruthven, 1997). Poligamia dopuszczona jest w każdym państwie muzułmańskim, z wyjątkiem Turcji (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012).

Wynikająca z nakazów Koranu skromność zachowania i wyglądu kobiet oraz zakaz ich kontaktów z obcymi mężczyznami, doprowadziły do powstania charakterystycznego ubioru muzułmanek, ułatwiającego im przestrzeganie obowiązujących w islamie norm kultury. Pierwotną przyczyną tradycyjnego stroju muzułmanek były względy praktyczne – codzienna toaleta kobiet w podróży przez pustynie była niemożliwa. Kobiety zaczęły więc zakładać chusty chroniące ich ciała przed słońcem, pyłem i piaskiem (Sadowa, 2013). Dopiero później chustom nadano symboliczne znaczenie granicy oddzielającej kobietę od obcych mężczyzn (Kuriata, 2014). Interpretacje zapisanego w Koranie obowiązku zachowania skromności ubioru są współcześnie różne. Część z nich nakazuje zakrywanie całego ciała *burką,* inne tylko zalecają noszenie *hidżabu*. Panuje zgoda co do tego, że strój kobiety nie może być wykonany z przeźroczystych materiałów, ani podkreślających figurę krojów. Ostatecznie strój muzułmanek zależy od interpretacji zasad skromności ubioru kobiet w społeczności w której żyją i/lub zostały wychowane. W niektórych krajach muzułmańskich pozostawia się kobietom względną swobodę, z czego korzysta młodsze pokolenie muzułmanek. W innych zaś wprowadzono kary za nieodpowiedni strój kobiet m.in. chłosty, grzywny lub pozbawienia wolności (Kuriata, 2014).

W podręcznikach do geografii niższa pozycja kobiet w stosunku do mężczyzn jest silnie podkreślana, pomimo braku jej wskazania w podstawie programowej. We wszystkich analizowanych podręcznikach do geografii, zarówno dla szkół podstawowych (fot. 1), jak i ponadpodstawowych wskazano choć jeden dowód nierówności kobiet i mężczyzn w islamie, a najczęściej pojawiającym się dowodem był tradycyjny strój kobiecy (fot. 1 i 3). Zestawienie zachodnich wzorców kulturowych z islamskimi w kwestii ubioru ukazuje bowiem najsilniej różnice kulturowe. Tradycyjny damski strój muzułmanek stał się dla Europejczyków symbolem dyskryminacji kobiet w kulturze islamu (Kuriata, 2014). Wszystkie badane podręczniki szkolne wykorzystują ten symbol w przekazie edukacyjnym.

Terroryzm

Słowo islam w języku arabskim oznacza „pokój" (Wilczyński, 2019). Podjęta pod koniec XX wieku terrorystyczna działalność niewielkiej liczby islamskich fundamentalistów sprawiła jednak, że światowa opinia publiczna nie postrzega muzułmanów jako społeczności o pokojowym nastawieniu.

W kulturze islamu *dżihad*, oznaczający „walkę", lub „zmaganie", termin nietrafnie tłumaczony na języki europejskie jako „święta wojna", jest pojęciem oznaczającym wewnętrzną walkę muzułmanina ze złem, czynienie starań i podejmowanie trudu wzmocnienia swojej wiary w celu zbawienia (Michalczak, 2019; Ruthven, 1997). Z tego powodu wszyscy wierni są zobowiązani do podjęcia tej walki. *Dżihad* obejmuje również troskę o własną rodzinę i zobowiązuje wiernych do jej ochrony przed zewnętrznymi atakami. Jeśli w ich wyniku obrońcy stracą życie, udają się do Raju, a na ziemi są określani mianem męczenników (Michalczak, 2019). Pierwotnie *dżihad* nie był powiązany z działaniami ofensywnymi (Ruthven, 1997).

