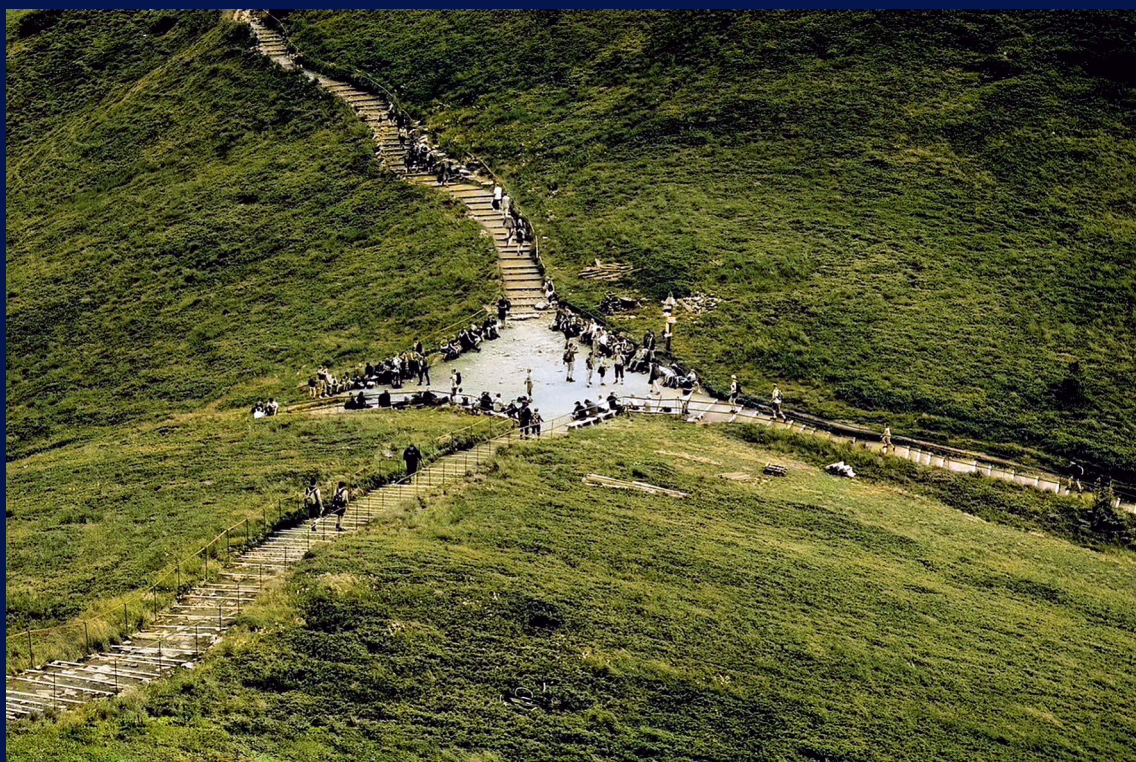




Prace Monograficzne
Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

RÓŻNE OBLICZA SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ



**RÓŻNE OBLICZA
SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ
EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ**



PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO

Tom 15

RÓŻNE OBLICZA SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Praca zbiorowa pod redakcją
Adama Hibszerę i Jolanty Rodzoś

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2024

**Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej**

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

Recenzenci:

dr hab. Joanna Angiel prof. UW
prof. dr hab. Maria Groenwald
dr hab. Mirosław Mularczyk prof. UJK
dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM

Redaktorzy tomu:

dr hab. Adam Hibszer prof. UŚ, dr Jolanta Rodzoś prof. UMCS

Fotografia na okładce:

Bieszczady – Przełęcz pod Tarnicą (1286 m n.p.m.)
(fot. Michał Zembrzycki)

Publikacja została sfinansowana przez

Komisję Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

i Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, 2024

ISBN 978-83-7986-515-4

Bogucki Wydawnictwo Naukowe
ul. Górna Wilda 90, 61-576 Poznań
e-mail: biuro@bogucki.com.pl

Druk i oprawa:
PerfektDruk

SPIS TREŚCI

Przedmowa	7
Między geografią szkolną a geografią akademicką	9
<i>Teresa Sadoń-Osowiecka</i> Gdzie ucieka geografia? Refleksje o poszukiwaniu tożsamości geografii w szkole przy braku oparcia w geografii akademickiej	11
<i>Jadwiga Michalczyk</i> Edukacja geograficzna problemem geografów	27
<i>Mariola Tracz</i> Ewolucja podejścia do kształcenia geograficznego w świetle podstawy programowej i programów nauczania	37
Wyzwania edukacji geograficznej	51
<i>Jolanta Rodzós</i> Szkolny podręcznik do geografii w obliczu zmian cywilizacyjnych – zarys problemu	53
<i>Maria Stachowicz-Polak</i> Edukacja regionalna w kształceniu geograficznym – od podstawy programowej do koncepcji poznawania „małej ojczyzny” i „własnego regionu”	67
<i>Alina Awramiuk-Godun, Janusz Górny, Krzysztof Ciaranek</i> Postrzeganie krajobrazu kulturowego przez uczniów szkół ponadpodstawowych	81
<i>Bartłomiej Kopaczyński</i> Esej w dwujęzycznym nauczaniu geografii jako ogniwo pomiędzy etapem szkoły średniej i studiami	99
<i>Olga Bułatowicz</i> Wprowadzenie tez badawczych do procesu nauczania geografii poprzez strukturalną modyfikację programu na potrzeby International Baccalaureate Middle Years Programme	111
Współczesne trendy w edukacji geograficznej	121
<i>Bożena Kicińska</i> Tereny zieleni – miejsce jednej z lekcji życia w mieście	123
<i>Iwona Kryczka</i> „Geografia szczęścia”. Jakie metody warto stosować na lekcjach geografii, aby inaczej uczyć o świecie?	135
<i>Mateusz Dudek</i> Metoda Strabońska jako innowacja w edukacji krajobrazowej	151

<i>Anna Bobińska</i>	
<i>Design thinking</i> w edukacji klimatycznej	163
<i>Katarzyna Dobek</i>	
Znaczenie zajęć terenowych realizowanych w przestrzeni miejskiej – dobre praktyki w Programie Matury Międzynarodowej (IB DP)	179
Refleksje seniorów dydaktyki geografii	187
<i>Florian Plit</i>	
Geografia w szkole – wyobrażenie	189
Afiliacje autorów	195

PRZEDMOWA

Żyjemy w ciekawych, ale jednocześnie trudnych czasach, w których wszystko, począwszy od środków komunikacji, aż po systemy wartości, podlega dynamicznym przekształceniom i wymaga ciągłej adaptacji do nowych warunków. Wraz ze zmianą rzeczywistości społecznej zmieniają się zarówno oczekiwania w stosunku do edukacji, jak i jej cele. Jeśli szkoła ma przygotować młode pokolenie do skutecznego funkcjonowania w nowej rzeczywistości ekonomicznej i kulturowej, musi w odpowiednim tempie reagować na przeobrażające się otoczenie zewnętrzne.

Edukacja geograficzna znajduje się w szczególnej sytuacji, ponieważ z jednej strony, podobnie jak inne przedmioty szkolne, musi stawić czoło nowym wyzwaniom, wynikającym choćby z rewolucji technologicznej czy kulturowej, a dodatkowo, ze względu na swój przedmiot zainteresowań, powinna trafnie opisywać zmieniający się świat i pomagać go zrozumieć. Oddala się przy tym nieco od swojej macierzystej dyscypliny naukowej, która w obliczu nowych wyzwań świata nauki idzie w kierunku wąsko wyspecjalizowanych badań i podziału na odrębne nurty badawcze. Boryka się więc z problemami, które musi pokonać, jeśli chce zachować swoje wysokie walory kształcące i odpowiednią pozycję w polskiej szkole.

Niniejszy tom stanowi wyraz refleksji i badań nad współczesną edukacją geograficzną na różnych poziomach kształcenia oraz daje różne przykłady rozwiązań metodycznych, które warto implementować w praktyce szkolnej w celu utrzymania geografii szkolnej w nurcie edukacji nowoczesnej, przynoszącej korzyści w postaci nowych doświadczeń i filozofii kształcenia przyjaznej uczniowi, bliskiej jego potrzebom. Jest efektem spotkania dwóch środowisk odpowiedzialnych za jakość edukacji geograficznej – środowiska akademickiego i szkolnego i ich wspólnych działań na rzecz edukacji geograficznej.

W części pierwszej tomu, zatytułowanej *Między geografią szkolną a geografią akademicką*, zamieszczono trzy rozdziały teoretyczne na temat istoty edukacji geograficznej, jej przeszłych i współczesnych zmian oraz relacji z geografią akademicką. Ich autorki przytaczają wiele faktów z historii edukacji geograficznej, stawiają pytania i skłaniają do głębokiej refleksji nad obecnymi procesami zmian. Przedstawione wnioski nie zawsze są optymistyczne, ale zawsze są twórcze i inspirujące do dalszych poszukiwań. Prowokują do stawiania kolejnych pytań i podejmowania działań.

W części drugiej, którą dedykowano wyzwaniom współczesnej edukacji geograficznej, zaprezentowano kilka problemów, które dotyczą nauczania-uczenia się geografii, oraz zaprezentowano inspirujące koncepcje i rozwiązania, które mogą stanowić ciekawe przykłady twórczego podejścia do zdań szkoły na obecnym etapie jej funkcjonowania. Indywidualna strukturyzacja treści kształcenia, zastosowanie eseju jako narzędzia aktywizacji ucznia oraz kształtowania umiejętności myślenia i organizacji pracy – to tylko niektóre z zaprezentowanych rozwiązań, które mogą pomóc we wprowadzeniu kształcenia w zakresie geografii na wyższy poziom.

Trzecia część tomu poświęcona jest współczesnym trendom w edukacji geograficznej. Autorzy poszczególnych rozdziałów przedstawiają propozycję nowych lub zapomnianych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które mogą być bardzo przydatne w realizacji obecnych celów kształcenia. Jest ona dedykowana zwłaszcza nauczycielom oraz wszystkim aktywnym dydaktykom, którzy poszukują nowych sposobów na organizację lekcji w sposób interesujący i efektywny, zachęcający dla ucznia, dający dobre rezultaty w postaci osiągnięcia określonych kompetencji przez ucznia, ale też satysfakcji zarówno nauczycieli, jak i odbiorców procesu kształcenia.

Na końcu tomu zamieszczono wypowiedź cenionego geografa, który przez wiele lat aktywnie działał na rzecz geografii w szkole i współkształtował jej oblicze, profesora Floriana Plita. Pan Profesor dzieli się z czytelnikiem szeroką wiedzą na temat edukacji i trafnie diagnozuje problemy, które jej dotyczą. Zachęca do obiektywnej analizy istniejących problemów i odważnego działania. Jego wypowiedź stanowi symboliczne podsumowanie całego tomu i dyskusji o edukacji geograficznej na różnych poziomach kształcenia.

Jolanta Rodzoś, Adam Hibszer

**MIĘDZY GEOGRAFIĄ SZKOLNĄ
A GEOGRAFIĄ AKADEMICKĄ**

Teresa Sadoń-Osowiecka

GDZIE UCIEKA GEOGRAFIA? REFLEKSJE O POSZUKIWANIU TOŻSAMOŚCI GEOGRAFII W SZKOLE PRZY BRAKU OPARCIA W GEOGRAFII AKADEMICKIEJ

*Tak to działa: geografia porządkuje przestrzeń, ale
robi zamieszanie w głowie i człowiek chciałby zostać rybą,
zamiast stać w mentalnym rozkroku między południem,
północą, wschodem i zachodem.*
(A. Stasiuk 2004)

WPROWADZENIE

Zmiana rządów w Polsce wywołuje zawsze zawirowania w sferze edukacji. Dotyczy to także miejsca geografii w szkole. Pojawiają się sugestie, by wprowadzić zamiast tego przedmiotu (i biologii) w klasach V–VI szkoły podstawowej przedmiot przyroda, łączący zagadnienia z zakresu nauk przyrodniczych (biologii, chemii, fizyki i geografii), podobnie jak miało to miejsce w sześcioklasowej szkole podstawowej. Sama idea integracji może być obiecująca, ale doświadczenia z takiego kształcenia w poprzednich latach (1999–2017) wskazują raczej na ograniczenie zakresu treści biologicznych, chemicznych, fizycznych czy geograficznych i ich rozdzielanie, zatimizowanie niż na ich integrację wspomagającą pogłębione rozumienie.

Uporczywe umieszczanie geografii jako przedmiotu szkolnego w grupie przedmiotów przyrodniczych pokazuje społeczne jej postrzeganie i jako przedmiotu szkolnego, i jako dziedziny nauki. Umieszczenie geografii w grupie przedmiotów przyrodniczych znacznie redukuje jej potencjał edukacyjny związany z funkcjonowaniem człowieka w środowisku geograficznym (jakkolwiek w pojęciu tym mieści się także środowisko przyrodnicze). Tymczasem geografia sama w sobie może być motywacją do uczenia się innych przedmiotów szkolnych i uzasadniać konieczność zdobywania różnej wiedzy (zarówno ścisłej, przyrodniczej, jak i humanistycznej), integrując ją, by można było wnioskować o świecie,

a nawet, dla podkreślenia humanistycznych aspektów, interpretować świat, filozofować o nim. Jej specyfika wiąże się z wyzwaniem współczesnych czasów (np. kryzysy: klimatyczny, środowiskowy, energetyczny, migracyjny, gospodarczy, polityczny, a nawet kulturowy). Pozwala na ujmowanie ich w pogłębionej perspektywie, z różnych punktów widzenia i we wzajemnych powiązaniach. Jednak w powszechnej świadomości „w polskim społeczeństwie wciąż funkcjonuje mit rozumienia geografii zgodnie z jej źródłosłowem, jako opis Ziemi i jej komponentów. Charakterystyczne jest więc nadal postrzeganie geografii jako nauki idiograficznej, koncentrującej się przede wszystkim na powierzchniowym badaniu przestrzeni geograficznej, a w mniejszym stopniu poszukującej zależności przyczynowo-skutkowych oraz wyjaśniającej relacje między środowiskiem przyrodniczym a działalnością człowieka” (Figlus i in. 2022, s. 651).

Tożsamość geografii w obecnych czasach jest trudna do ustalenia, jeśli wziąć pod uwagę jej rozłam na polskich uniwersytetach. W opracowaniu autorka przygląda się i geografii akademickiej, i geografii szkolnej, które współzależą od siebie. Geografia zawsze wymagała wszechstronnej, różnorodnej wiedzy, by móc analizować i interpretować przestrzenne wymiary zjawisk. Na współczesnych uczelniach często zatracą się ten geograficzny aspekt. Może to wpłynąć na funkcjonowanie geografii w szkole. Czy w geografii szkolnej jest jeszcze miejsce na „zmysł geograficzny”, ujęcia całościowe, łączenie zjawisk przyrodniczych, społeczno-ekonomicznych, kulturowych? Czy geografia szkolna, tak jak akademicka, ma także być podzielona na działy, które często nie łączą się ze sobą? Czy zaniedbanie typowego dla dawnej geografii całościowego ujęcia nie przyczynia się do oddania „pola” innym dziedzinom wiedzy? Rozumienie wyzwań współczesności, potrzeb społecznych, w tym funkcjonowania uczniów w szkolnych realiach, wymaga specyficznej edukacji nauczycieli – wielostronnej, zarówno jeśli chodzi o wiedzę pedagogiczną, jak i geograficzną.

W Międzynarodowej Karcie Edukacji Geograficznej, zredagowanej przez społeczność geografów (nie – urzędników), zaleca się powszechność edukacji geograficznej: *Wszyscy uczniowie w dzisiejszych czasach na wszystkich poziomach edukacji powinni mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji geograficznej* (International Charter on Geographical Education 2016, s. 11, tłumaczenie: T.S.O., pogrubienie: T.S.O.). Zwraca się uwagę na kształcenie nauczycieli geografii i całościowe ujęcia geografii w szkole: *Nauczyciele geografii powinni znać zarówno geografję fizyczną, jak i geografję człowieka, co umożliwia integrowanie obu aspektów dyscypliny jako najodpowiedniejsze podejście na wszystkich poziomach kształcenia* (tamże, tłumaczenie: T.S.O., pogrubienie: T.S.O.). Te dwa fragmenty zainspirowały do postawienia pytania: w jaki sposób geografia funkcjonuje na różnych etapach edukacji? Geografia na każdym z poziomów edukacji oddziałuje na jej postać na pozostałych poziomach (od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej po kształcenie akademickie). Wiąże się z tym także kształcenie nauczycieli geografii, bo od ich wiedzy merytorycznej, indywidualnych „filozofii” geografii i filozofii edukacyjnych zależy społeczne postrzeganie tej dziedziny wiedzy jako użytecznej nie tylko w bardzo pragmatycznych wymiarach, takich jak np. czytanie mapy (Szkurlat i in. 2022a), ale potrzebnej do sensownego życia w świecie. W tym procesie niebagatelna rola

przypada dydaktyce geografii jako dyscyplinie naukowej badającej edukację geograficzną w różnych jej aspektach.

Celem opracowania jest interpretacja dyskursów geografii „akademickiej” oraz miejsca w niej dydaktyki geografii, by zwrócić uwagę na zagrożenia dla funkcjonowania geografii jako dziedziny wiedzy i dla geografii szkolnej, bo *status geografii szkolnej jest mocno powiązany ze statusem geografii jako nauki. Im silniejsza geografia jako nauka, tym większe szanse na znaczącą rolę edukacyjną geografii szkolnej* (Szkurlat i in. 2022a, s. 694). Można by rzec, że relacja ta jest też relacją zwrotną. W ostatnim czasie problematyka statusu geografii pojawiała się często (np. Figlus i in. 2022, Szkurlat i in. 2022a, b), co wskazuje na istotność tematu. Rozdział ten jest głosem w dyskusji i prezentacją wielogłosu, także spoza granic Polski. Nie pretenduje jednak do rozwiązania kwestii „uciekającej” geografii.

UCIECZKA OD GEOGRAFII NA UNIWERSYTETACH?

Problem jedności geografii pojawia się co najmniej od XIX w., kiedy wyłoniła się geografia człowieka i geografia fizyczna. Wtedy jednak, w przeciwieństwie do dzisiejszych czasów, dostrzegano jeszcze związek między tymi dwoma dziedzinami, traktując geografę jako *integralną naukę*, to znaczy *jako naukę autonomiczną i spójną*, obejmującą swoim przedmiotem *całokształt rzeczywistości postrzeganej w życiu codziennym* (Wilczyński 2011, s. 135). Jak napisał Wilczyński (2011, s. 135): *jedność jest tym aspektem geografii, który najbardziej różnicuje jej sytuację w czasach Nałkowskiego i obecnie*. Zdiagnozował on współczesną geografę jako dziedzinę *zaniedbaną, jękającą się i źle rosnącą, wewnątrznie skłóconą, a nade wszystko cierpiącą na permanentny kryzys tożsamości i trwale rozbitą na coraz bardziej obce sobie fragmenty* (Wilczyński 2011, s. 135).

Pozwala to wyróżnić dwa dyskursy dotyczące kwestii tożsamości geografii (lub braku tożsamości): dyskurs geografii jako geografii w klasycznym wydaniu albo dyskurs jedności geografii (z uwzględnieniem jej subdyscyplin) oraz dyskurs nauk geograficznych (przy braku jednej integrującej te nauki geografii). W ostatnich czasach pojawia się trzeci – jeszcze bardziej radykalny – dyskurs nauk przestrzennych (*spatial science*), w którym unika się określić *geografia* czy *geograficzne* i odchodzi od idei *klasycznej* geografii, jakkolwiek uwzględnia się przestrzenny wymiar różnorodnych zjawisk, przede wszystkim społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, widziany z perspektywy poszczególnych nauk (zwrot przestrzenny w naukach społecznych i humanistycznych). Pojęcie przestrzeni, tak jak określono je w odniesieniu do współczesnego planowania przestrzennego, *nie ogranicza się (...) do trójwymiarowej przestrzeni geometrii Euklidesowej i może być rozciągnięte na pojęcia przestrzeni ekonomicznej, przestrzeni psychologicznej lub percepcji przestrzeni* (Kamiński 2022, s. 27) i nie dotyczy tylko powierzchni Ziemi, a metodologie badawcze sięgają głównie po humanistyczną, a nie tylko scjentyistyczną perspektywę.