Terroryzm to „stosowanie przemocy, gwałtu, okrucieństwa w celu zastraszania kogoś. Działania te są realizowane z całą bezwzględnością, za pomocą różnych środków i celowo wytworzonego w społeczeństwie lęku" (Resztak, 2012). Zamach terrorystyczny na World Trade Center, dokonany przez islamskich fundamentalistów w 2001 roku, wywołał obawy na całym świecie i wzniósł barierę w kontaktach muzułmanów z przedstawicielami innych kręgów kulturowych (Bagrowicz, 2017). Badacze terroryzmu są zdania, że powodem działań terrorystów jest ich fundamentalizm religijny, polegający na konsekwentnym trzymaniu się podstawowych twierdzeń islamu (Łabędź, 2015, Zubrzycki, 2016). Słusznym wydawało się więc założenie, że jeśli prawa islamu dopuszczają akty terroryzmu (lub uzasadniają je), to każdy wyznawca islamu może być potencjalnym terrorystą (Zubrzycki, 2016). Analizy wywiadów z terrorystami wykazały jednak, że ich wiedza o religii jest pobieżna, a wiara często płytka (Piwko, 2020). Źródła terroryzmu leżą więc nie tyle w samej religii islamu (Piwko, 2020), co w chęci narzucenia, przez islamskich fundamentalistów, jej zasad we wszystkich sferach życia: osobistego, społecznego, politycznego i gospodarczego w odpowiedzi na ekspansję kulturową krajów zachodniego kręgu cywilizacyjnego, zagrażającemu pozostałym kręgom (Piwko, 2020). Głównym powodem uczestnictwa w organizacjach terrorystycznych jest

nie tyle religijność, co utożsamianie się z grupą zwalczającą te ekspansywne wartości Zachodu (Łabędź, 2015).

Współcześnie dominującą organizacją terrorystyczną, powołującą swoich członków w Europie jest tzw. „Państwo Islamskie" (ang. *Islamic State of Iraq and Syria*, Sznajder, 2005). Organizacja ta została założona na przełomie XX i XXI wieku na terenie Afganistanu. W wyniku płomiennych, silnie propagandowych internetowych przemówień terrorystów, ugrupowanie to zdobyło wielu zwolenników i znacznie zwiększyło liczbę swych członków. Bojownicy zachęcali młodych ludzi do zabijania osób należących do społeczności LGBT, uznania praw *szariatu* i pobierania podatku od „niewiernych" w Europie. W trakcie wojny domowej w Syrii, przejmowali oni transporty broni wysyłane przez Zachód dla syryjskich przeciwników prezydenta al-Asada, zaś w Iraku i Syrii dokonywali morderstw, gwałtów i grabieży. Do Europy islamiści zaczęli przybywać wraz z uchodźcami z Bliskiego Wschodu, nakłaniając muzułmańskie społeczności w Europie do dołączenia w ich szeregi. W efekcie, niektóre z nich wspomagały ataki terrorystyczne w Berlinie, Paryżu i Tunisie, które spowodowały śmierć setek ludzi (Tryk, 2018).

Strach spowodowany tą działalnością terrorystyczną wywołał niechęć Polaków wobec wszystkich muzułmanów (Łabędź, 2015). Badania Centrum Badań Opinii Społecznej nad stosunkiem Polaków do innych narodów, prowadzone od roku 1993, po zamachach na World Trade Center, słusznie odczytując nastroje społeczne, dołączyło Arabów do nacji podlegających tym badaniom. Warto przy tym zaznaczyć, że Arabowie i muzułmanie wg badań Oskiery (2011) to dla Polaków (z racji dominacji kultury islamu w krajach arabskich), były tożsamymi grupami. Arabowie w latach 2002–2022 byli nacją budzącą wśród Polaków największą niechęć (podobnie wysoką skalę niechęci w niektórych latach deklarowano tylko wobec Romów). Odsetek badanych Polaków deklarujących swoją niechęć do Arabów w latach 2002–2022 wahał się w granicach 42–70% respondentów (*Stosunek do innych*…, 2022).

Zagadnienie terroryzmu jest rozpatrywane w podręcznikach szkolnych do geografii do szkół ponadpodstawowych, najczęściej w działach dotyczących

Fundamentaliści islamscy

Cechą islamu jest jego bardzo duże zróżnicowanie. Oprócz sunnitów i szyitów obejmuje on wiele grup fundamentalistów islamskich, którzy uważają, że ich religia nie zajmuje należnego miejsca w świecie i powinna być rozszerzana siłą. Dlatego odrzucają wymaganą w Koranie tolerancję religijną i stosują przemoc, m.in. organizując zamachy terrorystyczne na przedstawicieli „zgniłego Zachodu". Fundamentaliści islamscy nie stanowią licznej grupy. Jednak przez ich działalność wiele osób niesłusznie stawia znak równości między islamem a fundamentalizmem i terroryzmem.

Radykalni islamiści swój negatywny stosunek do cywilizacji zachodniej często wyrażają przez antyamerykańskie protesty.

Fot.5. Infografika o fundamentalistach islamskich zawarta w podręczniku do geografii do szkoły ponadpodstawowej

Źródło: Rachwał, 2016

konfliktów. Postawy niechęci wobec wszystkich muzułmanów, spowodowane działalnością terrorystyczną tzw. „Państwa Islamskiego", mogą być skutecznie utrwalane poprzez nieprecyzyjne przekazywanie informacji w podręcznikach szkolnych. Niezbędna precyzja polega przede wszystkim na odróżnieniu większości muzułmanów od fundamentalistów islamskich, w tym w szczególności od członków organizacji terrorystycznych. Wśród dwunastu analizowanych podręczników, tylko w jednym Autorki znalazły jasne wyjaśnienie dotyczące tej kwestii (fot.5).

Podsumowanie

Dokonana przez autorki analiza założeń koncepcji „geografii ciszy" potwierdziła możliwość i słuszność jej zastosowania jako ramy teoretycznej dla badania kultury islamu w kształceniu geograficznym. Analiza treści kształcenia zawartych w podstawach programowych do geografii wykazała, że islam pozostaje w sferze geograficznej ciszy na etapie szkoły podstawowej. Jest on ukryty w enigmatycznym sformułowaniu „kultury Bliskiego Wschodu", co ogranicza go przestrzennie do jego kolebki. Treści kształcenia dotyczące islamu w podstawach programowych pojawiają się szerzej dopiero na etapie szkoły ponadpodstawowej. Ich dobór jest symptomatyczny: kręgi kulturowe, porównanie kultury cywilizacji islamu z cywilizacją zachodnią oraz terroryzm. Dobór treści szczegółowych do podstawy programowej stoi w opozycji do zakładanych celów ogólnych w zakresie kształtowania postaw: ciekawości, otwartości i szacunku wobec innych kultur.

Dalsze poszukiwania obszarów ciszy wykazały, że kultura islamu jest marginalizowana w treściach podręczników geograficznych dla szkół podstawowych. W podręcznikach do szkół ponadpodstawowych natomiast, treści dotyczące kultury islamu są obecne, lecz niepokojący jest sposób ich prezentacji. Nosi on bowiem znamiona uproszczeń i stereotypizacji. Przekaz płynący z podręczników geograficznych na temat kultury islamu jest zgodny z założeniami nurtu liberalizmu życia społecznego, charakterystycznego dla współczesnej myśli kręgu cywilizacji zachodniej. Przyjęta strategia polityki edukacyjnej wobec kultury islamu, polegająca na przeciwstawianiu sobie cech kultury islamu i Zachodu w kształceniu geograficznym utrwala istniejące stereotypy i dystans społeczny młodych Polaków wobec muzułmanów. Nasilająca się globalizacja, która w przyszłości doprowadzi do ich funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym każe stwierdzić, że przygotowanie geograficzne młodych ludzi do dorosłego życia w zakresie tematyki kultury islamu wymaga od twórców podstaw programowych, autorów podręczników i nauczycieli, ponownej i głębokiej refleksji.