Te dwa ostatnie dyskursy (nauki geograficzne i nauki przestrzenne) pokazują wyparcie na peryferie nauki jednej tradycyjnej, integrującej geografii.

Na przełomie XX i XXI w. toczyły się dyskusje odnoszące się do tożsamości geografii, które jednak nie przynosiły konsensusu: *dyskusja na tematy jedności geografii nie przybliżyła nas do wspólnie wypracowanego stanowiska* (Liszewski 2005, s. 7). Wiązało się to z *panującym przekonaniem o pełnej odrębności geografii fizycznej i geografii człowieka oraz praktycznej niemożliwości znalezienia dla geografii wspólnych podstaw metodologicznych* (Liszewski 2005, s. 7) oraz całkowitym zaangażowaniem się poszczególnych naukowców we własne dziedziny i w związku z tym brakiem potrzeby poszukiwania bliżej nieokreślonej *jedności* (Liszewski 2005, s. 7), a tylko *formalnym wyrazem „jedności geografii” jest kierunek studiów geografia* (Liszewski 2005, s. 7). Podobnie widział ten problem Bański, stwierdzając: *dyskusja na temat jedności geografii jest jałowa, bo geografia fizyczna i geografia ekonomiczna stają się coraz bardziej rozłącznymi dyscyplinami badawczymi, a z (...) trwania przy jedności geografii wynika szereg (...) problemów. Chodzi m.in. o ubogi aparat badawczy i metodologię badań, która na ogół zaczerpnięta jest z innych dyscyplin. (...) Osoba wybierająca studia z geografii ekonomicznej ma wszechstronne przygotowanie z geografii fizycznej i szczerą wiedzę z ekonomii, filozofii nauki, socjologii, statystyki czy historii. Z kolei student geografii fizycznej zdobywa szczegółową wiedzę z geografii ekonomicznej, kosztem fizyki, chemii, biologii, ekologii* (Bański 2010, s. 324). Ten *proces alienacji geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej jest prawdopodobnie wynikiem słabości geografii widzianej jako całość* (Bański 2010, s. 324).

Autor ten wyżej oceniał osiągnięcia naukowe geografii fizycznej, rozwijającej się według niego dynamiczniej niż geografia społeczno-ekonomiczna, czego przejawem jest współpraca przedstawicieli subdyscyplin geografii fizycznej z naukowcami reprezentującymi inne (w domyśle – bardziej „dojrzałe”) dyscypliny, stosujące podobne scjentystyczne (pozytywistyczne) metodologie badawcze i publikowanie w niegeograficznych czasopismach (Bański 2013).

Czy można zatem mówić o geografii, jeśli pojawiają się *coraz węższe poddyscypliny, które zaczynają się rozwijać niezależnie od innych, stosując własną terminologię oraz metody badawcze. Co więcej, przedstawiciele danej poddyscypliny są często w nikłym stopniu zainteresowani osiągnięciami badawczymi innych poddyscyplin geograficznych* (Maik 2012, s. 19)?

Wszystkie te powyższe stwierdzenia nie tyle wyrażają niechęć samych autorów do idei jedności geografii, ile pokazują adekwatność terminu „nauki geograficzne” zamiast terminu „geografia” i przepaść między ideą integralności a realnością związaną m.in. z prozaicznymi wymogami dotyczącymi pracy naukowej. Podobne przyczyny pogłębiającego się rozdziału między geografiami fizyczną a geografiami człowieka wskazują zagraniczni autorzy: różnice w strategiach publikowania, ograniczenie naukowej interakcji między geografami fizycznymi a geografami człowieka, obecna struktura geografii akademickiej (Dasgupta, Patel 2017).

Podkreśla się jednak także, że w wyniku tej dezintegracji geografii spada jakość specjalistycznych analiz (zwłaszcza wykonywanych dla administracji państwowej), które nie są w stanie pokazać złożoności i dynamiki relacji człowiek–środowisko oraz ujmują rzeczywistość tylko fragmentarycznie. A, z drugiej

strony, oferty rynku pracy mogą być niewystarczające dla wąsko wyspecjalizowanych ekspertów (Bernardes i in. 2017).

Problemy jedności i tożsamości geografii dostrzegane są także poza Polską, jakkolwiek sytuacja polskiej geografii po 1945 r. była odmienna niż w krajach zachodnich i jeszcze bardziej sprzyjała podziałom (odrzuconie antropogeografii i geografii gospodarczej jako przejawów „burżuazyjnej” ideologii i wprowadzenie ideologii marksistowskiej, która zdominowała geografę ekonomiczną – Liszewski 2004). W literaturze pojawiło się stwierdzenie nawiązujące do tytułu książki o różnicach w postrzeganiu świata między kobietami i mężczyznami (Gray 2008): *Fizyczni geografowie są z Marsa, geografowie społeczno-ekonomiczni są z Wenus*¹ (Viles 2005, za: Dasgupta, Patel 2017, s. 101). Odzwierciedla to odmiennosć stosowanych podejść badawczych: „twardych” (pozytywistycznych, empirycznych) w geografii fizycznej i „miękkich” (nawiązujących do teorii społecznej, humanistycznych, fenomenograficznych, hermeneutycznych) w geografii człowieka (Liszewski 2004, s. 21), co uniemożliwia, według niektórych, porozumienie i prowadzenie wspólnych prac.

Zwracano uwagę na brak zrozumienia i wzajemnego szacunku między dwoma grupami geografów deprecjonujących wzajemnie swoją wartość: *Geografia bez fizycznych podstaw jest socjologią*² (Orme 1985, za: Dasgupta, Patel 2017, s. 102), *Panuje jakiś rodzaj neurozy, szczególnie wśród geografów fizycznych, próbujących nadać sobie szczególne znaczenie, wywyższając się ponad inne dyscypliny*³ (Johnston 1983, za: Dasgupta, Patel 2017, s. 102), co w jakiś sposób nawiązuje do stwierdzenia Bańskiego o większej wartości naukowej prac z zakresu geografii fizycznej w odniesieniu do polskich realiów.

Międzynarodowe badania potwierdziły także tezę Bańskiego dotyczącą publikacji: zdecydowana większość artykułów w czasopismach geograficznych to prace z zakresu geografii człowieka, natomiast geografowie fizyczni często publikują w czasopismach z szerokiego spektrum nauk przyrodniczych (Dasgupta, Patel, 2017), zazwyczaj wyżej punktowanych.

W polskich warunkach m.in. różnice w punktacji artykułów oraz zmiany w systematyzacji dziedzin i dyscyplin naukowych spowodowały instytucjonalne oddzielenie geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Na przykład na Uniwersytecie Gdańskim Instytut Geografii funkcjonujący do niedawna w ramach Wydziału Oceanografii i Geografii „rozpadł” się na dwie części. Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej funkcjonuje w ramach Wydziału Nauk Społecznych (kierunki studiów: geografia społeczno-ekonomiczna z elementami GIS – II stopień, gospodarka przestrzenna – I i II stopień, tourism and hospitality – II stopień). Natomiast Wydział Oceanografii i Geografii zmienił strukturę – zniknęły instytuty (w tym Instytut Geografii), a pojawiły się

¹ *Physical geographers are from Mars; Human geographers are from Venus* (Viles 2005, s. 27).

² *Geography without a physical base is sociology* (Orme 1985, s. 259).

³ *There has been... some kind of neurosis – among physical geographers especially... to try and establish some kind of over-lordship with respect to other disciplines* (Johnston 1983, s. 142–143).

wyspecjalizowane katedry, w nazwach których nie pojawia się „geografia” czy „geograficzny”. Wydział Oceanografii i Geografii poza kierunkiem geografia na I stopniu (realizowanym wspólnie z Instytutem Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej) prowadzi studia: geografia fizyczna z geoinformatyką (II stopień), gospodarka wodna i ochrona zasobów wód, hydrografia morska, geologia, oceanografia, akwakultura – biznes i technologia. Jeszcze wcześniej geografia „rozdzieliła” się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Można tam np. studiować m.in. geografię na Wydziale Nauk Geologicznych i Geograficznych, a na Wydziale Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej – gospodarkę przestrzenną oraz zintegrowane planowanie rozwoju lub geografię – geoanalizę społeczno-ekonomiczną.

Na proces nieustannej eliminacji nazwy „geografia” z szyldów jednostek naukowo-dydaktycznych (Lisowski 2016) oraz *stopniowe odchodzenie od używania nazwy „geografia”, wypieranie jej ze świadomości społecznej i zastępowanie takimi bliskoznacznymi (...) nazwami, jak „nauki o Ziemi”, „geoekologia”, „gospodarka przestrzenna”, „studia regionalne”...* (Stryjakiewicz 2020, s. 27) zwracano uwagę już dawno. Wiązało się to z rywalizowaniem *między wyspecjalizowanymi subdyscyplinami geografii o uzyskanie pozycji autonomicznej lub dominującej kosztem holistycznej wizji geografii* (Stryjakiewicz 2020, s. 27). Miało to marketingowe, utylitarne znaczenie: *Ta tendencja była (...) korzystna z punktu widzenia atrakcyjności oferty dydaktycznej, natomiast nie zawsze sprzyjała samoidentyfikacji i utrwalaniu tożsamości geografii jako dyscypliny naukowej na tle innych dyscyplin* (Stryjakiewicz 2020, s. 27). Dodawanie do nazwy studiów „geografia” określił typ „z elementami GIS” czy „geoinformatyką” ma też marketingowe znaczenie i ma pokazać jej „nowoczesność”, choć w dzisiejszych czasach trudno wyobrazić sobie pracę geografa bez wykorzystania tych narzędzi, które są naturalnie wpisane w program każdego studiów geograficznych. Zaniedbano pokazanie geografii jako dyscypliny adekwatnej do współczesnych czasów, zajmującej się złożonymi problemami środowiska geograficznego oraz wykorzystującej różnorodne metody i techniki badawcze.

Podział geografii usankcjonowała klasyfikacja dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych Ministerstwa Edukacji i Nauki z 2022 r. oraz wcześniejsza – z 2018 r. Geografię społeczno-ekonomiczną umieszczono w dziedzinie nauk społecznych razem z gospodarką przestrzenną (geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna), ale termin „geografia fizyczna” całkowicie zniknął z klasyfikacji (od 2018 r.). Zamiast tego w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych obok nauk biologicznych, chemicznych, fizycznych, astronomii, biotechnologii, informatyki i matematyki umieszczono nauki o Ziemi i środowisku (Rozporządzenie MEiN z dnia 11 października 2022 r.). Uzasadnieniem dla tej klasyfikacji było stworzenie *bardziej sprzyjających warunków do rozwoju badań naukowych w Polsce, w szczególności w nowo utworzonych dziedzinach nauki i dyscyplinach naukowych* (za: Zdziebłowski 2022). Jeszcze raz warto jest podkreślenia, że wśród dyscyplin naukowych nie ma geografii fizycznej. Trudno więc mówić o rozłamie, kiedy w polskiej klasyfikacji istnieje tylko jedna geografia: społeczno-ekonomiczna.

Jako podstawę zmian rzekomo przyjęto systematykę dziedzin i dyscyplin ustaloną przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Klasyfikacja OECD może być zatem probierzem pokazującym rolę geografii w Polsce i w krajach OECD. Wydaje się jednak, że geografia społeczno-ekonomiczna w międzynarodowej klasyfikacji ma nieco wyższą rangę niż w polskiej klasyfikacji. Umieszczono ją także wśród nauk społecznych jako geografii społeczną i gospodarczą, a w jej ramach znalazły się: nauka o środowisku (aspekty społeczne), geografia kulturowa i gospodarcza, urbanistyka (planowanie i rozwój przestrzenny), planowanie transportu i społeczne aspekty transportu (inżynieria transportu należy do nauk inżynierskich). W takim układzie geografia społeczna i gospodarcza mogłaby pełnić funkcję integrującą.

Natomiast geografia fizyczna (właśnie tak nazwana) pojawia się w naukach przyrodniczych, w ramach nauk o Ziemi i środowisku, gdzie obok niej są także: geonauki multidyscyplinarne (? – T.S.O.), mineralogia, paleontologia, geochemia i geofizyka, geologia, wulkanologia, nauki o środowisku (aspekty społeczne należą do geografii społecznej i gospodarczej), meteorologia i nauki o atmosferze, badania klimatyczne, oceanografia razem z hydrologią i zasobami wodnymi (*Wykaz dziedzin nauki i techniki według klasyfikacji OECD 2004*).

W kontekście uwag o podziale geografii warto zastanowić się, jak taka kategoryzacja, zwłaszcza w ramach polskiej klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, może wpłynąć na dalsze funkcjonowanie geografii jako geografii właśnie. Bo przecież: *Różnorodność jest zawsze podstawą tożsamości geografii* (Lisowski 2016, s. 58), a *synteza regionalna stanowi dla geografii sens jej istnienia jako zintegrowanej nauki, w której rozwijające się subdyscypliny, badając zjawiska i procesy jednostkowe, umożliwiają wyjaśnienie i zrozumienie środowiska geograficznego obszarów, regionów i miejsc* (Suliborski 2011, s. 33). W związku z tym zawsze pojawiał się kłopot z umieszczeniem geografii w jakiegokolwiek klasyfikacji: *geografia stoi niejako w pośrodku między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi. W tym tkwią trudności umieszczenia geografii w jakimkolwiek systemie nauk* (Pawłowski 1932).

Może zasadne byłoby przemyślenie miejsca geografii w polskiej klasyfikacji w sposób, w jaki o swoją dyscyplinę walczą niektórzy socjologowie: *kto kwestionuje jej granice, kto zaburza jej ciągłość, kto nie szanuje jej nazwy, podważa fundament, na którym ta dyscyplina jest zbudowana. Jeżeli tym kimś jest indywidualny lub zbiorowy biurokrata posiadający kontrolę nad nauką, sprawa staje się warta bliższego rozpatrzenia* (Słomczyński 2020, s. 189), choć w socjologii także stosuje się różne podejścia badawcze. Niestety w przypadku geografii może to być trudne, bo z racji różnorodności geografii sami geografowie *zaburzają jej ciągłość, nie szanują nazwy, a czasem podważają fundament, na którym ta dyscyplina jest zbudowana*.

W latach 90. XX w. równoległe z tworzeniem wielu wąskich dyscyplin pojawiła się tendencja do poszukiwania syntez naukowych (*jedność nauki – jedność świata* – Heller, Mączka 2003); poszukiwania nauki, która mogłaby integrować nauki przyrodnicze ze społecznymi i humanistycznymi, korzystających z właściwych sobie, odmiennych metodologii, idea konsyliencji wiedzy (Wilson 2002, zob. np. Chrzanowska-Kluczevska 2016). Przeoczono, że taką rolę pełniła geografia, która zamiast uczynić atut ze swojej różnorodności i zarazem umiejętnością jednoczenia

wiedzy na temat świata (*jednolitość w różnorodności* – Jędrzejczyk 2011, s. 13), podzieliła się i każda z (...) *subdyscyplin usiłuje znaleźć należne jej miejsce w systemie wiedzy o świecie przez budowanie silnych związków z innymi naukami szczegółowymi, natomiast przynależność do geografii jest już tylko nominalna* (Suliborski 2011, s. 26). W konsekwencji *geografia, porzucając ujęcia całościowe i skłaniając się do koncepcji prezentacji świata jako sumy elementów (...), przestała spełniać funkcje uogólniające, stając się dziedziną mało potrzebną* (Suliborski 2011, s. 26). Mimo że wcześniej zauważono wartość geograficznych podejść w naukach społecznych i humanistycznych, gdzie dokonał się zwrot przestrzenny dzięki m.in. pracom Tuana.

Warto w tym miejscu przytoczyć humanistyczne rozważania, dotyczące kondycji humanistyki, w których pojawia się problem konieczności poluzowania ciasnego gorsetu „zamkniętej” dziedziny jako „nowej” humanistyki: *wszystkie takie dyscyplinowe ścianki (między jej wnętrzem a zewnątrz) zmurszały lub zostały przebijane i musimy mieć świadomość, że teraz wszyscy jesteśmy w tym samym „wnętrzu”, a to znaczy, że zarazem i na widoku publicznym* (Nycz 2017, s. 19). Chodzi o otwarcie się na nowe idee, które wzbogacają dyscyplinę, ale jednocześnie nie powodują utraty jej własnej tożsamości, tylko witalizację, bo stosując inne sposoby konceptualizacji świata, wykorzystuje się także specyfikę dyscypliny ze świadomością, że różnorodność jest atutem: *Poprzebijanie murów między dyscyplinami oraz między humanistyką a jej środowiskiem doprowadziło do radykalnego poszerzenia pola empirycznego...* (Nycz 2017, s. 22–23).

Wydawałoby się, że ten sposób myślenia jest odwrotny niż w geografii z osobnymi ciasno zasznurowanymi gorsetami geografii społeczno-ekonomicznej i fizycznej. Ale i tu takimi nowymi dyscyplinami w geografii, które łączą to, co przyrodnicze, z tym, co „ludzkie”, poza geografiami humanistyczną, są także nowa geografia regionalna i nowa geografia kultury. Zwrócić trzeba uwagę, że mają one silne zakorzenienie w tradycji geografii i, podobnie jak to się dzieje w „nowej” humanistyce, *„nowe tendencje (...) pozwalają ex post dostrzec „protogeniczne”, antycypacyjne czy prekursorskie cechy w tendencjach uznanych za historycznie zamknięte czy przebrzmiałe* (Nycz 2017, s. 22). Zwrócenie się do dawnych idei geografii może być jednak trudne. Wychowaliśmy (i wychowujemy) na uniwersytetach model geografę, który *zna tylko swoją wąską subdyscyplinę i metodologię jej badań, ale nie zna i nie czuje tego, co Wacław Natkowski nazwał „zmysłem” geograficznym, co doprowadza w rezultacie do poważnego zachwiania świadomości i tożsamości geograficznej* (Maik 2012, s. 19).

Optymistyczne jest stwierdzenie korespondujące z przedstawioną wyżej kwestią kondycji humanistyki: *Specjalizacja jest procesem obserwowanym w każdej dyscyplinie naukowej. Jest naturalną fazą rozwoju przynoszącą traktowanej całościowo dyscyplinie wyraźne korzyści. Jest jednak efektywna tylko wtedy, kiedy dokonuje się wraz z pogłębianiem wiedzy ogólnej* (pogrubienie – T.S.O.). Niczym złym nie jest także poszerzanie pola badawczego geografii, bowiem *na styku dyscyplin naukowych uzyskiwany jest prawdziwy postęp* (Parysek 2004, s. 87).

TOŻSAMOŚĆ GEOGRAFII A EDUKACJA GEOGRAFICZNA

Nauka geografii wkracza we wszystkie prawie gałęzie pracy ludzkiej: tak jak w szkole nie ma przedmiotu, który by nie wiązał się ściśle, a nawet koniecznie z nauką geografii, tak w życiu codziennym nie ma zajęcia, w którym by wiadomości, rozumowania i metody geograficzne nie mogły przynieść dużo pożytku i korzyści. Nic w tym dziwnego: nauka ta bowiem opiera się z natury rzeczy na materiałach bardzo różnorodnych, posiada charakter w wysokim stopniu syntetyczny i w każdym ze swych działów styka się z przedmiotami właśnie w szkole i w życiu najważniejszymi – z ziemią martwą, z przyrodą żywą i z człowiekiem.
(L. Sawicki 1918)

Problemy z tożsamością geografii mogą przekładać się na jej obecność lub nie w szkole i na jej sposób funkcjonowania w szeroko pojętej edukacji geograficznej, bo *rozpad (geografii – T.S.O.) na niezależne dyscypliny badawcze, ma określone konsekwencje dla edukacji geograficznej na poziomie akademickim, a także, poprzez swoisty sposób kształcenia nauczycieli geografii, wywiera wpływ na realizację procesu kształcenia w szkole podstawowej i średniej* (Maik 2012, s. 19). Wyniesiona przez uczniów ze szkoły wiedza wpływa z kolei na społeczny obraz geografii i społeczne wymagania dotyczące tej wiedzy w szkole.

Wyczerpująco zagadnienie aktualnych społecznych wyobrażeń na temat geografii zaprezentowano w artykułach *Společna rola geografii jako nauki – wyniki badań empirycznych* (Fingus i in. 2022) oraz *Postrzeganie edukacji geograficznej i jej społecznej roli w Polsce* (Szkurlat i in. 2022a). Wnioski odnoszące się do polskich realiów odzwierciedlają także mity na temat geografii funkcjonujące w innych miejscach na świecie. Sposób mówienia o geografii polityków, urzędników świadczy, że jest ona dla nich związana przede wszystkim z lokalizacją miejsc, a nie złożonymi relacjami między człowiekiem a jego milieu. Najprawdopodobniej jest to wynik edukacji. Ogranicza to zapraszanie geografów do udziału w pracach dotyczących np. procesu społecznej transformacji czy partycypacji społecznej (Bernardes i in. 2017). Geografia w „pokawałkowanej” formie nie oferuje wyjaśnienia świata, dlatego istnieje niebezpieczeństwo, że może już nie być potrzebna w szkolnym curriculum (Bernardes i in. 2017, s. 954)⁴.

Co zrobić, żeby społeczny obraz geografii dawał przeświadczenie, że: *Geografia jest fundamentalną fascynacją. Jest podstawowym elementem dobrej edukacji. Jest jedną z wielkich idei ludzkości* (Bonnett 2008, s. 1)? Instytucjonalne ramy akademickiej geografii nie są w stanie zaspokoić dążenia człowieka do poznania świata (Bonnett 2008, s. 6). Konieczne jest wyjście poza nie, ku indywidualnym potrzebom, ku

⁴ *In its fragmented state, geography does not offer an explanation of the world(...). It loses substance and runs serious risks of no longer being necessary in school curricula.*

przeżywaniu świata. A celem edukacji geograficznej, niezależnie od tego czy jest to szkoła podstawowa czy ponadpodstawowa, może być wzbudzenie u uczniów zafascynowania światem i ludźmi, które zostanie z nimi na resztę życia (*National Curriculum* 2013).

Fascynacja otaczającym światem wymaga dostrzeżenia go „w całości”, w wielorakich związkach i odniesieniach. Taką filozofię całościowego obrazu świata w szkole prezentowała koncepcja edukacyjna z przełomu XX i XXI w., w której postulowano odejście od scjentyzmu, od redukcjonizmu, od pokawałkowanego w ramach poszczególnych subdyscyplin świata, bo *w tej postaci geografia prawie całkowicie zatraciła walor empiryczności. Znaczna porcja wiedzy obiektywnej nie mogła wiązać emocjonalnie ucznia z przedmiotem* (Pulinowa 2005, s. 36). Nie oznacza to odejścia od „twardych” danych, ale możliwość indywidualnego konstruowania obrazu świata na ich podstawie. Wiedza szkolna ma odnosić się do doświadczeń ucznia. Wbrew krytykom tego podejścia różnorodne doświadczenia to nie tylko te, z którymi uczeń przyszedł do szkoły. Mogą być stymulowane przez działania nauczycieli, przyczyniając się do rozwoju wiedzy uczniów poprzez odpowiednie lektury, stawianie problemów, obserwacje, zajęcia terenowe, pozwalając wyjść poza lokalność, zarówno metaforycznie – w odniesieniu do wiedzy i jej intelektualnego wymiaru, jak i dzięki różnym skalom poznawania przestrzeni geograficznej (od kosmicznej poprzez globalną, kontynentalną, regionalną i lokalną). Natomiast odniesienie do różnych skal czasu sprzyja dostrzeganiu dynamiki procesów. Może to być skala odnosząca się do życia ludzkiego (własnych wspomnień, aktualnych obserwacji, wspomnień rodziców czy dziadków dotyczących np. zmian krajobrazu), ale też skala historyczna (dostępna dzięki fotografiom, obrazom, dawnym tekstom) i geologiczna. Sednem takiej edukacji byłoby *nauczanie poprzez ukazywanie relacji na różnych poziomach organizacji elementów występujących w obrębie Ziemi; wyeksponowanie zależności w sferze przyroda–człowiek* (Pulinowa 2005, s. 37). Taka idea geografii mogłaby być dostępna także najmłodszym uczniom, w klasach I–III w ramach tzw. edukacji zintegrowanej i rozpoczynać się od przestrzeni znaczącej dla ucznia, jego najbliższego otoczenia. To jemu przypisuje się szczególną rolę w kształtowaniu się indywidualnej tożsamości: *tu bowiem dziecko uczy się nazywać rzeczy; (...) nabywa doświadczenie odnośnie „miary” tych rzeczy. Identyfikuje się z nią ze względu na relacje wspólnotowe oraz intuicyjne związki swoich zabaw, wypraw dziecięcych, spełnianych obowiązków...* (Pulinowa 2005, s. 37). Jak pokazuje obecna podstawa programowa dla klas I–III, niestety, zaprzepaszczono tę szansę, a edukacja „zintegrowana” powieliła dezintegrację samej geografii.

Kolejne reformy edukacji zaburzyły nieco ideę przedstawioną przez Marię Pulinową, jakkolwiek intencją twórców obecnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej (niestety, tylko od klasy V) był też całościowy obraz środowiska geograficznego. Świadczy o tym wybór pojęć, wokół których rozwija się edukacja: krajobraz i region, zawierające przejawy interakcji człowiek–środowisko. Są to pojęcia, które są efektem przenikania się przyrody, kultury, przemian politycznych i gospodarczych, a w humanistycznych ujęciach – także własnych przeżyć i emocji. Stanowią one *scalenie i syntezę wiedzy geograficznej* (Maik i in. 2011).

Odrębną kwestią jest to, czy nauczyciele studiujący „podzielną” geografę będą w stanie nauczyć całościowych ujęć albo rozwinąć „zmysł geograficzny” – ten specyficzny dla geografa sposób patrzenia na świat i łączenia różnych zjawisk, o którym pisał Nałkowski. Warto przy tym zwrócić uwagę, że łączenie zjawisk wymaga wiedzy o ich istnieniu i dogłębnej znajomości ich funkcjonowania.

Tymczasem studenci – przyszli nauczyciele geografii – często na początku zajęć dotyczących dydaktyki geografii deklarują, że najbardziej chcieliby uczyć zagadnień ze specjalności, którą studiują (czyli albo z geografii fizycznej, albo z geografii społeczno-ekonomicznej). W trakcie przygotowań do zawodu (szczególnie po praktykach w szkołach) czasem przekonują się jednak, że zawód nauczyciela wymaga odpowiedzialności, poszukiwania i ciągłego kształcenia się, niezależnie od wiedzy zdobytej podczas studiów. Ta gotowość do zmiany może być jedną z najważniejszych kompetencji nauczyciela w dzisiejszych dynamicznych czasach. Tym bardziej że analiza literatury wskazuje na odejście *od założenia, że edukacja szkolna powinna popularyzować wyniki badań naukowych z poszczególnych subdyscyplin na rzecz ujęć problemowo-kompleksowych, dotyczących zagadnień o doniosłym znaczeniu dla środowiska geograficznego i społeczeństw nim gospodarujących* (Piróg 2022, s. 589). Kluczowymi problemami mogą być: zrównoważony rozwój, zmiana klimatu, zarządzanie zasobami wodnymi, bezpieczeństwo żywnościowe, wybory energetyczne oraz konflikty zbrojne, migracje polityczne, uchodźstwo. Wymagać to będzie łączenia wiedzy z zakresu geografii fizycznej, ekologii, geografii społeczno-politycznej (Piróg 2022, s. 589). Tym samym lekcje geografii mogą tworzyć *przestrzeń do wytężonej pracy intelektualnej o jasno określonym celu poznawczo-aplikacyjnym, która owocuje nabyciem wiedzy zwanej „znaczącą”* (Piróg 2022, s. 589). Ta *wytężona praca intelektualna* dotyczy i ucznia, i nauczyciela. Wbrew pozorom wiąże się to z pogłębionym rozumieniem zjawisk współczesnego świata, zarówno przyrodniczych, jak i społeczno-ekonomicznych, które nakładają się na siebie, są współzależne (np. zmiana klimatu, zasoby wodne, głód, bieda, migracje). Kompetencje do tego typu syntez mogą być nabywane podczas specjalnych zajęć na studiach geograficznych dotyczących „zmysłu geograficznego”, myślenia geograficznego (Dasgupta i in. 2017).

Jednocześnie istotą dzisiejszej edukacji jest *edukacja szyta na miarę* (Piróg 2022, s. 591), jak mówią nauczyciele, *wychodzenie od ucznia* – zwracanie uwagi na jego możliwości, potrzeby i wspieranie w rozwoju poprzez stawianie adekwatnych do tego nowych wyzwań. Nie wystarczy więc tylko „wyuczenie” przyszłego nauczyciela geografii konkretnej wiedzy merytorycznej i psychologiczno-pedagogicznej oraz procedur metodycznych i oczekiwanie na zadeklarowane „efekty” kształcenia. Edukacja nie jest przewidywalna w taki prosty sposób. Gdyby tak było, nie mielibyśmy z nią żadnych problemów. Jeśli przyjąć za Plutarchem, że edukacja nie jest napełnianiem naczynia, ale rozpalaniem ognia, to każde działanie edukacyjne może nieść ryzyko zaskakujących efektów (Biesta 2013). „Wycucie” tego wymaga profesjonalnej, a nie tylko proceduralnej wiedzy.

Tu pojawia się następny problem: niedocenywanie roli dydaktyki przedmiotowej, który przedstawiono szczegółowo w publikacji *Kształcenie nauczycieli geografii w Polsce w latach 2000–2022. Przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań*

(Szkurlat i in. 2022b). Potocznie dydaktyka kojarzona jest z działalnością polegającą na edukowaniu innych (dydaktyka = nauczanie), a w związku z tym jest teoretycznie niepewna i niezdolna *do samodzielnego rozwoju naukowego*, opierająca swój byt głównie na realizowaniu praktyk edukacyjnych (Groenwald 2015, s. 141). Tymczasem dydaktyka to dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem procesu nauczania-uczenia się i całego otoczenia tego procesu, jego uwarunkowań. Zatem osoba zajmująca się dydaktyką geografii powinna interesować się zarówno koncepcjami geografii jako nauki, jak i zagadnieniami dotyczącymi procesów edukacyjnych (psychologicznymi, pedagogicznymi, socjologicznymi) oraz socjologią czy filozofią wiedzy. Nie dość, że sama geografia jest multidyscyplinarna, to także dydaktyka jest wieloparadygmataczna. Rolą nauki nie jest realizowanie założeń aktualnych władz politycznych dotyczących edukacji, ale m.in. krytyczne przyglądanie się jej przez pryzmat teorii edukacyjnych i rozpoznawanie założeń ideologicznych edukacji; przyglądanie się m.in. rolom ucznia, nauczyciela, podręcznikom, materiałom edukacyjnym, wpływowi środowiska, funkcjonowaniu i sensowności wiedzy geograficznej w szkole. Wymaga to wnikliwości, znajomości literatury. Dydaktyka geografii jest więc subdyscypliną pomiędzy geografią a pedagogiką.

Ostatnio na polskich uczelniach likwidowane są jednostki zajmujące się dydaktyką geografii nie tylko z powodu oszczędności, ale z powodu potocznego utożsamiania dydaktyki z nauczaniem, a nie działalnością badawczą związaną ze studiowaniem literatury, badaniami terenowymi (w tym przypadku „terenem” mogą być np. szkoły), wymagającymi czasu i zaangażowania. W związku z tym działalność dydaktyczna według akademickich decydentów może odbywać się *z doskoku*, a *prawdziwe badania można robić w ramach poważnej nauki* (np. w ramach jakiejś poddyscypliny geografii). Tymczasem *właśnie dydaktyka geografii, z jej usytuowaniem między geografią a naukami społecznymi i humanistycznymi oraz innymi dyscyplinami, może być naturalnym punktem ich integracji, „soczewką” skupiającą je wokół ważnych problemów dynamicznie zmieniającej się edukacji geograficznej* (Groenwald 2015, s. 141). W ten sposób dydaktyka geografii może zmienić też społeczne postrzeganie i docenienie samej geografii jako nauki.

PODSUMOWANIE

Podzielona na subdyscypliny geografia traci swoją rolę w wyjaśnianiu świata. Pojawia się obawa, że *zdecydowany rozłam między geografią fizyczną i społeczno-ekonomiczną może zabić obie* (Dasgupta i in. 2017, s. 115). Z drugiej strony, według niektórych, podział na subdyscypliny może sprzyjać podniesieniu naukowej wartości publikacji, jednakże kosztem utraty tożsamości i jedności geografii.

W związku z tym pojawia się problem: czy zanik tożsamości geografii akademickiej może wpłynąć na zniknięcie geografii ze szkół i „rozdzielenie” między inne przedmioty?

Można przyjąć jednak, że multidyscyplinarność geografii to naturalny etap przejściowy prowadzący od monodyscyplinarności do interdyscyplinarności

(Maik 2004, s. 28), a jedność geografii stanowi o jej wartości i społecznym (w tym edukacyjnym) znaczeniu. Dlatego potrzebne byłoby prowadzenie na studiach geograficznych przedmiotów pokazujących sposób myślenia geograficznego („zmysł geograficzny”), koncepcje syntetyzujące.

Tożsamość geografii szkolnej zależy nie tylko od jedności geografii akademickiej, ale także od kształcenia nauczycieli geografii, których kompetencje powinny pozwalać na syntezę geograficznej wiedzy w celu stawiania i rozwiązywania problemów współczesności z jednej strony i personalistycznego podejścia do uczniów – z drugiej. Wymaga to docenienia przygotowania psychologiczno-pedagogicznego studentów i roli dydaktyki geografii jako dyscypliny naukowej, wymagającej pełnego zaangażowania w badania nad edukacją geograficzną.

LITERATURA

- Angiel J., 2024, O niezbędności i doświadczeniach stosowania ujęć geograficzno-humanistycznych w edukacji studentów geografii (studia przypadków), [w:] A. Hibszer, J. Rodzoo (red.), *Koncepcje geografii szkolnej a geografia akademicka*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wyd. Nauk., Poznań.
- Bański J., 2010, Stan krytyczny polskiej geografii – krytyka stanu, *Przegląd Geograficzny*, nr 82, z. 3, s. 319–338.
- Bański J., 2013, Jaka geografia? – uwarunkowania i spojrzenie w przyszłość, *Przegląd Geograficzny*, nr 85, z. 2.
- Bernardes A., Zerbini A., Gomes C., Bicudo E., Almeida E., Betioli Contel F., Grimm F., Nobre G., Antongiovanni L., Bueno Pinheiro M., Xavier M., Silveria M.L., Montenegro M., Ferreira da Rocha M., Santos M., Arroyo M., Borin P., Ramos S., de Lima Belo V., 2017, The Active Role of Geography: A Manifesto, *Antipode*, vol. 49, nr 4, s. 952–958 (The Active Role of Geography: A Manifesto - Bernardes - 2017 - Antipode - Wiley Online Library; dostęp: 30.01. 2024).
- Biesta G.J.J., 2013, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, New York.
- Bonnett A., 2008, *What is geography?*, SAGE, London.
- Dasgupta R., Patel P.P., 2017, Examining the physical and human dichotomy in geography: existing divisions and possible mergers in pedagogic outlooks, *Geographical Research*, 55(1), s. 100–120.
- Figlus T., Musiaka Ł., Wachecka-Kotkowska L., Włodarczyk B., 2022, Społeczna rola geografii jako nauki – wyniki badań empirycznych, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 639–663, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-25> (dostęp: 7.02.2024).
- Gray J., 2008, *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Heller M., Mączka J. (red.), 2003, *Jedność nauki – jedność świata*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblios”, Tarnów.
- International Charter on Geographical Education*, 2016, IGU.
- Johnston R.J., 1983, Resource analysis, resource management and the integration of physical and human geography, *Progress in Physical Geography*, 7(1), s. 127–146.
- Kamiński Z.J., 2022, *Planowanie przestrzenne – kierunki i wizje dyscypliny*, Builder, nr 7, s. 27–29.

- Chrzanowska-Kluczevska E., 2016, Konsiliencja, czyli o porozumieniu między naukami w trzecim tysiącleciu, *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal* 1, nr 1 i 2, s. 40–49.
- Lisowski A., 2016, Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej, [w:] A. Suliborski (red.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.)*. Dyskusja międzypokoleniowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 49–67.
- Liszewski S., 2004, Stan dyskusji polskich geografów na temat jedności i zakresu pojęciowego współczesnej geografii (na początku XXI wieku), [w:] A. Jackowski, *Geografia u progu XXI wieku*, Komitet Nauk Geograficznych Polskiej Akademii Nauk i Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 14–24.
- Liszewski S., 2005, Cele i zadania II Forum Geografów Polskich, [w:] J. Jania, T.A. Jankowski (red.), *Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce*, Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk o Ziemi, Sosnowiec, s. 7–8.
- Maik W., 2004, Główne problemy i pojęcia geografii, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Komitet Nauk Geograficznych Polskiej Akademii Nauk i Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 27–42.
- Maik W., 2012, *Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 2, s. 15–26.
- Maik W., Rembowska K., Suliborski A. (red.), 2011, *Geografia regionalna – scalenie i synteza wiedzy geograficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- National Curriculum in England* (2013), National curriculum in England: geography programmes of study – GOV.UK, www.gov.uk (dostęp: 20.06.2023).
- Nycz R., 2017, Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji, *Teksty Drugie*, nr 1, s. 18–40.
- Orme A., 1985, Understanding and predicting the physical world, [w:] R.J. Johnston (red.), *The Future of Geography*, Methuen, London, s. 258–275.
- Parysek J., 2004, *Głos w dyskusji podczas I Forum Geografów Polskich w Krakowie w dniu 30 marca 2004 roku*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Komitet Nauk Geograficznych Polskiej Akademii Nauk i Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 87–89.
- Pawłowski S., 1932, O przyrodniczych podstawach geografii i o jej istocie, *Kosmos*, seria A, *Rozprawy*, t. 57, z. I/IV. Stanisław Pawłowski – Wikicytaty, wikiquote.org (dostęp: 10.11.2023).
- Piróg D., 2022, Przyszłość i perspektywy rozwoju edukacji geograficznej w świetle studiów literatury, *Czasopismo Geograficzne*, nr 93, z. 4, s. 583–606.
- Pulinowa M., 2005, Zakres wiedzy geograficznej w edukacji szkolnej, [w:] J. Jania, A.T. Jankowski (red.), *Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce*, Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk o Ziemi, Sosnowiec, s. 31–49.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. 27 października 2022, poz. 2202), Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, dziennikustaw.gov.pl (dostęp: 10.11.2023).
- Słomczyński K., 2020, Co to są 'nauki socjologiczne' w polskiej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych? Analiza konsekwencji decyzji biurokratycznych, *Studia Socjologiczne*,

- nr 3, s. 187–205, Co to są ‘nauki socjologiczne’ w polskiej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych? Analiza konsekwencji decyzji biurokratycznych, studiasocjologiczne.pl (dostęp: 14.11.2023).
- Stasiuk A. 2004, *Jadąc do Babadag*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Stryjakiewicz T., 2020, Kształtowanie się geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej jako dyscypliny naukowej w nowej klasyfikacji nauki w Polsce, *Prace i Studia Geograficzne*, t. 65, 2, s. 21–32.
- Suliborski A., 2011, Geografia regionalna a jedność geografii, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Geografia regionalna – scalenie i synteza wiedzy geograficznej*, Podstawowe Idee i Koncepcje w Geografii, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 25–34.
- Szkurłat E., Adamczewska M., Dzięcioł-Kurczoba B., 2022, Postrzeganie edukacji geograficznej i jej społecznej roli w Polsce, *Czasopismo Geograficzne*, nr 93(4), s. 665–701, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-26> (dostęp: 2.11.2023).
- Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Sadoń-Osowiecka T., 2022, Kształcenie nauczycieli geografii w Polsce w latach 2000–2022. Przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 607–638, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-24> (dostęp: 2.11.2023).
- Wilczyński W., 2011, Co zostało z idei jedności geografii?, *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica II*, nr 105, s. 135–141.
- Wilson E.O., 2012, *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa.
- Wykaz dziedzin nauki i techniki według klasyfikacji OECD, 2004, <https://nawa.gov.pl/images/Lista-OECD---PL.docx.pdf> (dostęp: 8.11.2023).
- Zdziebłowski S., 2022, RCL/Projekt rozporządzenia o zmianach w podziale dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, RCL/ Projekt rozporządzenia o zmianach w podziale dziedzin nauki i dyscyplin naukowych | Nauka w Polsce (dostęp: 10.11. 2023).