Literatura

Akerman, J.R. (red.) (2009). *The imperial map. Cartography and the memory of empire*. Chicago: University of Chicago Press.

Awramiuk-Godun, A. (2008). Pogranicza kulturowe w nauczaniu geografii Polski. *Prace i Studia Geograficzne*, *39*, 35–42.

Bagoly-Simó, P. (2013). Still red and in war or just poor? European transformation societies in geography textbooks. *Journal of Geography, 112* (3),109–119.

Bagrowicz, J. (2017). „Nie wycofujemy się!", czyli o możliwości dialogu z islamem. *Studia Wrocławskie*, *19*, 77–92.

Balcı, T. (2018) Islam and the Middle East in Texas Textbook. *Digest of Middle East Studies*, *27*(2), 227–260.

Barwiński, M. (2016). Wielokulturowość we współczesnych polskich badaniach geograficznych i edukacji geograficznej – zarys problematyki. *Przegląd Geograficzny*, *88*, 2, 137–157.

Brunn, S.D., Wilson, M.W. (2002). Cape Town's million plus black township of Khayelitsha: Terrae incognitae and the geographies and cartographies of silence. *Habitat Internatinal*, *30*, 1–11.

Crampton, J. (2001). Maps as social constructions: power, communications and visualizations. *Progress in Human Geography*, *25*, 235–252.

De Meyer, M. (2021) Islam and modernity in a Moroccan textbook. *Revue des Mondes Musulmans et de la Mediterranee*, *150*, 127–148.

Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Pruszko G., Wiecki W., Wójtowicz B. (2020). *Geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Kielce: MAC.

Harley, J.B. (1988). Silences and secrecy: The hidden agenda of cartography in early modern Europe. *Imago Mundi*, *40*, 57–76.

Harley, J.B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica*, *26*, 1–20.

Ihtiyar, N.(2003) Islam in german textbooks: Examples from geography and history. *Prospects, 33*(4), 427–437.

Inglehart, R., Norris, P. (2004). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*. Cambridge.

Inglehart, R., Welzel, Ch. (2006). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge.

Jasińska-Kania, A. (2009) Exclusion from the Nation. *International Journal of Sociology*, *39*(3), 15–37, DOI: 10.2753/IJS0020-7659390301

Kurek, S. (2020). *Geografia 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*. Gdynia: Operon.

Kuriata, A. (2014). Źródła prawa muzułmańskiego wobec stroju kobiety muzułmanki. *Acta Erasmiana*, *7,* 143–166.

Lenartowicz, B., Wójcik, M., (2012). *Czas na geografię. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoły ponadgimnazjalne*. Warszwa- Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Livingstone, D. (2010). Landscapes of knowledge. In Geographies of Science. Dordrecht: Springer.

Łabędź, K. (2015). Polacy wobec innych narodów, mniejszości narodowych i uchodźców. *National Minorities vs. National Security*, *10*, 149.

Machut-Mendecka, E. (2003). Oblicza współczesnego islamu. *Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica*, 16, 63–80.

Machut-Mendecka, E. (2005). *Świat tradycji arabskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.

Malarz R., Szubert M., Rachwał T., (2017). *Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Maląg A. (2020). *Geografia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*. Gdynia: Operon.

Malikowski, J. (2014). Wyzwania, szanse i zagrożenia niesione przez niektóre trendy cywilizacyjne. *Podstawy Edukacji*, *7*, 85–123.

Mapping the Global Muslim Population. A Report on the Size and Distribution of the World's Muslim Population (2009), Pew Research Center Forum on Religion & Public Life, dostępny na: https://www.pewresearch.org/religion/2009/10/07/mapping-the-global-muslim-population23/ (dostęp z 2.11.2022).