Jadwiga Michalczyk

EDUKACJA GEOGRAFICZNA PROBLEMEM GEOGRAFÓW

DYWAGACJE NA MARGINESIE DYSKURSU O WZAJEMNYCH RELACJACH MIĘDZY GEOGRAFIĄ SZKOLNĄ A GEOGRAFIĄ AKADEMICKĄ

WPROWADZENIE

Konstytutywną cechą rozwoju jest zmiana. Temu prawu podlega geografia, która podobnie jak inne nauki zmienia się. Retrospektywne spojrzenie na historię geografii unaocznia transformację tej nauki. Dynamice ulegają nie tylko problemy badawcze, metody pracy, terminologia i różne imponderabilia kształtujące kondycję geografii, ale także sam przedmiot badań – to znaczy świat nieustannie kształtowany przez siły natury i niepohamowaną twórczą działalność człowieka. Wpływ tej działalności jest coraz bardziej wyrazisty i nie tylko staje się impulsem do wydzielenia w chronologii Ziemi epoki antropogenu, ale rzutuje na transformację pola badawczego geografów, stawiając nowe wyzwania choćby w perspektywie transhumanizmu.

Snując refleksje nad polem badawczym dla geografów, trzeba mieć na uwadze istotę geografii. I tu wchodzimy na grząski grunt pojmowania geografii, a zwłaszcza ujęcia jej w formę definicji. Nie narzekamy na deficyt tych definicji. Raczej problemem staje się wybór tego, co jest godne głębszej refleksji prowadzonej w kontekście kwestii wynikających z tematu rozważań. By nie zatonać w grzęzawisku pojęć i definicji, przyjmijmy za Romerem (1871–1954), że: *Geografia jest nauką, która bada wzajemny stosunek warunków przyrodzonych na powierzchni ziemi, szuka więc i znajduje na tej drodze naturalne zespoły regionalne, śledzi więc też relacje, jakie zachodzą między dziedzinami naturalnymi a historycznie ujawnionymi formami organizacji życia ludzkiego. Krótko mówiąc, geografia jest nauką sposobu czy sztuki życia na Ziemi* (Romer 1926, s. 187). Zgłębiając sens tej definicji, ze zdziwieniem dostrzec można zawarty w niej załączek idei zrównoważonego rozwoju, który w swym założeniu miał być optymistyczną wizją rozwoju świata

i prowadzić do świetlanej przyszłości, jeśli człowiek będzie umiał odpowiednio korzystać z dóbr środowiska. Tak jak przy zrównoważonym rozwoju koniec końców chodzi o wychowanie człowieka, tak samo geografia w ujęciu romerowskim ze swej istoty staje się kategorią wychowania człowieka do rozumnego działania w świecie. W tym aspekcie określenie przez Romera geografii jako *nauki sposobu czy sztuki życia na Ziemi* wydaje się adekwatne dla ukazania istoty tej nauki, ale czy jest ono stosowne w kontekście teraźniejszości i przyszłości. Czy zatem warto sięgać do przeszłości? Pozytywne wsparcie w tym aspekcie daje efekt wstecznego lusterka. Jest to alegoria, którą celnie posłużył się Morbitzer (2017, s. 91), argumentując, że: *nie można poruszać się do przodu, nie spoglądając w lusterko wsteczne, ponieważ obserwacja taka dostarcza wielu informacji do bezpiecznej jazdy*. W dywagacjach prowadzonych na marginesie dyskursu o wzajemnych relacjach między geografią szkolną a geografią akademicką chodzi o przyszłość geografii. Wydaje się, że jest ona na rozdrożu, a może nawet w stanie atrofii. Faktem jest, że geografii w nauce nie ma (Załącznik... 2022). Została rozparcelowana częściowo do dziedziny nauk społecznych (geografia społeczno-ekonomiczna). Tu też z geografii wyemancypowała się gospodarka przestrzenna. Śladów geografii możemy szukać także w innych dyscyplinach naukowych zaliczonych do tej dziedziny. Natomiast w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych są nauki o Ziemi i środowisku, które w przeszłości stanowiły trzon geografii.

Atrofia geografii jako nauki nie oznacza zaniku geografii akademickiej. W kontekście tych faktów podjęto refleksję osnutą wokół relacji między geografią akademicką a geografią szkolną. Są to dywagacje oparte na egzemplifikacji tego, co w przeszłości wzmacniało polską geografę. W narracji starano się uwydatnić mądrość słowa, która żyje w świadomości społecznej, by podsumowanie zakończyć rodzajem przesłania dla tych, którzy decydują o przyszłości geografii.

Z uwagi na esejowe ujęcie treści w tekście zastosowano śródtytuły sygnalizujące uwzględnione kwestie.

W kryzysie nadzieja

Rozczłonkowana geografia rozwija swoje specjalności, tracąc kontakt z macierzą wskazaną w ujęciu romerowskim. W akademickiej geografii jest coraz mniej ujęć syntetycznych, które dowodziłyby aktualności takiego pojmowania geografii. Niewątpliwie są to symptomy kryzysu w geografii. Mimo rozwoju kultury bitowej, geografia jest potrzebna. I to właśnie teraz, kiedy pławimy się w bezkresie informacji – by ożywić myślenie, by ludzie nie patrzyli na świat jak na jarmark cudów. Jest to wyzwanie zarówno dla badaczy problemów geograficznych, jak i dydaktyków. Ważne staje się nie tylko to, żeby coś odkryć, ale też to, by owo odkrycie uczynić w jakiejś mierze narzędziem do kształtowania *sztuki życia na Ziemi*. Implikacje takiego pojmowania są jednak szersze, bo sztuki życia nie można zaczynać uczyć się dopiero na poziomie akademickim. Niemal od urodzenia uczymy się przestrzennego zróżnicowania i uzależnienia od środowiska, a w miarę intelektualnego rozwoju, poznając jak jest, staramy się zrozumieć, dlaczego tak jest. Zatem wraz z raczkowaniem dziecka zaczyna się jego mimowolne wchodzenie

w geografę. Dziecko, poznając otoczenie, zdobywa wiedzę pozwalającą budować w sobie model świata zewnętrznego. To jakże intuicyjne wchodzenie w geografę przeradza się w systemowo zaplanowaną i ujętą w regulacje prawne edukację na poziomie szkolnym prowadzoną przez nauczyciela specjalistę, który jest nie tylko pedagogiem, ale także geografem. Sam musi potrafić czytać, interpretować i przedstawiać graficznie otaczającą rzeczywistość realną i wirtualną oraz tę, która jest zakodowana w formie zapisu kartograficznego. Nie wystarczy więc legitymować się dyplomem pedagoga. Potrzebny jest geograf, który nauczy tego, by na otaczającą rzeczywistość *patrzeć naukowo, czuć artystycznie, działać praktycznie*¹. Daje to asumpt do istnienia geografii jako odrębnego przedmiotu edukacji szkolnej, ale wymaga także istnienia zawodu nauczyciela geografii, który będąc geografem, wchodzi do praktyki kształtowania człowieka i powinien geografę czynić narzędziem służącym do tego kształtowania. Takie rozumowanie prowadzi do postawienia tezy, że nauczyciel geografii powinien „wyrastać” spośród akademickiego środowiska geografów. Co więcej, w tym środowisku nie może zabraknąć specjalistów w zakresie dydaktyki geografii. Choć wydawać by się mogło, że dla geografów teza ta jest aksjomatem, to jednak rzeczywistość bywa inna. Niestety nie zawsze, nie wszędzie i nie wszyscy tak uważają. Niektórzy nie dostrzegają ani interakcji, ani synergicznego związku między geografą szkolną a geografą akademicką. Banalizują więc dydaktykę geografii, nie uznając jej za specjalność naukową, i marginalizują specjalistów z tego zakresu.

Powszechne jest mniemanie, że edukacją może zajmować się każdy. Na poziomie akademickim wchodzenie w problemy geografii szkolnej staje się przykrym dysonansem w świątyni nauki. Osoby specjalizujące się w dydaktyce geografii, posiadające stopnie naukowe, zmagają się z różnymi problemami administracyjnymi będącymi wykwitem odgórnych zarządzeń. Nadzieję jednak budzi fakt uświadomienia sobie kryzysu w geografii, więc może perspektywa zagrożenia będzie leczniczym wstrząsem pozwalającym dojrzeć dobro wypływające z symbiozy edukacji z badaniami w zakresie geografii i uczynić je konstruktywnym wyzwaniem współczesności. Coraz częstsze dyskursy nad przyszłością geografii i jej dydaktyką stanowią promyk nadziei, oby tylko nie był on stłumiony przez huragan dziejowych zmian i apodyktycznie wprowadzanych nowych porządków.

Oparcie w narodzie

Żyjemy w sytuacji rewolucyjnych przemian cywilizacyjnych świata spotęgowanych rozwojem nauki i techniki, ale geografia nie jest w tej awangardzie przemian, czego dowodem jest pozbawienie jej spójności w klasyfikacji dyscyplin naukowych. Rozczłonkowana traci więc swoją pozycję w nauce i niknie marginalizowana przez bardziej wyspecjalizowane dziedziny, które często anektowały pierwotne pole badawcze przypisane geografii. W tym kontekście warto przypomnieć przesłanie Romera, które brzmi jak swoista przestroga: *We współczesnych warunkach życia i ustroju społecznego nauka, nie znajdując oparcia w narodzie, rozwijać*

¹ Znane słowa Wacława Nałkowskiego (1851–1911).

się nie może i nie będzie. Nawet najtroskliwsza opieka i najhojniejsza pomoc dana geografii przez państwo lub jednostki stanu rzeczy na lepsze nie zmieni (Romer 1929, s. 148). Kto wie, czy geografia nie utraciła już oparcia w narodzie? W takiej pesymistycznej wizji nadzieję budzi geografia szkolna.

Największa zasługa Eugeniusza Romera

Na pewno jedną z dróg prowadzących do tego, żeby geografia znalazła „oparcie w narodzie”, jest wzmacnianie geografii szkolnej. Siła wzmacniająca musi pochodzić od geografii akademickiej. Dobrze to rozumiał Romer. Będąc mistrzem poznania naukowego, potrafił on przekuć myśli w słowa, a słowa w czyn. Jego działania były przesiąknięte troską o to, by polska geografia uprawiana była na poziomie światowym i by znalazła *oparcie w narodzie*. Edukacja geograficzna zajmowała poczesne miejsce w jego zawodowych zainteresowaniach. Widział on potrzebę dobrej edukacji geograficznej, która powinna być powszechna i prowadzona przez wykwalifikowanych specjalistów. Mocno przykładął rękę do tego, by cel ten osiągnąć, a ideę upowszechnić. Prawda ta nie powinna być pomijana we współczesnym dyskursie nad istotą i przyszłością geografii, a zwłaszcza w kontekście refleksji nad relacją między geografiami szkolną a geografiami akademicką.

O zasługach Romera dla edukacji można pisać całe traktaty. Jednak najczęściej badający tę kwestię koncentrują się na penetrowaniu spuścizny autorskiej (atlasy, mapy czy podręczniki szkolne), nie doceniając często niewymiernych aspektów wynikających z troski o geografie szkolną, która towarzyszyła Romerowi przez całe życie. I właśnie biorąc pod uwagę szerszy kontekst, trzeba stwierdzić, że wciąż niedocenionym osiągnięciem Romera jest świadome przygotowanie kadry nauczycielskiej do twórczej pracy w szkole. Uwydatnił to Eugeniusz Kmicikiewicz, który prowadząc syntetyczne rozważania nad rozwojem nauk geograficznych w przedwojennej Polsce, podniósł do rangi *największej zasługi* to, że: *W swej działalności naukowej uwzględniał Romer zawsze potrzeby szkolnictwa, wychowując cały szereg wykwalifikowanych nauczycieli, co jest jego największą zasługą, gdyż w ten sposób pośrednio przyczynił się w pełni do rozpowszechnienia nauk geograficznych w kraju* (Kmicikiewicz 1946, s. 13)². Do jego zasług należy więc formacja geograficzna triumwiratu dydaktycznego, który tworzyli: Gustaw Wuttke (1887–1975), Anieła Chałubińska (1902–1998), Michał Janiszewski (1901–1984). Przez długie lata kształtowali oni oblicze polskiej dydaktyki geografii, choć w powojennej Polsce mieli podcięte skrzydła dydaktycznego rozmachu.

Wskazana *największa zasługa* Romera na ogół jest marginalizowana w kontekście jego innych wielkich dokonań i chwały na polu naukowym. Nie brali jej na poważnie mędrzy geografii, którzy nie doceniają w rozwoju nauki roli jej edukacji. Tymczasem mistrz potrzebny jest na każdym etapie – i szkolnym, i akademickim. Tylko wielcy ludzie potrafią to dostrzec i cieszyć się rozwojem nauki wtedy, kiedy

² Tekst opublikowany w miesięczniku poświęconym sprawom kultury, ale wydawanym w Szwajcarii, więc nie został dotknięty reżimem cenzury czy poprawnością polityczną zadomowioną w powojennej Polsce.

uczeń ich przerasta. Twórczy uczniowie wzbogacają splendor mistrza. Troszczył się więc Romer o sprawy kształcenia geograficznego, utrzymując żywy kontakt ze środowiskiem nauczycielskim. Stosownym przykładem ilustrującym tę troskę jest wzmianka jego syna o Marii Polackównie (1878–1944), która była – jak podaje Ed. Romer (1985, s. 215): *... utalentowaną i zapaloną nauczycielką i chyba właśnie w dziedzinie nauczania geografii w najniższych klasach była dla Ojca źródłem inspiracji i pobudzała do kontynuacji tej działalności, która u ojca osiągnęła apogeum na przełomie wieków. Była ona też swego rodzaju autorytetem na terenie Instytutu Geografii*. Tak to Romer w praktyce antycypował potrzebę dydaktyków geografii w instytutach naukowych i jak świadczą wspomnienia syna – takie osoby cieszyły się jego estymą.

Apostołowie dydaktyki geografii

Przywołanie relacji między nauczycielami geografii a kadrami ośrodka geograficznego we Lwowie jest tylko przykładowym ukazaniem jedności zawodowej geografów. Podobnie było w innych ośrodkach, a wspólne debaty i dyskursy są tego potwierdzeniem. Piękną kartę tej jedności odczytać można w historii Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii (Sobczyński, Cepil 2022). Wszystkim towarzyszyła troska o to, by pokazać i wykorzystać wielostronne walory geografii do pomocy młodemu człowiekowi w kształtowaniu siebie. Wśród nauczycieli byli misjonarze edukacji geograficznej. Oni często fanatycznie oddawali się pracy pedagogicznej, zaniedbując życie osobiste. Przez edukację geograficzną widzieli możliwość kształtowania człowieczeństwa w człowieku. Nie chodziło im zatem tylko o upowszechnienie wiedzy geograficznej, ale o odpowiednie modelowanie i dozowanie tej wiedzy, by była ona pożywką do pobudzenia procesów intelektualnego i moralnego rozwoju – pomagała uczniowi kształtować własne JA. Z tym wiązała się cała pedagogia obejmująca treść, formę, metody, środki i okoliczności. Praca nauczycieli geografii nabierała realizmu praktycznego i stawała się znakiem pre-naukowego stadium polskiej dydaktyki geografii – rodziły się zręby tej dyscypliny³. Zatem nie pedagogzy teoretycy, ale geografowie praktycy mogli unaocznić istotę dydaktyki geografii. Choć logiczne jest konkretyzowanie teorii w praktyce szkolnej, to niewątpliwie w odniesieniu do edukacji geograficznej było to bardziej skomplikowane, bo to z pomysłów i doświadczeń praktyków wyrastały teoriopoznawcze podstawy dydaktyki geografii, która przyjmowała formy powszechnie. Do takich twórczych dydaktyków związanych nieodłącznie w swej pracy zawodowej z edukacją należy Gustaw Wuttke (1887–1975)⁴ – nauczyciel i nauczyciel nauczycieli, dla którego treścią i w pewnej mierze także sensem życia była edukacja.

³ W 1929 r. ukazała się *Dydaktyka geografii* autorstwa Stanisławy Niemcówny (1891–1961). Jest to symptom awansu nauki o edukacji geograficznej zwanej metodyką nauczania geografii do roli nauki. Niestety pod taką nazwą występuje w pedagogice wśród dydaktyk szczegółowych, a nie w geografii, z której się wywodzi.

⁴ G. Wuttke rozpoczął studia chemiczne na Politechnice Lwowskiej. Jednak ze względów losowych i fascynacji działalnością E. Romera przeniósł się na studia geograficzne, których nie ukończył, bo po wybuchu wojny, w 1914 r., jako uchodźca przybył do Zakopanego i zajął się pracą pedagogiczną. Nowatorskie podejście do edukacji sprawi-

Jak to było w polskiej szkole?

Gustaw Wuttke w swoim kształceniu doświadczył rzeczywistości złej szkoły⁵. Ufał, że można to zmienić. Wiedział, co jest niewłaściwe, a do czego trzeba dążyć. Przez przykład własnej pracy udowodnił, że można przełamać formalizm szkolny i stworzyć środowisko dydaktyczne, w którym proces nauczania upodabnia się do procesu badawczego. Tak jak uczyony odkrywa nowe fakty i prawa, tak samo, w odpowiednim środowisku dydaktycznym, czynić może uczeń, a kreatywny i kompetentny nauczyciel inspiruje go do pracy, pomaga uporządkować zdobyte wiadomości i umiejętności, dostrzec ich miejsce w ogólnym systemie nauki i widzieć ich użyteczność w życiu. Następuje wzrastanie w mądrości, a tym samym rozwój człowieczeństwa w człowieku. Przejawy takiego innowacyjnego podejścia u młodego nauczyciela były docenione przy doborze kadry nauczycielskiej do pierwszej państwowej szkoły średniej powołanej w 1918 r. w odrodzonej po latach niewoli Polsce. W założeniu miała być to szkoła wzorcowa z dumną nazwą – Królewsko-Polskie Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie. Współtwórcą tej szkoły stał się Wuttke, który od początku jej istnienia został włączony do grona nauczycielskiego⁶. Praca w tej szkole dawała Wuttkemu swobodę realizacji twórczych pomysłów, ale też umożliwiła współudział w kształtowaniu oblicza polskiej szkoły, a zwłaszcza edukacji geograficznej. Wzmocnieniem możliwości było zaangażowanie (1930 r.) w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na stanowisku instruktora ministerialnego. Ograniczyło to pracę w szkole, ale jej nie przerwało. Jest to już w jakiejś mierze udokumentowane w literaturze geograficznej (Michalczyk 1990). Jednak w bezkresie informacji i otwarcia na światowe nowinki nie zawsze dostrzegany jest konstruktywizm i konektywizm w praktyce edukacyjnej G. Wuttkego. Przywołajmy zatem niektóre fakty.

Gustaw Wuttke niedościgłym wzorem

Nie do wiary, ale w tej dawnej szkole uczono innowacyjnie – można powiedzieć, że na miarę XXI w. Edukacja była oparta na entuzjazmie ucznia, przyjemności

ło, że po utworzeniu Królewsko-Polskiego Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie w 1918 r. został tam zatrudniony. Uczyl: przyrody, geografii, fizyki i chemii. Później skupił się na geografii.

⁵ W 1905 r. jako uczeń V Gimnazjum Rządowego w Warszawie był uczestnikiem strajku szkolnego, co implikowało wiele niekorzystnych sytuacji, a m.in. relegowanie ze szkoły, możliwość uzyskania matury tylko w prywatnej szkole, a wtedy świadectwo takie nie wszędzie było honorowane. Zaangażowanie w walkę o prawdę skończyło się półrocznym więzieniem i zesłaniem w głąb Rosji. Z transportu udało się zbiec. Dotarł do Lwowa, gdzie kontynuował naukę. Formalne studia na Politechnice Lwowskiej musiał poprzedzić ponownym złożeniem matury. Środki do życia czerpał początkowo z udzielania korepetycji, a potem z pracy w szkołach. Godził to ze studiami w zakresie chemii, a później geografii pod kierunkiem E. Romera.

⁶ W podaniu o przyjęcie do pracy w tej szkole Wuttke powołał się na referencje Romera. Czy to miało wpływ na pozytywny wynik rekrutacji? – nie wiadomo.

uczenia się, zainteresowaniach ucznia. Taką szkołę wspominają dawni uczniowie Wuttkego (Michalczyk 1990). Niekiedy nawet był on nazywany czarodziejem, bo wyczarowywał sytuacje dydaktyczne, w których młodzi adepci edukacji jakby zahipnotyzowani podejmowali działania takie, jakich oczekiwał nauczyciel. Dla potwierdzenia fenomenu tego dydaktyka posłużmy się osobliwym świadectwem, które też zaprzecza zacofaniu polskiej szkoły w okresie międzywojennym⁷. Świadectwo dotyczy nauczania geografii. Daje je pisarz Juliusz Kaden Bandrowski, ojciec dwóch synów, którzy uczęszczali do Gimnazjum Batorego w Warszawie, a geografii uczył ich Wuttke. W książce, poświęconej pamięci synów autora, uwagę dydaktyka geografii przyciąga rozdział: *Z nad stołu – aż do gwiazd*. Czujny ojciec zorientował się, że w pokoju synów coś się dzieje. Wchodząc do ich przestrzeni domowej, widzi twórczy chaos i pochłoniętych wspólną pracą dwóch chłopców. Zaskoczony realiami, które zobaczył nawiązuje z synami interesujący dialog:

– *Przepraszam was, moi drodzy, ale co właściwie robicie? Cóż to za jakieś zabawy?!*

– *To nie żadne zabawy, wariacie, to jest geografia!*

– *Jak ty możesz mówić do ojca „wariacie”?!*

– *Bo to jest geografia. Mamy zadane: luneta. Czyli – teleskop. Za godzinę będziesz mógł oglądać wszystkie gwiazdy!*

I dalej, jakby mnie nie było w pokoju, jakby nie było nikogo i niczego sama praca...

(Kaden Bandrowski 1960, s. 17–18).

Interesujące są dalsze ojcowskie refleksje nad tym, co się działo, gdy teleskop został zbudowany. Z pewnym rozgoryczeniem, ale też z błyskiem refleksji autor przywołuje wspomnienia o tym, jak on daremnie starał się zapoznać synów z widokiem nieba, pokazywać widoczne gwiazdozbiory, mówić o szybkości światła itd. Jednak, jak stwierdził:

Nie obeszło ich to wcale.

A teraz?

Sądzę, że teraz dopiero poczuli cały bezbrzeżny, niestłuchany i nieskończony bezmiar świata, gdy przyszło im zdobywać własną żarliwą pracą ów bezgraniczny ogrom. Teraz go rozumieją już i odczuwają, gdyż przez papierową rurkę skleconego tak śmiesznie teleskopu krąży po tym wszechświecie wraz z żarliwym spojrzeniem ich trud, praca i lęk, i ogromne marzenie wysiłku, i pierwsze celowe zwycięstwo własnej natchnionej pracy (Kaden Bandrowski 1960, s. 23). Właśnie o wyzwolenie w uczniu *własnej natchnionej pracy* Wuttkemu chodziło. Jego koncepcja nauczania opierała się na akcie odkrywania przez działanie, rozwiązywanie problemów i przeżywanie. To działanie i przeżywanie jest na tyle emocjonujące, że – tak jak wynika z cytowanych słów – nawet własnego ojca potraktować można jako przeszkadzającego natręta. W tym wypadku ojciec – przedstawiciel rodziców – zaufał nauczycielowi, docenił jego kompetencje i działania prowadzące do rozwoju uczniów.

Wuttke chciał stwarzać takie sytuacje dydaktyczne, w których uczniowie odczuwają realia życia. W zespole klasowym podejmują zadania, które wymagają też wspólnej pracy. Doskonale spuentował to słowami: *Wspólnie teraz radzą, wspólnie*

⁷ Jest też kamyczkiem rzuconym do współczesnego dyskursu o edukacji, a zwłaszcza aktualnej kwestii związanej z pracą domową.

teraz szukają. I cieszą się również wspólnie, gdy zdobędą choćby rąbek prawdy, choćby dopiero drogę do niej prowadzącą (Wuttke 1964, s. 11).

Kaden Bandrowski częściowo odsłania sekret takiej płomiennej uczniowskiej pilności. Jego konkluzja wynikająca z postrzegania niezwykłych efektów nauczania przez Wuttkego jest swoistą weryfikacją rady edukacyjnej tego wielkiego dydaktyka geografii. Rada ta brzmi: *Pozwolić dziecku samemu przeżyć trud myślenia, a nie podawać mu cudze myśli do zapamiętania*⁸. Takie to piękne w brzmieniu, ale niełatwe w realizacji. Jednak to się udawało nauczycielowi, który potrafił przełamać bariery ograniczające kreatywność. W kanonie jego założeń dydaktycznych była podmiotowość ucznia. Na niej opierał swoją pracę pedagogiczną. Dziękując się swoimi radami, powiedział, że: *Chęć do nauki rodzi się z własnych przeżyć ucznia, z jego osobistego zaciekawienia. Pochodzi OD ucznia, skierowuje się DO nauczyciela, a nie odwrotnie. W tym leży najistotniejszy sekret pedagogiczny łączący wychowywanie z nauczaniem. ROZWÓJ SAMODZIELNOŚCI UCZNIĄ – oto METODA* (Wuttke 1964, s. 9). W stwierdzeniu tym tkwi sedno ponadczasowej aktualności dydaktyki G. Wuttkego.

Czy warto wracać do przeszłości?

Żyjemy przecież w innych warunkach społeczno-kulturowych, technologicznych i gospodarczych. Mamy inne regulacje prawne. Może lepiej będzie, jeśli bardziej otworzymy się na współczesność? – która staje się coraz bardziej pluralistyczna, pozostająca pod wpływem przemian kulturowych i oferowanych przez nie wartości. A jednak warto się zastanowić, czy to, co nowe, jest lepsze, i wracać do chlubnych wzorców wypracowanych przez naszych mądrych przodków. Nie chodzi przy tym o sentymentalne wspomnienia czy pokazanie do skopiowania dawnych modeli, bo – wiadomo – bieg dziejów sprawia, że stają się one anachroniczne. Trzeba jednak być świadomym ciągłości historycznej i mieć na uwadze banalną, ale jakże ważną prawdę, że na przeszłości budowana jest terażniejszość i przyszłość. Z uwagi na skomplikowaną historię naszego kraju i to, że taran dziejów, który kilkakrotnie przewalił się przez Polskę, niszczył niemal wszystkie ślady ciągłości historycznej, mieszkańców pozbawiał doświadczenia zakorzenienia we własnej kulturze – rodzi się obowiązek odzyskania utraconych dokonań i odczytania na nowo idei, które pogardliwie były nazywane doktryną burżuazyjną. Wielu z nas wciąż na własnym dydaktycznym ciele odczuwa marksistowskie ukąszenie z okresu PRL-u. W ostatnich dekadach też żyjemy jak w dziejowym grzęzawisku, poddawani permanentnej zmianie, centralistycznemu sterowaniu hołdującemu ponadnarodowej polityce (często prowadzonej z pozycji europejskiego nadzoru). Na zagranicznej licencji budujemy polską edukację. Nie zawsze to na dobre wychodzi, ale mało kto ma odwagę o tym mówić na forum nauki. Oto jeden z tych odważnych głosów, wychodzących z profesorskiego gremium:

⁸ Wuttke G., 1925, *Przyroda martwa*, [w:] „Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna” w opracowaniu F. Kierskiego, t. 2, Książnica Polska, Lwów, za: Cwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii, wyd. 1, PZWS, Warszawa 1957, s. 17.

Doprowadzono do umasowienia fikcyjnego wykształcenia wyższego, w którym dyplomy nie mają pokrycia ani w kompetencjach kadr je legitymujących, ani w kompetencjach absolwentów (Kwieciński 2019, s. 237). Czy to ma odniesienie także do geografii, na to geografowie powinni sobie, choćby we własnym sumieniu, odpowiedzieć. Może ten jad nie zatruł jeszcze geografii, ale nie można cieszyć się tym, że gdzie indziej jest gorzej. Jednak trzeba czuć i działać, by tak się nie stało.

PODSUMOWANIE

Świat się zmienia. Współcześnie zmiany te zachodzą w trudnym do ogarnięcia tempie. Nabrały cech rewolucji. Niestety rewolucyjnemu tempu tych zmian nie dorównuje rozwój moralny człowieka, a nawet zauważa się, że kondycja moralna słabnie. Jest to wyzwanie dla dobrej edukacji, a tym samym dla geografów.

Czymś normalnym jest pokoleniowa różnica poglądów, opinii, ocen. Jednak ci, którzy więcej przeżyli, doświadczyli, a choćby niewiele zrobili, mają obowiązek sygnalizowania, że zło zagraża. Czasem nawet trzeba powiedzieć, że źle się dzieje w geografii. Jednak zamiast ostrej krytyki bardziej konstruktywne jest pokazanie na przykładach tego, co dobre. A dobrze działa się w geografii, gdy autorytetem był mistrz – taki jak Eugeniusz Romer – i polskimi siłami budował geografę na światowym poziomie. Szkodliwy więc jest fakt, że w zapomnienie poszedł rozpoznańszy morał: *Cudze chwalicie. Swego nie znacie. Sami nie wiecie, co posiadacie*⁹. Zerknijmy więc we wsteczne lustro polskiej dydaktyki geografii, by w rodzimych zasobach odczytać nowatorskie poglądy. Weryfikujmy ich aktualność z zastosowaniem nowych technologii, Internetu, sztucznej inteligencji (pamiętając, że ta ostatnia bywa głupia i *to ma w głowie, co kto inny jej podpowie*¹⁰).

W relacjach między geografą szkolną a geografą akademicką trzeba widzieć urozmaicenie w jedność, choć dostrzegamy dwa aspekty jednej całości. Tak było w okresie międzywojennym. Przy dostrzeganiu różnorodności było wzajemne wspieranie się i troska o rozwój całości. W późniejszych okresach już takiej harmonii nie było, co wynikało w dużej mierze z kontekstu społeczno-politycznego.

Dorobek w zakresie dydaktyki geografii jest deprecjonowany na tle innych specjalności nauk geograficznych. To jest chyba największym szkopułem, z którym geografowie mierzą się od lat. Prawdą jest, że problemy badawcze dydaktyka geografii są odmienne niż przedstawiciela innych specjalności geograficznych. Powinności dydaktyka obligują go do dzielenia swojego udziału w rozwoju geografii z udziałem w praktyce społecznej. Ale ten udział w praktyce społecznej owocuje w przygotowaniu nowych sił do krzewienia geografii. To też jest przecież działaniem na rzecz geografii. Każda specjalność ma swoją specyfikę, bo i problemy, którymi się zajmuje są inne. Trzeba zatem brać wzór z Romera i troszczyć

⁹ Autorstwo tych słów przypisywane jest Stanisławowi Jachowiczowi.

¹⁰ To cytat ze szkolnego wiersza mojego dzieciństwa. Ten mądry i wesoły wiersz w całości jest dostępny w Internecie.

się o tych, którzy specjalizują się w dydaktyce geografii. Bez dobrych dydaktyków geografii nie będzie też geografii – nie znajdzie „oparcia w narodzie”. Warto też bardziej docenić udział dydaktyka w praktyce społecznej i na wzór artystów brać pod uwagę przy awansie zawodowym, a nie deprecjonować tego dorobku.

Jeśli sięgniemy do osiągnięć polskiej dydaktyki geografii okresu międzywojennego, to znajdziemy inspirację do naprawy tego, z czym borykamy się współcześnie, a i będzie się czym pochwalić. Oto przykład – dawniej i współcześnie obowiązywała niepisana zasada **3Z**. Jednak to **3Z** miało inne znaczenie w okresie międzywojennym, a inne ma teraz. Kiedyś chodziło o **Z**aciekawienie, **Z**ainteresowanie i **Z**amiłowanie. A co oznacza teraz? – to wiemy, bo krąży to nie tylko w sferze dydaktycznej i oznacza: zakuć, zapamiętać, zapomnieć – tych „z” nie warto wyróżniać. Lepiej o nich zapomnieć.

Odczuwając wciąż marksistowskie ukąszenie PRL-u, nie dajmy się teraz pokąsać różnym liberałom, relatywistom moralnym i innym mędrkom działającym w myśl poprawności politycznej. Bądźmy cyfrowymi tubylcami, ale pozostajmy ludźmi renesansu.

LITERATURA

- Kaden Bandrowski J., 1960, *Aciaki z pierwszej A*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kmicikiewicz E., 1946, Rozwój nauk geograficznych w Polsce, *Horyzonty*, Friburg, R. I, z. 2, s. 9–19.
- Kwieciński Z. 2019, Dylematy zmian systemu edukacji, [w:] P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc (red.), *Demokracja. Socjalizacja. Wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 235–243.
- Michalczyk J., 1990, *Gustaw Wuttke jako dydaktyk*, UMCS, Lublin.
- Morbitzer J., 2017, O(braku) refleksji nad współczesnym światem mediów, [w:] W. Skrzydlewski (red.), *Kultura, edukacja, technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Technologia Kształcenia, nr 23, s. 89–104.
- Niemcówna S., 1929, *Dydaktyka geografii*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa.
- Romer E., 1926, Geografia na usługach państwa, *Czas. Geogr.*, t. IV, z. 4, s. 183–192.
- Romer E., 1929, Stan i potrzeby geografii, *Nauka Polska*, t. X, s. 145–159.
- Romer Ed., 1985, *Geograf trzech epok. Wspomnienie o ojcu*, Czytelnik, Warszawa.
- Sobczyński M., Cepil M., 2022, *Historia Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wuttke G., 1957, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, wyd. 1, PZWS, Warszawa.
- Wuttke G., 1964, Krajoznawstwo kształci i wychowuje młodzież, *Nauczyciel Krajoznawca na Mazowszu*, t. IV, s. 5–13.
- Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. (Dz.U. poz. 2202).

Mariola Tracz

EWOLUCJA PODEJŚCIA DO KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W ŚWIETLE PODSTAWY PROGRAMOWEJ I PROGRAMÓW NAUCZANIA

WPROWADZENIE

Współcześnie reformy edukacji pojawiają się cyklicznie, zazwyczaj gdy następuje presja na reorganizację i modernizację procesu kształcenia. Najczęściej towarzyszy jej zmiana programu kształcenia wymuszona aktualną sytuacją polityczną, społeczną lub ekonomiczną. Prace nad zmianami rozpoczynają się od stworzenia programu nauczania, przygotowania sposobów jego wdrożenia, następnie jego upowszechnienia. Kolejnym krokiem jest implementacja programu nauczania szkolnego, to znaczy opracowanie materiałów edukacyjnych oraz przeszkolenie nauczycieli.

W scentralizowanych systemach oświatowych zmiana programowa opracowywana jest przez ministerstwo lub inną instytucję rządową, a rola nauczycieli sprowadza się do wykonywania tych założeń w praktyce szkolnej. Program nauczania jest swoistym narzędziem, który zapewnia pełną możliwość kontroli władz oświatowych nad procesem edukacji. Natomiast w systemach zdecentralizowanych w procesie tworzenia programów kształcenia jest większa partycypacja uczniów i nauczycieli, ale też rodziców oraz opinii publicznej. Decentralizacja polityki oświatowej przybiera w poszczególnych krajach różne formy, ale nie oznacza ona jednak całkowitej rezygnacji z kontroli państwa nad programem nauczania. Regulatorem procesu kształcenia staje się ogólnokrajowy program nauczania, który określa wspólny trzon programowy, standardy kształcenia oraz zasady przeprowadzania egzaminów (Ornstein, Hunkis 2013).

Przemiany polityczno-społeczne w Polsce po 1989 r. wpłynęły na zmiany struktury i organizacji systemu oświaty oraz przyjętej koncepcji kształcenia w szkołach ogólnokształcących. Jednym z fundamentów tej zmiany była decentralizacja systemu oświaty, a jej efektem wprowadzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego i egzaminów zewnętrznych po danym etapie nauczania. Podstawa programowa stała się zasadniczym dokumentem dla nauczycieli,

twórców programów, autorów podręczników i osób zajmujących się konstruowaniem informatorów i arkuszy egzaminacyjnych.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie zmian w koncepcji kształcenia geograficznego w świetle podstawy programowej i programów nauczania w Polsce na tle tendencji zachodzących na świecie. W pierwszej kolejności zarysowano podobieństwa i różnice między programem nauczania a podstawą programową oraz omówiono tendencje zmian w programach nauczania geografii na świecie. W części drugiej poruszono zagadnienie zmian koncepcji kształcenia geograficznego w Polsce w ostatnich dekadach w świetle podstawy programowej kształcenia ogólnego z lat 1999–2017. Prezentowane rozważania są rezultatem kwerendy dostępnej literatury przedmiotu oraz analizy podstaw programowych kształcenia geograficznego za okres 1999–2017. Większość informacji zebrano z dokumentów i publikacji ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), krajowych i zagranicznych podręczników dydaktyki geografii oraz artykułów publikowanych w czasopiśmie poświęconych edukacji geograficznej.

PODSTAWA PROGRAMOWA A PROGRAM NAUCZANIA

Program nauczania (z gr. *Próγραμμα* – obwieszczenie) utożsamiany również z programem szkolnym to dokument, który zawiera cele i treści nauczania oraz zakładane rezultaty kształcenia na poszczególnych etapach nauczania w różnych typach szkół (Piskorz 1997, Kupisiewicz 2009). Najczęściej jest on rozumiany jako plan zamierzonych czynności, przedsięwzięć nauczyciela i uczniów w obszarze wyróżnionych przedmiotów szkolnych. Z założenia program nauczania określa treści kształcenia, ich kolejność w odniesieniu do ilości czasu dostępnego dla przedmiotów/zajęć edukacyjnych w planie nauczania oraz charakterystykę doświadczeń edukacyjnych, w szczególności z punktu widzenia stosowanych metod nauczania, materiałów dydaktycznych (np. podręczniki, nowe technologie) i sposobów jego ewaluacji (Braslavsky 2000, UNESCO IBE 2013).

Program nauczania może być także postrzegany jako porozumienie polityczno-społeczne, które odzwierciedla wspólną wizję polityki edukacyjnej państwa, uwzględniając jednocześnie potrzeby i oczekiwania społeczności lokalnych i krajowej oraz zmiany zachodzące globalnie. Dlatego współcześnie w procesie opracowywania programów nauczania i przeprowadzanych reform edukacyjnych w większym stopniu partycypuje coraz szersze grono zainteresowanych stron. Projektowanie programów nauczania od lat 90. XX w. stało się tematem debaty angażującej decydentów, ekspertów, nauczycieli-praktyków i całe społeczeństwo (Graves 1996).

Reforma systemu edukacji z 1999 r. wprowadziła do praktyki szkolnej w Polsce nowy dokument – podstawę programową. Zgodnie z zapisem ustawy o systemie oświaty podstawa programowa jest definiowana jako *obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy treści nauczania oraz umiejętności, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań*

egzaminacyjnych (Ustawa o systemie szkolnym... 1991, art. 3). Podstawa programowa, jako dokument MEN, wprowadziła podział nauczania na etapy, przedmioty i ścieżki edukacyjne. Ponadto we wstępie tego dokumentu zarysowano zadania szkoły i nauczycieli w zakresie nauczania i wychowania dla danego etapu kształcenia. Równocześnie podstawa dostarcza także informacji o *kontekście ideologicznym*, który ma tłumaczyć i uzasadniać jej szczegółowe postanowienia (Konarzewski 2007). Istotną cechą podstawy programowej jest jednolita struktura, obejmująca następujące części: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania i osiągnięcia dla każdego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa stanowi fundament tworzenia programów nauczania zawierający syntezę ideałów i celów nauczania na danym etapie edukacyjnym, jak również poszczególnych przedmiotów oraz innych działań dydaktyczno-wychowawczych. Dokument ten kierowany jest nie tylko do nauczycieli, ale także do twórców programów nauczania, autorów podręczników i osób zajmujących się konstruowaniem wymagań na egzaminach zewnętrznych. Podstawa programowa z 1999 r. uwzględniła ponadto zajęcia o charakterze integracyjnym: ścieżki edukacyjne dla szkół podstawowych i gimnazjów. W kolejnej zmienionej podstawie programowej (z 2007 r.) zajęcia te zostały usunięte, a niektóre z treści nauczania przeniesione do przedmiotów (np. języka polskiego, historii, biologii, geografii, matematyki itp.).