Michalczak, T. (2019). *Europa w obliczu islamskiego terroryzmu. Dlaczego dochodzi do ataków terrorystycznych i jak im przeciwdziałać*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Mikońska, Z. J. (2021). The Linguistic Image of Arabs in Polish Internet Comments. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF–Philologiae*, *39*(2), 177–194.

Mroczek, A. (2011). Cywilizacyjne uwarunkowania powstawania islamu. *Zeszyty Naukowe Ruchu Studenckiego*, *1*, 61–70.

Mróz, L. (1986). Wyróżnianie grupy własnej przez Cyganów w Polsce: swojskość, inność, obcość. *Etnografia Polska*, *30*(1), 139–162.

Oskiera, A. (2011). Stereotyp Araba w świetle badań ankietowych. *Białostockie Archiwum Językowe*, *11*, 147–159.

Osuch,W. (red.) (2007). *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Kraków: Geoinfo.

Piróg, D. (2008) Rola edukacji międzykulturowej w przygotowaniu dzieci i młodzieży polskiej do funkcjonowania w przestrzeni Unii Europejskiej, [w:] A. Zduniak, T. Smal (red.), *Edukacja XXI wieku. Edukacja bez granic – mimo barier.* Poznań: Wydawnictwo WSB, s. 62–73.

Piwko, A.M. (2020). Muzułmański terroryzm w krajach Unii Europejskiej. Radykalizacja poglądów religijnych wśród imigrantów z Bliskiego Wschodu*. De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności*, *6*(1), 118–135.

Prochwicz-Studnicka, B., Teperska-Klasińska, M. (2012). Cywilizacja islamu. Wybrane struktury. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, *3*(3), 154–198 .

Rachwał, T., Kilar, W. (2016). *Oblicza geografii 2, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2*. Warszawa: Nowa Era.

Rachwał, T., Kilar, W. (2020). *Oblicza geografii 2, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa: Nowa Era.

Rachwał, T., Malarz, R., Szczypiński, D., (2019). *Podręcznik do geografii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Rachwał, T., Szczypiński, D., (2018). *Podręcznik do geografii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Resztak, I. (2012). Zjawisko terroryzmu. *Prokuratura i prawo*, *7*(8), 148–159.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017 poz. 356).

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

Ruthven, M. (1997). *Islam*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Sadowa, K. (2013). Sytuacja kobiet w islamie. *Acta Erasmiana*, *5,* 240–244.

Safier, N. (2009). The confines of the colony: Boundaries, ethnographic landscapes and empirical cartography in Iberoamerica, [w:] J.R. Akerman (red.*), In the imperial map: Cartography and the mastery of empire*. Chicago: University of Chicago Press, 133–184.

Stasiak J., (2018). *Ciekawi świata 2. Geografia. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia: Operon.

Stosunek do innych narodów (2022). Komunikat CBOS, 21/2022.

Szlajfer, F., Zaniewicz, Z., Rachwał, T., Malarz, R. (2018). *Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.

Sznajder, G. (2005). *Terroryzm i fundamentalizm islamski. Piętno współczesnego świata?*

Świętek, A. (2015). Działania publiczne na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i ekonomicznym na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej w województwie małopolskim. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, *11*, 401–411.

Świętek, A. (2016). *Edukacja uczniów romskich w województwie małopolskim*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

Świętek, A.W. (2018). Edukacja formalna na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. *Horyzonty Wychowania*, *17*(44), 189–197.

Świętek, A. (2019). The Romani versus Immigrants in Poland – Opportunities and Transfer of Good Practices. In: *Migration and Education : to Understand Relations between Migration and Education – Challenges for Research and Practice*. M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska (eds.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, 79–99.

Świętek, A., Brunn, S.D., Wójtowicz, B., (2019). Identifying and Removing the Silences of Roma Culture in Polish School Texts. *Journal of Geography*, *118*(4), 169–184.