Twórcy kolejnych wersji podstawy programowej (z 2007 oraz z 2017 i 2018 r.) znacznie rozszerzali szczegółowość jej zapisu, formułując dodatkowo obok celów ogólnych szczegółowe treści nauczania-wymagania oraz zadania szkoły. Zdaniem części pedagogów i dydaktyków przedmiotowych właśnie tym rozszerzeniom zapisu podstawy poświęcano najwięcej uwagi, co spowodowało, że dokument ten przekształcił się w swoisty rodzaj „konstytucji dla polskiej szkoły” (Leek 2015). Według W. Okonia (2007) podstawa programowa nie powinna być odczytywana wyłącznie jako zestaw nakazów dla nauczycieli, lecz jako obowiązująca część wspólna programów kształcenia w szkołach danego typu i szczebla oraz dla opracowania przez nauczycieli/zespołów nauczycieli szczegółowych programów nauczania konkretnych przedmiotów lub zajęć wychowawczych.

Pojawienie się podstawy programowej zmieniło podejście do programu nauczania i jego rolę. Mimo różnego definiowania programu nauczania jego struktura obejmuje na ogół cztery istotne elementy: cele ogólne i cele szczegółowe, treści nauczania, zadania i wskazówki dydaktyczne oraz ewaluację efektów uczenia się. Program nauczania pełni istotną rolę w nauczaniu geografii, ukierunkowując proces kształcenia na osiągnięcie przez uczniów zamierzonych celów kształcenia.

W Polsce do 1999 r. nauczyciele geografii w publicznych szkołach pracowali w oparciu o jeden obowiązujący ministerialny program nauczania do danego przedmiotu w poszczególnych typach szkół. Po 1999 r. pojawiło się po kilkanaście programów nauczania geografii dla danego etapu kształcenia. Opracowany przez autora lub zespół autorów program musiał uzyskać akceptację MEN. Ministerstwo przygotowało rozporządzenie, w którym przedstawiło warunki i tryb dopuszczania do użytku szkolnego autorskich programów nauczania. W tym dokumencie szczegółowo określono strukturę programu nauczania oraz wymóg umieszczania nazwiska recenzentów, którzy opiniowali program w przypadku

jego publikacji (Rozporządzenie... 2002). W ten sposób instytucje państwowe zachowały pewne formy kontroli procesu kształcenia.

Kolejna zmiana podejścia MEN do programów nauczania i ich umocowania w systemie edukacyjnym pojawiła się z chwilą wprowadzenia nowego rozporządzenia w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Rozporządzenie... 2009). Nastąpiło przesunięcie kompetencji tworzenia programów nauczania na nauczycieli. Takie podejście miało służyć większemu zaspokajaniu indywidualnych potrzeb uczniów/zespołów klasowych w zakresie uczenia się, a z drugiej strony było wyznacznikiem autonomii szkoły w odniesieniu do organizacji procesu kształcenia. W praktyce szkolnej nowe programy nauczania geografii do zmienionej podstawy programowej z 2007 r. były opracowane przez nauczycieli/zespoły nauczycieli i publikowane przez wydawnictwa lub instytucje oświatowe (np. ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli). Większość nauczycieli geografii wybierała jeden z dostępnych programów nauczania i włączała go do zestawu programów nauczania obowiązujących w danej szkole. Kolejna reforma strukturalna i programowa z 2018 r. podtrzymała to podejście do tworzenia programów nauczania przez nauczycieli.

Podsumowując, można stwierdzić, że istnieją różnice w rozumieniu programu nauczania i podstawy programowej. Głównym celem programu nauczania jest zapewnienie uczniom wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w wybranej przez nich dziedzinie. Nauczyciele wykorzystują program nauczania do planowania i organizacji pracy na lekcji z uczniami oraz zaplanowania tematyki zajęć, sekwencji lekcji, na semestr/w roku szkolnym. Natomiast podstawa programowa jest jedynym formalno-prawnym dokumentem określającym edukacyjne podstawy. Dokument ten ma na celu zapewnić uczniom możliwość rozwijania umiejętności i poszerzania wiedzy oraz nabycia postaw, na ogół związanych z zestawem przedmiotów i obszarów uczenia się oraz rozwijania kompetencji niezbędnych do tego, aby stać się wszechstronnymi osobami.

KIERUNKI ZMIAN W PROGRAMACH NAUCZANIA GEOGRAFII NA ŚWIECIE

Status geografii jako przedmiotu nauczania jest różny w poszczególnych krajach. Geografia nauczana jest w szkołach w formie odrębnego przedmiotu lub jako część kursu łączonego lub międzyprzedmiotowego. Generalnie na poziomie szkoły podstawowej w wielu krajach geografia nie występuje jako samodzielny przedmiot, treści geograficzne są obecne w integracyjnych przedmiotach, takich jak *science* lub *social study* (Rodzoś 2002, Tracz 2014). Obowiązkowe nauczanie geografii występuje na niższym poziomie szkoły średniej, a liczba godzin przeznaczona na nauczanie tego przedmiotu jest różna. Natomiast na poziomie szkoły średniej – wyższego poziomu, geografia jest najczęściej przedmiotem do wyboru (przedmiotem fakultatywnym), a zasady jego wyboru są zróżnicowane

w zależności od kraju. Bez względu na to, jaką formę przybiera nauczanie tego przedmiotu, opracowany program nauczania powinien stanowić solidną podstawę do rozwoju ucznia w odniesieniu do jego przyszłego kształcenia, życia osobistego i kariery zawodowej.

Gwałtowny rozwój nauki, postęp technologiczny oraz rozwój gospodarczy i społeczny w drugiej połowie XX w. miały istotny wpływ na szkolnictwo. Nowe trendy programowe ogniskowały się wokół następujących kwestii:

- a) konkretyzacji teorii pedagogicznej i jasnej struktury programów;
- b) koncentracji na kompetencjach, tj. określeniu wiedzy i umiejętności ucznia na „wejściu i wyjściu”;
- c) dążeniu do zapewnienia aktualności wiedzy w programach nauczania;
- d) elastyczności programu umożliwiającej dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia wspierającej koncepcje nauczania włączającego;
- e) wprowadzaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych jako osi wiedzy oraz nowego sposobu uczenia się i nauczania (Bednarz 2013).

Badania prowadzone nad programami nauczania geografii wskazują, że są one po pierwsze liczne (po kilkanaście do danego poziomu nauczania), po drugie zróżnicowane co do zakresu treści nauczania (niejednokrotnie obejmują różne kraje) i po trzecie uprzywilejowują różne rodzaje wiedzy i umiejętności geograficznych (Graves 1886, Rawling 2020).

Na przestrzeni ostatnich kilku dekad nadawano programom nauczania geografii różną orientację poprzez preferowanie pewnych celów nauczania oraz zagadnień tematycznych/problemów, które traktowano jako swoistą „konstrukcję nośną” programu. I tak np. idea egzemplaryzmu powodowała w latach 70.–80. XX w. nasilenie w programach nauczania geografii wiadomości dotyczących zróżnicowania krajobrazów na świecie, krajów lub regionów i ich prezentowania poprzez wybrane przykłady (*case study*). Innym przykładem jest odwoływanie się do koncepcji nauczania przez odkrywanie i przeżywanie w latach 90. ubiegłego stulecia, co powodowało pojawienie się w programach nauczania treści związanych z metodyką badań geograficznych (w szkołach średnich) i zajęć w terenie jako laboratorium geograficznym. Obecnie w programach nauczania dominują koncepcje związane z holistycznym i humanistycznym ujmowaniem edukacji geograficznej, ukazywaniem relacji środowisko–człowiek oraz kompleksowym ujmowaniem tematyki geograficznej. Istotnym elementem kształcenia geograficznego w wielu krajach jest tematyka związana z geografią kraju ojczystego. Treści te, choć niejednokrotnie odmiennie ujęte, stanowią istotny element kształcenia ogólnego (Graves 1996, Tracz 2014).

Badania Lamberta i Morgana (2010) nad trendami rozwojowymi programów nauczania geografii po II wojnie światowej wykazały, że treści nauczania ujęte były w układzie regionalnym, który przeważał do lat 70. XX w., a następnie programy zdominowało podejście systematyczne układu treści z egzemplifikacją regionalną. Ponadto od lat 80. XX w. w programach geografii dla różnych poziomów nauczania wzrasta znaczenie podejścia ekologicznego i wzbogacania programów informacjami o kształtowaniu i ochronie środowiska przyrodniczego oraz

promującego humanistyczne wartości. Zarysowało się też dążenie do promowania aktywnizujących metod nauczania.

W wielu krajach świata istotny wpływ na zmiany w programach nauczania geografii ma przyjęta koncepcja kształcenia i tradycje nauczania tego przedmiotu. Współcześnie w wielu krajach główny akcent w programach nauczania geografii położony został na następujące kluczowe pojęcia organizacji treści nauczania:

- miejsce rozumiane jako różnego rodzaju, typu i wielkości obszar (np. miasto, wieś, region geograficzny) wraz z jego geograficznym położeniem, odrębnymi cechami przyrodniczymi, społecznymi, gospodarczymi i kulturowymi;
- system Ziemi rozumiany jako procesy i cykle fizyczne, biologiczne, zmiany chemiczne i fizyczne, których przykładem są formy terenu, krajobrazy;
- interakcje w środowisku geograficznym; interakcje między geografiami fizyczną i humanistyczną obejmującą zmiany i wpływ na środowisko, zasoby i zrównoważony rozwój.

Według geografów angielskich i amerykańskich ta koncepcja organizacji treści nauczania wokół tych trzech kluczowych pojęć pozwala na bardziej holistyczne ukazywanie świata. Idee te reprezentują zakres perspektyw, w ramach których należy uwzględnić merytoryczną treść geograficzną, a posługiwanie się zmianami w czasie, skalą, podobieństwem i różnicą oraz przyczynowością i współzależnością pozwoli uczniom nabyć wiedzę geograficzną i rozwijać myślenie (Rawling 2020).

Współcześnie w programach nauczania geografii implementuje się te kluczowe koncepcje pojęciowe, również popularyzowane przez Komisję Edukacji Geograficznej MUG, kładzie się nacisk na relacje człowiek–środowisko, przestrzenne zróżnicowanie tych relacji i procesów zachodzących w przestrzeni geograficznej. Ma to pogłębiać wiedzę uczniów i poszerzać ich zdolności do rozumienia współczesnego świata oraz rozwijać myślenie geograficzne. W programach nauczania treści te zorganizowane są na ogół w tematy lub w bloki tematyczne dla różnych poziomów edukacyjnych.

Jak wskazują badania prowadzone nad programami geograficznymi, niejednokrotnie przeważa dominacja materiału nauczania nad rozwijaniem myślenia (Graves 1996, Rawling 2020). Istotne zatem jest zachowanie w programie nauczania równowagi pomiędzy nabywaniem wiedzy, kształtowaniem umiejętności i postaw. Nie jest to łatwe zadanie dla twórców programów nauczania, ze względu na istnienie wielu zmiennych wpływających na konkretyzację treści kształcenia w programie nauczania i wprowadzanie teorii do praktyki szkolnej

EWOLUCJA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Zmiana podejścia do kształcenia geograficznego w Polsce była już sygnalizowana przez środowisko nauczycieli i dydaktyków geografii od końca lat 80. XX w. Wśród celów, które były wysuwane, są m.in.: kształtowanie umiejętności, w tym

umiejętności prowadzenia obserwacji, rozumowania przyczynowo-skutkowego, redukcji materiału faktograficznego na rzecz zwiększenia samodzielności uczniów w dochodzeniu do wiedzy. Działania związane z reformą oświaty po 1989 r. podejmowane przez ministerstwo w zasadniczych kwestiach były zgodne z oczekiwaniami środowiska geograficznego. Dotyczyły one przyjęcia personalizmu jako metodologicznej podstawy działań szkoły i przypisania uczniowi nadrzędnej roli w procesie kształcenia oraz holistycznego ukazywania świata przyrodniczego i społecznego, ekonomicznego i kulturowego (Zajac 1990, Pulinowa 1995, Rodzoś i in. 2008).

W przypadku nauczania geografii realizacja idei personalizmu ogniskowała się na doborze celów i treści nauczania sprzyjających rozwojowi umiejętności ułatwiając uczniom dalsze kształcenie i funkcjonowanie we współczesnym świecie, dostosowaniu treści nauczania do możliwości poznawczych uczniów oraz rozbudzaniu zainteresowań geograficznych. Przykładem nowego podejścia do roli ucznia w procesie kształcenia geograficznego jest zapis w podstawie programowej geografii z 1999 r. dla szkół ponadgimnazjalnych (klasy III–IV), wskazujący, że zadaniem szkoły jest m.in. *stwarzanie uczniom sprzyjających warunków do samodzielnego prowadzenia obserwacji i poszukiwań poza terenem szkoły w zakresie indywidualnych sformułowanych tematów geograficznych; samodzielnego opracowania wybranych tematów* (Podstawa... 1999, s. 635). Sugeruje się także wyraźnie nauczycielom, autorom programów zarówno w gimnazjum, jak i w szkole ponadgimnazjalnej zmianę koncepcji organizacyjnej i dydaktycznej zajęć lekcyjnych poprzez zwiększenie aktywnego toku nauczania opartego na pracy ucznia z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji geograficznej sprzyjających rozwojowi umiejętności, w tym myślenia krytycznego i aktywności poznawczej. A oto jedno z zadań szkoły w tym zakresie ujęte w podstawie programowej: *stwarzanie uczniom warunków sprzyjającym uczeniu się czynnego, kształtującego dociekliwość, refleksyjność, zdrowy krytycyzm, chęć działania; stosowanie wiedzy geograficznej w życiu* (Podstawa... 1999, s. 612, 634).

Idea holizmu znalazła odzwierciedlenie w przyjęciu zasady doboru i układu treści uwzględniającego bardziej całościowe spojrzenie na procesy przyrodnicze i społeczno-gospodarcze zachodzące na świecie. Potwierdzeniem tego podejścia jest zapis jednego z celów w podstawie programowej dla szkoły ponadgimnazjalnej: *całościowe widzenie regionów i miejsc oraz problemów, z jakimi boryka się świat* (Podstawa... 1999, s. 634). W kolejnych zmianach podstawy programowej (2009, 2017 i 2018) wzmocniano tę ideę poprzez akcentowanie powiązań między procesami i zjawiskami przyrodniczymi i humanistycznymi, ukazywanie wzajemnych relacji przyroda–człowiek. Dowodem wyeksponowania tego założenia są m.in. cele ogólne kształcenia geograficznego zapisane w podstawie programowej dla gimnazjum z 2009 r.: *Identyfikowanie związków i zależności oraz zjawisk i procesów, w którym wskazano na konieczność m.in. identyfikowania związków i zależności w środowisku przyrodniczym, gospodarce i życiu społecznym w różnych skalach przestrzennych (lokalnej, regionalnej i globalnej); rozumienia wzajemnych relacji przyroda–człowiek; wyjaśniania zróżnicowania przestrzennego warunków środowiska przyrodniczego oraz działalności człowieka na Ziemi* (Podstawa... 2009, s. 372). Podobnie odwołanie do idei holizmu występuje na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, a jeden z celów

ogólnych kształcenia geograficznego zakłada kształtowanie *rozumienia relacji człowiek–przyroda–społeczeństwo* (Podstawa... 2009, s. 377). Nasilenie odniesień do tej idei w kształceniu geograficznym występuje w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej z 2018 r. zarówno w preambule do podstawy, jak i formułowanych celach kształcenia oraz doborze treści nauczania. Dobitnie ilustruje to podejście do kształcenia geograficznego zapis z części o warunkach i sposobach realizacji podstawy dla szkoły podstawowej sugerujący nauczycielom i autorom programów, że *lekcje geografii powinny zatem sprzyjać rozumieniu przez ucznia istniejących powiązań i zależności w środowisku geograficznym, zarówno przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, jak i we wzajemnych relacjach człowiek–przyroda* (Podstawa... 2019, s. 15).

Poznanie relacji człowiek–środowisko na przykładzie regionów i krajów pozwala na kształtowanie u uczniów postaw odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego. W podstawach programowych z 1999 r. po raz pierwszy wprowadzono do nauczania geografii na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej cel związany z kształtowaniem świadomości gospodarowania zasobami przyrodniczymi zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju. W kolejnych podstawach programowych, a szczególnie tej z 2018 r. dla szkół ponadpodstawowych, silny nacisk położono na zapoznanie uczniów z warunkami realizacji zasad zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku oraz kształtowania odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego zamieszkania. O ważności tej tematyki w aktualnej podstawie programowej świadczy również jej odniesienie w celach ogólnych i szczegółowych formułowanych w zakresie:

- a) wiedzy: *rozumienie zasad racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody i zachowania dziedzictwa kulturowego;*
- b) umiejętności i stosowania wiedzy w praktyce: *wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności geograficznych w życiu codziennym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju;*
- c) kształtowania postaw: *rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, ochrony elementów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz konieczności rekultywacji i rewitalizacji obszarów zdegradowanych* (Podstawa... 2018).

Analizując dobór treści nauczania, można stwierdzić, że w kolejnych podstawach programowych następowała ich aktualizacja. I tak w najnowszej podstawie, w klasie drugiej szkoły ponadpodstawowej, wprowadzono nowe treści dotyczące np. społeczeństwa informacyjnego, budowy gospodarki opartej na wiedzy, procesów reindustrializacji. Istniejące treści np. związane z procesami demograficznymi poszerzono o zjawisko starzenia się społeczeństw, a procesy migracje na świecie o problematykę uchodźstwa. Generalnie aktualizacja treści przyczynia się do lepszego zrozumienia przez uczniów współczesnego świata i własnej oceny tych procesów prezentowanych w mediach społecznościowych i przez środki masowego przekazu.

Ogólnie autorzy podstawy w doborze treści uwzględniali tradycje nauczania geografii oraz nowe wyzwania związane z procesami globalizacji. Zarówno

w podstawie z 1999 r., jak i z 2009 r. oraz 2017 i 2018 r. istotny nacisk został położony na studia o Polsce oraz geografii regionalną świata. W podstawie programowej z 2009 r. dla gimnazjum układ treści nauczania był systematyczny, a na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej treści ujęto bardziej problemowo. Natomiast w aktualnie obowiązującej podstawie treści nauczania ujęte są w sposób systematyczny, a tylko niektóre tematy w problemowy.

Podstawa programowa powinna umożliwiać uczniom zdobywanie wiedzy o kraju ojczystym i świecie oraz kształtowanie szeregu umiejętności i systemu wartości. Biorąc pod uwagę strukturę podstaw programowych (tab. 1), trudno

Tabela 1. Struktura podstawy programowej geografii w latach 1999–2018

Wyszczególnienie	Struktura
Podstawa programowa z 1999 r.	<p>Gimnazjum</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele edukacyjne ogólne 4 – zadania szkoły 4 – treści nauczania 10 działów – osiągnięcia ogólne 5 <p>Szkoła ponadpodstawowa (kl. I–III) – poziom podstawowy</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele edukacyjne 5 – zadania szkoły – treści 11 działów – osiągnięcia 5 <p>Szkoła ponadpodstawowa (kl. III–IV) – fakultatywne</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele edukacyjne 2 – zadania szkoły – treści 5 – osiągnięcia 2
Podstawa programowa z 2009 r.	<p>Gimnazjum</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele ogólne – wymagania ogólne 4 – treści nauczania – wymagania szczegółowe 10 działów <p>Liceum ogólnokształcące i technikum (obligatoryjne)</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele ogólne – wymagania ogólne 3 – treści nauczania – wymagania szczegółowe 10 działów <p>Liceum ogólnokształcące i technikum (poziom rozszerzony)</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele ogólne – wymagania ogólne 3 – treści nauczania – wymagania szczegółowe 12 działów
Podstawa programowa z 2018 r.	<p>Szkoła ponadpodstawowa/liceum i technikum – poziom podstawowy</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele edukacyjne – wymagania ogólne 3 – wiedza geograficzna, umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce i kształtowanie postaw, – treści nauczania – wymagania szczegółowe 16 działów – warunki i sposoby realizacji <p>Szkoła ponadpodstawowa/liceum i technikum – poziom rozszerzony</p> <ul style="list-style-type: none"> – cele edukacyjne – wymagania ogólne 5 – treści nauczania – wymagania szczegółowe 23 działów – warunki i sposoby realizacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie... (1999, 2009, 2018).

dokonać jednoznacznej analizy. Niemniej jednak we wszystkich tych dokumentach zakładano rozwój wiedzy i umiejętności uczniów. W obowiązującej aktualnie podstawie programowej mocno akcentowane są cele związane z rozwijaniem na lekcjach geografii umiejętności przydatnych uczniom w życiu codziennym oraz kształtowaniem postaw patriotyzmu i odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Badania B. Wójtowicz i A. Świątek (2019) wskazują na prawidłowe zbilansowanie celów kształcenia w podstawie programowej z 2018 r., jeśli chodzi o poszczególne kategorie, co należy uznać za dużą wartość.

Istotne zmiany podstaw programowych geografii dotyczyły struktury tego dokumentu (tab. 1). Podstawę programową z 1999 r. cechowała duża ogólność zapisu celów kształcenia, treści nauczania i osiągnięć. Zmiany, jakie objęły drugą podstawę programową, w porównaniu do pierwszej, koncentrowały się na zapisie, w myśl którego podstawa programowa zawiera cele kształcenia ogólnego (wymagania ogólne) oraz podaje podstawowy kanon treści nauczania (wymagania szczegółowe), przedstawia wymagania edukacyjne, a tym samym egzaminacyjne. W aktualnej podstawie programowej cele nauczania i treści zostały w znacznie większym stopniu sprecyzowane i rozbudowane. W strukturze tej nowa podstawa może służyć głębszej uniformizacji i centralizacji procesu edukacyjnego oraz jednocześnie ograniczeniu sprawczości i inicjatywy dydaktycznej nauczycieli i nauczycielek. Mimo zapisu, że treści nauczania zaplanowano na 80% ogólnej liczby godzin w danej klasie – pozostałe 20% godzin pozostawiono do decyzji nauczyciela. W praktyce założenie to nie zawsze jest możliwe do spełnienia. Ograniczenie geografii do jednej lekcji w tygodniu w klasie V i klasie VIII nie daje możliwości realizacji zaplanowanych treści zgodnie z ideą holistycznego i humanistycznego nauczania geografii. Podobne trudności nauczyciele napotykają przy realizacji treści w klasie I szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że podstawę programową z geografii cechuje pewna ewolucyjność co do celów kształcenia, doboru i ujęcia treści nauczania. Zgodnie z deklaracją ministerstwa podstawa programowa formułuje jedynie założenia dotyczące kształcenia geograficznego mające być inspiracją i wsparciem dla nauczycieli. A jednak w praktyce tym, co przede wszystkim obowiązuje nauczyciela, są treści, które musi przekazać w czasie zajęć lekcyjnych i które będą egzekwowane na egzaminie dojrzałości. Dlatego tak istotne jest dostarczenie nauczycielom materiałów dydaktycznych (poradników metodycznych, artykułów w czasopismach itp.) promujących przyjęte w podstawie programowej i programach nauczania nowe idee i cele kształcenia geograficznego. Niejednokrotnie autorzy programów nauczania i podręczników do geografii dość jednostronnie interpretują cele i treści kształcenia geograficznego zawarte w podstawach programowych. Przykładem takiego ujęcia są treści odnoszące się do wybranych problemów demograficznych na świecie (szkoła podstawowa i ponadpodstawowa), a szczególnie problemu starzenia się społeczeństw w krajach wysoko rozwiniętych (np. w Europie, w Polsce). Powinny być przedstawione zarówno te negatywne (np. brak pracowników, wzrost wydatków na opiekę zdrowotną, obciążenie służby zdrowia itp.) i te pozytywne (np. możliwość pracy obojga rodziców, jeśli dziadkowie opiekują się wnukami, mniejsze koszty utrzymania szkół itp.). Takie

podejście do prezentacji tego problemu będzie okazją do bardziej holistycznego spojrzenia na zagadnienie, nie tylko od strony ekonomicznej, i umożliwi kształtowanie postaw uczniów (tworzenie poczucia solidarności społecznej oraz więzi rodzinnych).

PODSUMOWANIE

Podstawa programowa i program nauczania geografii to dwa istotne dokumenty dla procesu nauczania i uczenia się. Podstawa programowa określa ogólne cele edukacyjne i zakres treści nauczania dla poszczególnych etapów kształcenia, a program edukacyjny dostosowuje je do indywidualnych potrzeb uczniów i warunków nauczania. Edukacja stale musi nadążać za wyzwaniami cywilizacyjnymi, zmieniającymi się warunkami życia oraz systemem wartości. W konsekwencji powoduje to nieuniknione zmiany podstaw programowych i programów nauczania geografii. Współczesne programy nauczania starają się odpowiedzieć na napięcia, które pojawiły się pod koniec XX w. Napięcia te dotyczą reprezentacji tematyki globalnej i lokalnej, tradycji i nowoczesności, długoterminowych i krótkoterminowych wyzwań oraz systemu uniwersalnych i indywidualnych wartości.

Poszukiwanie coraz nowszych koncepcji kształcenia geograficznego i ich implementacja do programów nauczania jest wynikiem tego, że ciągle nie jesteśmy zadowoleni z obecnych rozwiązań. Współczesne trendy programowe starają się wychodzić naprzeciw wyzwaniom stawianym edukacji geograficznej. Aktualnie do wiodących trendów należy elastyczność programu nauczania, podejście oparte na kompetencjach, nauczanie projektowe i włączanie technologii komunikacyjno-informacyjnej do nauczania. Dzięki różnym wzorcom planowania nastąpiła zarówno ciągłość, jak i zmiany w programach nauczania geografii. Jednak badania nad programami nauczania geografii wskazują, że niejednokrotnie programy nauczania rzadko są dobrze zrównoważone pomiędzy trzema treściami nauczania, metodami kształcenia i misją geografii jako przedmiotu. Dlatego tak istotne jest stałe prowadzenie badań nad podstawą programową, aby móc uchwycić efektywność wprowadzanych zmian w zakresie treści i celów kształcenia. Jest to szczególnie istotne dzisiaj, w obliczu tak ogromnego rozwoju wiedzy geograficznej oraz postępującej wąskiej specjalizacji.

Podstawy programowe geografii w Polsce cechuje pewna ewolucja co do sposobu ujęcia treści kształcenia i precyzyjności ich zapisu polegająca na bardziej szczegółowym ich ujęciu i aktualizacji treści nauczania. Generalnie autorzy podstawy w doborze treści uwzględniali tradycje nauczania geografii oraz nowe wyzwania związane z procesami globalizacji zachodzącymi na świecie. Podstawy programowe z 1999 i 2009 r. bardziej akcentowały problemowy układ treści nauczania, szczególnie na poziomie ponadgimnazjalnym, akcentując bardziej zagadnienia globalne. Z kolei aktualna podstawa programowa eksponuje wartości edukacyjne geografii jako przedmiotu nauczania, dotyczące rozumienia przez uczniów procesów zachodzących na świecie (gospodarczych, społecznych i kulturowych) przy

jednoczesnym zachowaniu tradycji nauczania tego przedmiotu i wprowadzaniu nowych aktualnych zagadnień.

Stawianie pytania o wyzwania i zmiany w zakresie podstawy programowej kształcenia geograficznego, które jak najlepiej powinny służyć tak wielu adresatom, nie jest sprawą prostą ze względu na czynniki polityczne, gospodarcze i społeczne. Pojawiają się głosy, że nadmierne skoncentrowanie się na treściach związanych z założeniami edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju odbywa się kosztem innych równie ważnych problemów geograficznych (np. treści dotyczących najbliższego regionu, w którym mieszka uczeń, kraju ojczystego). Kolejnym wyzwaniem jest wykorzystanie zasobów Internetu i sztucznej inteligencji (AI) w nauczaniu geografii, zwłaszcza treści, które są w nich prezentowane i ich poprawności merytorycznej oraz etycznych zasad korzystania z nich.

LITERATURA

- Bednarz S.W., Heffron S., Huynh N.T. (red.), 2013, *A road map for 21st century geography education: Geography education research* (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project), Association of American Geographers, Washington DC.
- Braslavsky C., 2000, *The secondary education curriculum in Latin America. New tendencies and changes*. Final Report of the seminar organized by IBE and HEP, 2–3 September, IBE, Buenos Aires, Geneva.
- UNESCO – International Bureau of Education (UNESCO-IBE), 2013, *Glossary of Curriculum Terminology*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>
- Graves N., 1996, Curriculum development in geography: An ongoing process, [w:] A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (red.), *Geography in Education: Viewpoints on Teaching and Learning*, University Press, Cambridge, s. 72–99.
- Konarzewski K., 2007, Program szkolny, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa, s. 7.
- Leek J., 2015, Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej, [w:] M. Kamińska (red.), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Oficyna Wydawnicza NOVUM Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Płock, s. 23–35.
- Okoń W., 2007, Nowe spojrzenie na program edukacji, *Chowanna*, 2, s. 11–15.
- Ornstein A.C., Hunkis F.P., 1998, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, 2013, ORE, Warszawa, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf
- Pulinowa M.Z. (red.), 1995, *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Rodzoń J., 2002, Nauczanie geografii w krajach Unii Europejskiej, *Czasopismo Geograficzne*, 3/4, s. 267–282.

- Rodzoś J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2008, Transformacja geografii szkolnej, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi UŚ, nr 7, s. 99–108, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec.
- Rawling E., 2020, How and why National Curriculum frameworks are failing geography, *Geography*, 105(2), s. 69–77
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 1999 nr 14, poz. 129).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz.U. 2002 nr 69, poz. 635).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2009 nr 89, poz. 730).
- 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).
- Tracz M., 2007, Nauczanie geografii w Niemczech – założenia, cele i treści kształcenia, [w:] B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia*, Akademia Świętokrzyska, Kielce, s. 129–141.
- Tracz M., 2014, Współczesne kierunki zmian w nauczaniu geografii w szkołach ogólnokształcących na przykładzie Finlandii i Rosji, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 4, s. 209–217.
- Wójtowicz B., Świętek A., 2018, Geografia po reformie – zmiany zakresu treści kształcenia w podstawie programowej a ich dobór w podręcznikach szkolnych, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 8, s. 51–67.
- Zajac S., 1990, Czy jest a czym powinna być geografia w szkole, *Geografia w Szkole*, 5, s. 252–263.

WYZWANIA EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Jolanta Rodzoś

SZKOLNY PODRĘCZNIK DO GEOGRAFII W OBLICZU ZMIAN CYWILIZACYJNYCH – ZARYS PROBLEMU

WPROWADZENIE

Ostatnie 25 lat było dla edukacji geograficznej w Polsce okresem dużych zmian. Dotyczyły one niemal każdego wymiaru kształcenia. Zmieniało się miejsce geografii w systemie szkolnym, modyfikacji podlegał zakres jej treści, ewoluowały metody nauczania-uczenia się, wynikające m.in. z włączenia nowych technologii w proces edukacyjny, nastąpił znaczący przyrost źródeł informacji dostępnych dla nauczyciela i ucznia, a do praktyki szkolnej weszły nowe koncepcje teoretyczne dotyczące kształcenia. Najmniej zmieniającym się elementem okazują się podręczniki szkolne, w których zakres treści i sposób ich ujęcia wydają się wciąż bardzo podobne, niezależnie od procesów, które dotyczą innych składowych procesu edukacji. Dotyczy to również geografii. Praktyka pokazuje, że nie jest to stan pożądanym. Podręczniki wobec zmian technologicznych i społecznych przestają bowiem spełniać swoją rolę i coraz słabiej wspierają proces kształcenia. Dyskusja na temat książki dla ucznia wydaje się bardzo potrzebna, zwłaszcza w przypadku takiego przedmiotu jak geografia, którego jednym z celów jest nauczanie o przemianach współczesnego świata.

Celem niniejszego opracowania jest wstępna diagnoza problemów związanych z funkcjonowaniem podręczników szkolnych do geografii. W przestrzeni społecznej i w środowisku dydaktycznym obecna jest dyskusja nad ich wartością edukacyjną i przydatnością wobec zmian zachodzących w szkole, w tym zwłaszcza wobec cyfryzacji procesu edukacyjnego. Dlatego przeprowadzono proces ogólnej analizy książek dla ucznia funkcjonujących obecnie na rynku szkolnym, pod kątem potrzeb współczesnej edukacji geograficznej. Podjęto też próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zmiany cywilizacyjne wpływają na cechy i rolę podręcznika we współczesnej edukacji geograficznej oraz czy działania podejmowane w celu unowocześnienia podręczników zapewniają, że pełnią one wszystkie przypisane im funkcje i wspierają proces nauczania-uczenia się.

CZYM JEST PODRĘCZNIK SZKOLNY?

W polskim systemie edukacji podręczniki rozpowszechniły się w czasach działalności Komisji Edukacji Narodowej, która wprowadzała reformę szkolnictwa w ówczesnej Polsce. Reforma ta ukierunkowana była na szerzenie postępu oświeceniowego i ratowanie Ojczyzny, której byt społeczny, gospodarczy i polityczny cechowała niepewność, między innymi ze względu na niski poziom edukacji i zacofanie społeczeństwa. Zadaniem podręczników zaprogramowanych przez KEN było zapewnienie szkole rzetelnie opracowanych treści kształcenia oraz szerzenie nowych idei pedagogicznych, uwzględniających potrzeby społeczne i specyfikę procesu poznawczego ucznia (Walat 2013). Były to zatem opracowania pełniące na raz kilka funkcji, w tym przede wszystkim funkcję informacyjną, samokształceniową i wychowawczą. Z czasem podręczniki szkolne, wzbogacając zarówno treści, jak i sposób ich prezentacji oraz oddziaływanie na ucznia, przyjęły na siebie funkcję motywacyjną, kształcącą, badawczą, transformacyjną i pogłódową (Okoń 1998, Kupisiewicz 2005). Zawsze były doniosłym elementem procesu kształcenia, ponieważ stanowiły najłatwiej dostępne oraz najlepiej dostosowane do celów szkolnych źródło wiedzy i służyły rozpowszechnianiu przyjmowanych wartości oraz koncepcji pedagogicznych. W czasach przednowoczesnych, kiedy dostęp do wiedzy o świecie, a zwłaszcza tej najnowszej, był ograniczony, stanowiły niezastąpiony środek dydaktyczny, bez którego proces kształcenia wydawał się jeśli nie niemożliwy, to przynajmniej bardzo trudny.

Jak pisał W. Okoń (1998), podręcznik szkolny jest jednym z najważniejszych środków dydaktycznych, ponieważ świadczy nauczycielowi oraz uczniowi wszechstronne usługi. Rozwijając to stwierdzenie, warto zauważyć, że podręcznik pomaga w pracy na lekcji oraz w organizacji i przebiegu samodzielnego procesu uczenia się (Kucharska 2009). Przede wszystkim podaje mocno wyselekcjonowany zestaw treści do poszczególnych tematów przewidzianych programem kształcenia, dokonując jednocześnie pewnej transformacji wiedzy naukowej na język ucznia, stosownie do etapu jego rozwoju poznawczego. Wyręcza zatem w dużej mierze nauczyciela w poszukiwaniu informacji na dany temat i w doborze treści szczegółowych do poszczególnych haseł. W odróżnieniu od innych źródeł informacji, ułatwia uczniowi przyswojenie i rozumienie treści, bo stosuje różne rodzaje tekstów, które często zestawia z ilustracjami, wspomagającymi rozumienie opiswanej rzeczywistości. Ilustracje te są zazwyczaj oryginalne, dedykowane specjalnie uczniowi. Zawierają wybrane informacje, przetworzone w sposób ułatwiający opanowanie materiału. Podręcznik gwarantuje jednocześnie porównywalność nauczanych treści i równy dostęp do nich przez wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nie bez znaczenia jest również fakt, że podręcznik, proponując pewien układ i ujęcie treści oraz zestaw zadań do wykonania, ukierunkowuje lekcje pod względem metodycznym. Jest zatem wsparciem pracy nauczyciela w organizacji lekcji. Poprzez zadania wspiera też pracę własną ucznia i pomaga w weryfikacji jego osiągnięć. Atrakcyjną formą i interesującym ujęciem treści może też motywować ucznia do nauki i pogłębiania wiedzy i umiejętności, ponadto

organizować jego proces poznawczy i inicjować samodzielną pracę badawczą (Kucharska 2009). Korzyści ze stosowania podręcznika mogą być zatem bardzo duże, pod warunkiem jednakże, że jego zawartość, konstrukcja i forma pozwalają spełniać opisane role, a nauczyciel i uczeń gotowi są na ich wykorzystanie.

Wszystkie funkcje podręcznika są funkcjami potencjalnymi. Ich aktywacja leży bowiem po stronie nauczyciela jako organizatora procesu kształcenia, a częściowo też po stronie ucznia jako jego odbiorcy. Najlepiej przygotowane funkcje kształcące, badawcze czy ćwiczeniowe nie zostaną uruchomione, jeśli po stronie użytkowników nie ma gotowości do ich wykorzystania w procesie nauczania-uczenia się. Nie można zatem oceniać podręczników w kategoriach absolutnych. Można natomiast oceniać ich potencjał edukacyjny możliwy do wykorzystania w procesie kształcenia i potencjalną wartość dydaktyczną w kontekście określonych celów edukacyjnych.

UWARUNKOWANIA ZMIAN PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Podręczniki szkolne zawsze były elementem systemu edukacji, który zmieniał się powoli. Od samego początku cechowała je zależność od istniejącego ładu społecznego i polityki władz oświatowych i związana z tym ograniczona swoboda w zakresie ich formy i treści. Nie zawsze były one cenzurowane ale zawsze przypisana im była rola narzędzia transmisji określonego wizerunku rzeczywistości i intencjonalnej socjalizacji. Forma podręczników często podlegała standaryzacji i unifikacji według określonych wizji, a treści były kontrolowane pod kątem obowiązujących wykładni aksjologicznych i standardów poprawności społecznej i politycznej (Zalewska 2018).

Ten stały związek podręczników z polityką zawsze był też czynnikiem hamującym ich naturalną ewolucję. Jeśli były elementem służącym władzy i umacnianiu reprezentowanej przez nie doktryny politycznej, nie zmieniały się swobodnie, według potrzeb społecznych, lecz w sposób nadzorowany. Widać to zwłaszcza w państwach takich jak Polska, gdzie przez długi czas w historii najnowszej utrzymywał się ustrój autorytarny powstrzymujący swobodny rozwój koncepcji kształcenia, a co za tym idzie – powstawanie nowych modeli książki dla ucznia. Ustrój dawno został zmieniony, ale podejście do szkoły i narzędzi, którymi ona dysponuje, pozostało na dłużej.

Wśród czynników wstrzymujących proces ich zmian była i jest swego rodzaju inercja całego systemu szkolnictwa, typowa dla każdego niemal okresu historycznego (Bortliczek, Łuc 2008). Szkoła jako złożony układ, obejmujący nie tylko nauczyciela, ucznia i programy kształcenia, ale także cały zestaw innych elementów w postaci szeroko rozumianej bazy materialnej odgrywającej dużą rolę w przeprowadzaniu zmian oraz odpowiedniego kapitału ludzkiego, potrzebuje bowiem długiego czasu na zaadaptowanie nowych prądów i przełożenie ich na konkretne rozwiązania praktyczne. Jak pokazuje praktyka, przy wdrażaniu zmian potrzebna jest także akceptacja otoczenia zewnętrznego, które tworzą rodzice uczących się

dzieci oraz szeroko pojmowana opinia publiczna, chętnie odwołująca się do przeszłości i w niej poszukująca wzorców jakości kształcenia.

Nie bez znaczenia jest ponadto strategia władz oświatowych, która może rozwijać lub ograniczać rynek podręcznikowy, a także polityka wydawnictw szkolnych, w przypadku których względy ekonomiczne są tym czynnikiem, który w największym stopniu decyduje o przyjmowanych rozwiązaniach i jakości oferty kierowanej do szkół. Mówiąc o przyczynach statyczności podręczników szkolnych, należy również mieć na uwadze zaplecze intelektualne systemu szkolnego, z którego wywodzą się autorzy różnego rodzaju materiałów dydaktycznych. Przygotowanie nowatorskich rozwiązań wymaga wiedzy, wizji i odwagi, by tę wizję przełożyć na koncepcję podręcznika szkolnego, pomimo inercji całego systemu, a często też przy krytyce ze strony różnych środowisk. Kwestie edukacyjne są bowiem chętnie podejmowane przez szerokie kręgi społeczne, są w nich dyskutowane, a formułowane wnioski bywają chętnie prezentowane przez różnego rodzaju media. Przekazywane opinie kształtują postawy zarówno nauczycieli dokonujących wyborów książek dla ucznia, jak i otoczenia zewnętrznego, które wpływa na atmosferę towarzyszącą pracy szkoły.