Świętek, A., Kurek, S., Osuch, W., Rachwał, T. (2014). *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Tryk, P. (2018). Terroryzm islamski w xxi wieku i jego nowe oblicze: państwo islamskie (ISIS, DAESH). *Studia nad Bezpieczeństwem*, *3,* 175–186.

Warner, B. (2010). *The Islamic Doctrine of Women*. Center for the study of political islam. CCPI.

Wiecki, W., Stachowska, B. (2015). *Geografia XXI wieku. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*. Poznań: Wydawnictwo Klett.

Wierzbicki, A. (2000). Wpływ megatrendów cywilizacji informacyjnej na sytuacje w Polsce w początkach XXI wieku. *Telekomunikacja i Techniki Informacyjne*, *1–2*, 3–17.

Wilczyński, W.J. (2019). *Regiony świata. Geografia i geopolityka*. Kraków: Polskie Towarzystwo Geopolityczne.

Wood, D. (1993). *The power of maps*. New York–London: Routledge.

Wright, J.K. (1947). Terrae incognitae: The place of the imagination in geography. *Annals of the Association of American Geographers*, *37*, 1–15.

Yang, D. (2013). Comparing assessments within junior geography textbooks used in China. *Journal of Geography*, *112* (2), 58–67.

Zatorski, M.J. (2016). Antydyskryminacyjna rola geografii w kształtowaniu postaw tolerancji wobec mniejszości narodowych i etnicznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio B – Geographia, Geologia, Mineralogia et Petrographia*, *71*(1).

Zayzafoon, L.B.Y. (2011). Teaching About Women and Islam in North Africa: Integrating Postcolonial Feminist Theory in the Classroom. *Foreign Language Annals*, *44*(1), 181–233.

Zee, D.-M.J. Ryu. (2013). How to design and present texts to cultivate balanced regional images in geography education. *Journal of Geography*, *112*, 143–155.

Ziaka, A., Liagkis, M.K. (2021) Islamic religious education and teaching about islam in Greece. *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, 162–178.

Zubrzycki, W. (2016). Fundamentalizm religijny w islamie. *Kultura Bezpieczeństwa Nauka – Praktyka – Refleksje*, *23*, 286–299.

Nota biograficzna o autorze: Agnieszka Świętek, doktor, absolwentka kierunku Geografia, na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor nauk o Ziemi w zakresie geografii. Jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na stanowisku adiunkta w Katedrze Badań nad Edukacją Geograficzną Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne m.in. z dydaktyki geografii, edukacji regionalnej, regionu Małopolska. Jej zainteresowania obejmują dwa zakresy badawcze: edukację geograficzną, w szczególności badania w ramach koncepcji „geografii ciszy" oraz sytuację romskiej mniejszości etnicznej w Polsce.

Biographical note of author: Agnieszka Świętek, a graduate in Geography, at the Pedagogical University of Cracow, PhD in earth sciences in the field of geography. She is a research and didactic worker at the post of assistant professor at the Department of Geography Didactics, Institute of Geography, Pedagogical University of Crakow. He conducts classes, including from didactics of geography, regional education, Małopolska region. Her interests include two research areas: geographical education, in particular research within the concept of the "geography of silence" and the situation of the Roma ethnic minority in Poland.

e-mail: agnieszka.swietek@up.krakow.pl

Nota biograficzna o autorze: Kamila Brusik, absolwentka studiów licencjackich na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, nauczyciel geografii. Do jej zainteresowań badawczych należą edukacja geograficzna oraz geografia społeczna, głównie w zakresie geografii kultury islamu i jej odbiorze przez polskich uczniów oraz sposobów prezentacji tej kultury w materiałach dydaktycznych.

Biographical note of author: Kamila Brusik, a graduate of geography at Pedagogical University of Cracow, a geography teacher. Her interests include didactics of geography and geography of islam culture and attitude of it by polish students and way of presentation in didactic materials.

e-mail: k.brusik@interia.pl