Najnowsza historia pokazuje, że po 1999 r., kiedy do polskiej szkoły wprowadzono pluralizm programowy, a wraz z nim utrwalono model funkcjonowania wielu równorzędnych podręczników jako oferty do wyboru, pojawiło się wiele nowatorskich, potencjalnie wartościowych opracowań. Nie zdobyły one jednak popularności, bo były inne od dotychczas obowiązujących i wymagały przyjęcia odmiennej filozofii kształcenia, do której być może nie pasowało całe zaplecze dydaktyczne, a może również strategia nauczania przyjęta w szkołach. Według T. Sadoń-Osowieckiej (2009) w przypadku wolnego rynku podręczników wybór tego najbardziej odpowiedniego jest dla nauczyciela zawsze dużym problemem. Proces decyzyjny najczęściej ma charakter mało obiektywny. Bardziej opiera się na reklamie i opiniach innych niż jest wynikiem przemyślanych decyzji. Wydaje się też, że bardzo często w ostatecznym wyborze zwyciężają firmy wydawnicze, które proponują bogatszą obudowę podręcznika i oferują nauczycielom więcej gotowych rozwiązań, łatwych do wykorzystania w procesie kształcenia i ewaluacji wyników uzyskiwanych przez ucznia. Jakość samego podręcznika odgrywa drugoplanową rolę. Ważne jest, czy nauczyciel, wybierając dany podręcznik, otrzymuje gotowe rozkłady materiału, scenariusze zajęć, propozycje sprawdzianów wiedzy i umiejętności, itp. W przypadku szkoły średniej, istotne staje się, czy wydawnictwo wspiera nauczyciela w przygotowaniu uczniów do matury, czy oferuje próbne arkusze maturalne i innego rodzaju materiały pomagające finalnie uzyskiwać jak najlepsze wyniki. Takie podejście sprzyja rozwojowi obudowy dydaktycznej programu i podręcznika, hamuje jednocześnie proces zmian koncepcji samych podręczników.

SPECYFIKA PODRĘCZNIKÓW GEOGRAFICZNYCH

Każdy przedmiot szkolny, oprócz tego, że realizuje cele kształcenia ogólnego, ma swoją specyfikę wynikającą z wielu czynników, m.in. z tradycji, ze związku ze światem nauki, ze społecznej roli przekazywanej wiedzy i w rezultacie z przyjmowanych celów kształcenia. Ogólnie można powiedzieć, że w przypadku geografii jednym z nadrzędnych celów było i jest poznawanie zróżnicowania świata pod względem przyrodniczym, społecznym, gospodarczym, politycznym oraz kulturowym, a także rozumienie procesów prowadzących do określonych stanów tych wszystkich sfer rzeczywistości, ich wzajemnych relacji i skutków (Dylikowa 1991, Zając 1992, Szkurląt 2010). To rozumienie świata oparte na rozumieniu relacji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi składowymi środowiska geograficznego, w tym pomiędzy światem przyrody i działalnością człowieka, jest kwestią o nadrzędnym znaczeniu w edukacji geograficznej. Nadaje jej sens i stanowi o wartości kształcenia geograficznego. Ten element towarzyszy polskiej geografii szkolnej od początku XX w., głównie za sprawą wielkich reformatorów tego przedmiotu nauczania w osobach W. Nałkowskiego i E. Romera, którzy zarówno w teorii, jak i w praktyce torowali drogę ujęciom wyjaśniającym, ukierunkowanym na rozwijanie umiejętności łączenia faktów w ciągi przyczynowo-skutkowe umożliwiające rozumienie mechanizmów funkcjonowania przyrody i realiów społeczno-gospodarczych, a więc rozumienie świata. W. Nałkowski był zresztą autorem pojęcia „geografia rozumowa” które zastosował również w tytule swojego podręcznika. Podręcznik ten jako jeden z pierwszych w przewodzie zawierał teksty o charakterze wyjaśniającym oraz rysunki wspomagające proces myślenia. E. Romer z kolei w podręczniku *Geografia dla klasy I szkół średnich* (1904) pokazał, jak kierować pracą ucznia, by samodzielnie, na podstawie obserwacji, obliczeń i procesów myślowych, zdobywał on wiedzę o świecie. Obecna podstawa programowa również bardzo mocno akcentuje potrzebę ujęć wyjaśniających. We wprowadzeniu do dokumentu dla poziomu szkoły podstawowej zapisano: *Lekcje geografii powinny [...] sprzyjać rozumieniu przez ucznia istniejących powiązań i zależności w środowisku geograficznym, zarówno przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, jak i we wzajemnych relacjach człowiek–przyroda*. Autorzy podstawy programowej wśród zasadniczych celów nauczania geografii stawiają integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną poprzez identyfikowanie i rozumienie powiązań zachodzących w środowisku przyrodniczym oraz relacji przyroda–człowiek (Szkurląt i in. 2018). Oznacza to, że w edukacji geograficznej ważną kwestią jest nie tylko opisywanie faktów i przedstawianie ich rozkładu przestrzennego, ale też ukazywanie ich dynamiki i zmienności w czasie, złożoności, wzajemnej zależności i szerokiego oddziaływania, zarówno na sferę przyrody, jak i życie człowieka. Jak pisał G. Chabot (1958, za: Szkurląt 2010), geografia traci rację bytu, kiedy pomija się określanie związków i zależności.

Żeby rozumienie świata z całym systemem zależności było zapewnione, nieodzowne jest wielostronne zaangażowanie poznawcze ucznia oparte na szerokiej gamie czynności poznawczych, począwszy od prostych aktywności praktycznych

w postaci obserwacji, mierzenia, odczytywania, rysowania, aż po złożone operacje umysłowe, takie jak analizowanie, uogólnianie, wartościowanie zdarzeń i zjawisk, formułowania wniosków. Pełne zrozumienie mechanizmów funkcjonowania środowiska geograficznego wymaga częstego zestawiania faktów, ich porównywania, analizy zmienności w czasie i w przestrzeni i poszukiwania wzajemnych związków między poszczególnymi elementami rzeczywistości (Zajac 1992). Z tych powodów podręcznik do geografii posiada swoją specyfikę.

Przede wszystkim podręcznik geograficzny potrzebuje rozwiązań zapewniających poznanie faktów wraz z ich szeroką obudową w postaci związków, zależności, uwarunkowań i skutków. Tak jak pisał W. Nałkowski (za: Kop, Kucharska 2023), książka do nauczania geografii powinna dawać nie tylko odpowiedzi na pytania, „co jest” i „jak jest”, ale także „dlaczego tak jest”. Z tego powodu nieodzowne są teksty i ilustracje o charakterze wyjaśniającym, zawierające interpretację przytaczanych faktów oraz problemowe ujęcia treści, stymulujące procesy myślowe ucznia i mobilizujące go do poszukiwań, do pogłębiania analiz i wniosków. Niezależnie od działu tematycznego, uczeń powinien mieć szansę na poznanie uwarunkowań i skutków podawanych faktów, ich wzajemnych zależności i powiązań. Tylko wtedy można mówić o rozumieniu świata. To rozumienie jest pełne i trwałe, jeśli uczeń uczy się poprzez odkrywanie, a nie przyswajanie treści. Ważną rolę w podręczniku geografii pełnią więc zadania dydaktyczne, które służą organizacji procesu poznawczego ucznia. Dają propozycję jego własnych działań i zachęcają go do udziału w procesie, który jest konstruowaniem wiedzy, a nie tylko przyswajaniem informacji, gotowych wniosków i ocen (Sadoń-Osowiecka 2009).

Podręczniki do geografii potrzebują też ilustracji. Nauczanie o świecie, o rozkładzie przestrzennym zjawisk, o ich zmienności czasowej i zróżnicowaniu regionalnym wraz z dogłębną prezentacją uwarunkowań i skutków przedstawianych faktów wymaga bowiem różnorodnych źródeł informacji, nie tylko tekstu.

Ważną grupę ilustracji w podręcznikach geograficznych stanowią fotografie, których celem jest wierna prezentacja rzeczywistości, bez selekcji informacji lub ich upraszczania. Typowe są ponadto ryciny o charakterze map, których domeną są przestrzenne ujęcia opisywanych zjawisk i procesów. Pomagają one lokalizować obiekty, poznawać ich wzajemne rozmieszczenie, ale i poszukiwać związków pomiędzy ich występowaniem. Dość liczną grupę stanowią zestawienia tabelaryczne służące prezentowaniu często używanych w nauczaniu geografii danych liczbowych lub porządkowaniu faktów. Jest także szeroka gama innych rycin typu wykresy i diagramy, przekroje i schematy, które obrazują cechy poznawanych zjawisk i procesów, ich przebieg, zmiany w czasie oraz wzajemne relacje i powiązania pomiędzy różnymi elementami. Mogą one pełnić rolę uzupełniającą w stosunku do tekstu, wzmacniającą jego przekaz, ale są również autonomicznym źródłem informacji. Pełnią zatem nie tylko rolę ilustracyjną, ale mają też duży potencjał kształcący. Odpowiednio wykorzystane, umożliwiają przeprowadzanie porównań i analiz, a następnie definiowanie problemów, formułowanie wniosków, ocen i prognoz (Rodzoś 2002). Są więc niezwykle istotne dla samodzielnego konstruowania wiedzy przez ucznia.

SŁABE STRONY WSPÓŁCZESNYCH PODRĘCZNIKÓW DO GEOGRAFII

Podstawowym problemem, który związany jest z rolą podręcznika do geografii, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej, są jego cechy w kontekście postępu technologicznego. Podręcznik geograficzny jeszcze pod koniec XX w. był podstawowym i wiarygodnym źródłem wiedzy dla ucznia, ale i dla nauczyciela. Prezentował treści trudne do znalezienia w innych źródłach, w postaci przystosowanej do potrzeb szkoły. Mało było bowiem ogólnodostępnych opracowań, które przedstawiałyby nie tylko fakty o świecie, ale także wyjaśniałyby je i prezentowały powiązania z innymi, a jednocześnie miałyby formę przystępną dla ucznia.

Przez wiele lat problemem było przypisywanie podręcznikowi zbyt dużej roli i traktowanie go jako jedyne źródła wiedzy i wykładni do organizacji lekcji (Kojas 1975, Kupisiewicz 1995). Obecnie postępująca cyfryzacja i powszechny dostęp do nowych technologii wywołuje proces odwrotny – spychania tradycyjnego podręcznika na margines pracy dydaktycznej. Współczesny uczeń jest inny niż byli jego rówieśnicy 10, 20 czy 30 lat temu. Jest całkowicie zanurzony w technologii i przyzwyczajony do korzystania z mediów elektronicznych, do bycia bombardowanym przez krótkotrwałe bodźce (Piotrowska, Cichoń 2015). Świat cyfrowy jest dla niego oczywistym i naturalnym środowiskiem egzystowania, a Internet jego pierwotnym otoczeniem (Oliwa 2003). Współczesny uczeń nie rozstaje się z urządzeniem mobilnym, poprzez które komunikuje się z innymi i poszukuje wszelkich informacji o świecie. Ponieważ w Internecie może znaleźć informacje na każdy niemal temat, traktuje sieć jako niezawodne źródło danych. Korzysta z niej jednak dość przypadkowo, czerpiąc ze źródeł wybieranych przez przegłdarkę (Piotrowska, Cichoń 2025).

Do współczesnej młodzieży nie przemawiają klasyczne podręczniki z tekstem i statycznymi obrazami. Noszenie ich do szkoły uważane jest za nonsensowne, a lekcje organizowane z wykorzystaniem książki postrzegane są jako anachroniczne. Jest to problem, który wydaje się trudny do rozwiązania. Zmiany technologiczne, jakie zachodzą na naszych oczach, kwestionują zasadność i przydatność podręcznika w edukacji szkolnej. Pamiętać przy tym należy, że dostępne uczniowi źródła internetowe bywają nierzetelne i powierzchowne i nie można ich traktować jako wiarygodnych zasobów wiedzy. Nauczyciel nie jest też w stanie kontrolować zasobów, z jakich uczniowie korzystają, ani zabronić korzystania z tych nieodpowiednich, popularyzujących nieprawdziwe fakty i błędne teorie. Istnieje wiele dowodów na to, że takie praktyki występują, czego przykładem są filmy i blogi przekonujące, że Ziemia jest płaska. Podręcznik jest zatem bardzo potrzebny współczesnej szkole. Z drugiej jednak strony nie może to być książka, z której uczeń nie będzie chciał albo nie będzie umiał korzystać. Jako główny odbiorca jej przekazu musi ją akceptować zarówno pod względem formy, jak i treści. A przy tym wszystkim podręczniki muszą spełniać swoją rolę edukacyjną i wspierać proces kształcenia.

Analiza podręczników do geografii oddanych do użytku po reformie szkolnictwa w 2017 r. pokazuje, że przeszły one zmianę w stosunku do opracowań, które były w użytku w okresie wcześniejszym. Są bardziej ustrukturyzowane, zawierają więcej elementów, które zwiększają czytelność i przejrzystość treści oraz ułatwiają uczniowi poszukiwanie i przyswajanie określonych treści. Rozdziały dzielone są na wyraźnie wyodrębnione podrozdziały, a zamieszczone w nich teksty dzielone są na krótkie akapity. Dzięki różnego rodzaju wyróżnieniom łatwo jest znaleźć poszczególne elementy, w tym definicje, pojęcia, ciekawostki i pytania. W niektórych opracowaniach znajdują się podsumowania, streszczenia, zestawienia faktów pomocne w przygotowaniach do sprawdzianów.

Podręczniki są też bardzo kolorowe, zawierają dużo barwnych ilustracji. W opracowaniach do szkoły podstawowej zajmują one większą powierzchnię niż teksty. Przeważają wśród nich fotografie. W książkach dla szkoły średniej większy udział stanowią diagramy, wykresy, schematy. Nadają podręcznikom obrazowego charakteru i oddziałują na wyobraźnię ucznia.

Lektura poszczególnych rozdziałów wskazuje jednak, że obecne podręczniki dość znacząco zmniejszyły zakres przekazywanych treści. Niekiedy dość luźno nawiązują do podstawy programowej. Wydaje się, że niechęć młodego pokolenia do czytania długich tekstów próbują przełamać zmniejszoną zawartością ich treści i bardzo ogólnym ujęciem wiedzy. W efekcie jednak bardzo spływają obraz rzeczywistości, a tym samym sprowadzają geografię szkolną do roli przedmiotu niewiele wnoszącego do ich rozwoju. Przestają spełniać funkcję wartościowego źródła wiedzy. Nie odciążając ani nauczyciela, ani ucznia z poszukiwania źródeł pełniejszych informacji, skazują się na rolę środka dydaktycznego o drugorzędnym znaczeniu.

Badania przeprowadzone przez T. Sadoń-Osowiecką (2009) wskazują, że uczniowie nie lubią nie tylko nudy i przestarzałej formy przekazu, ale też uczenia się tego, co już wiedzą. Tymczasem podręczniki geograficzne tak bardzo upraszczają wiedzę o świecie, że sprowadzają ją często do oczywistych faktów, które są uczniowi dobrze znane. Przykładem może być podsumowanie rozdziału o zróżnicowaniu klimatycznym Afryki w podręczniku do klasy 8 szkoły podstawowej, które sprowadza się do wniosku, że w każdej ze stref klimatycznych warunki do życia są inne. Na pustyniach brakuje wody, a w lasach równikowych problemem jest nadmiar wilgoci. W podręczniku do klasy I liceum można przeczytać, że występowanie dnia i nocy reguluje rytm życia na Ziemi, że aktywność ludzka jest ściśle związana z następstwem dnia i nocy i żeby ją przedłużyć używa się sztucznego oświetlenia. Jest to wiedza prawdziwa, ale potoczna, którą dziecko posiada niezależnie od edukacji formalnej. Wypełnianie nią podręcznika, zwłaszcza dla ucznia nastoletniego, bez wchodzenia w głębsze warstwy wiedzy, stawia podręcznik i całą edukację geograficzną w niekorzystnym świetle.

Podobnie rzecz ma się z ilustracjami. Wiele z nich, zwłaszcza w podręcznikach do szkoły podstawowej, prezentuje treści dobrze znane uczniowi. Dotyczy to w szczególności fotografii. Jest ich bardzo dużo, a wśród nich również fotografie pomarańczy, winogron, dziewczynek i chłopców, pożaru, lekarzy, hamburgra itp. Zdjęcia tego typu wypełniają przestrzeń podręcznika, powodując, że jest

kolorowy i wizualnie atrakcyjny. Ich wartość dydaktyczna jest jednak znikoma. Jeśli ogólnikowość tekstów wynika, przynajmniej po części, ze skromnie nakreślonej objętości podręcznika ze względu na koszty druku i finalny ciężar książki noszonej przez ucznia do szkoły, to rezygnacja z fotografii przedstawiających obiekty dobrze znane może być pewnym rozwiązaniem tego problemu.

Uproszczenia w podręcznikach zbliżają wiedzę geograficzną do wiedzy potocznej. Nie ułatwiają rozumienia faktów, a często kreują błędny obraz rzeczywistości. W jednym z podręczników do liceum napisano, że im większa jest wartość rocznej amplitudy, tym większy jest kontynentalizm klimatu, w innym zaś, że wraz ze wzrostem temperatury powietrza wzrasta jego wilgotność. Obydwa z przedstawionych faktów wymagają komentarzy i wyjaśnień. Uczeń nie powinien bowiem myśleć, że amplituda temperatury jest czynnikiem wpływającym na cechy klimatu, a podniesienie temperatury powietrza automatycznie wywołuje wzrost jego wilgotności. Używanie uogólnień w podręcznikach jest koniecznością, ponieważ nie można przekroczyć pewnych granic pojemności treściowej książki, ale stosowanie uproszczeń na tak dużą skalę nie dość, że niczego nie tłumaczy, to jeszcze fałszuje obraz świata. Poza tym, teksty w podręczniku powinny wymagać od czytelnika pewnego wysiłku umysłowego oraz pokonywania trudności. Tekst zbyt prosty i oczywisty nie wzbudza zainteresowania ucznia, osłabia jego uwagę i motywację (Krzyżyk, Synowiec 2023).

Przytoczone przykłady nie są niechlubnym wyjątkiem. Lektura używanych obecnie podręczników wskazuje, że w przypadku szkoły podstawowej oraz w zakresie podstawowym szkoły ponadpodstawowej większość opracowań bazuje na uproszczonych przekazach, ze znikomym udziałem ujęć o pełniejszym charakterze. Jedynie licealne podręczniki dla zakresu rozszerzonego prezentują ujęcia bardziej szczegółowe, wierniej odtwarzające rzeczywistość. Jednakże i te opracowania cechuje bardzo mały udział elementów wyjaśniających, świadomie ukierunkowanych na pokazywanie relacji między opisywanymi faktami, na zobrazowanie mechanizmów funkcjonowania przyrody i człowieka jako podmiotu w sferze społeczno-gospodarczej. Mały udział wyjaśnień oznacza dominację faktów nad ukazywaniem zależności między nimi. W. Nałkowski (1887, za: Kop, Kucharska 2023) pisał: *Aby nauczyć ucznia rozumować, myśleć geograficznie, wyrażenia takie jak: dlatego, ponieważ, a zatem, z powodu, powinny się często powtarzać*. Pomimo niemal 150 lat, jakie upłynęły od momentu sformułowania tego wniosku, pozostaje on aktualny. Wyjaśnianie wymaga szczególnego doboru faktów i łączenia w ciągi relacyjne z użyciem odpowiednich słów, określających kierunki i siłę zależności. Tego zdaje się brakować we współczesnych podręcznikach, które nawet jeśli prawidłowo opisują rzeczywistość, to rzadko ją tłumaczą. Nie realizują więc zapisów podstawy programowej. Nie pokazują ani faktycznego obrazu rzeczywistości, ani nie odsłaniają użyteczności analiz geograficznych.

Niezwykle rzadko spotkać też można ujęcia dynamiczne, problemowe, które ukazywałyby różne trajektorie rozwoju wydarzeń, w zależności od okoliczności albo określonych decyzji i działań. Trudno jest znaleźć porównania faktów, analizę ich uwarunkowań i zmienności w czasie i przestrzeni. Obecnie geografia podręcznikowa jest jednowymiarowa, oparta na stwierdzeniu „tak jest”, „to jest

pozytywne”, „to jest negatywne”. Rzadko zaciekawia, daje miejsce na refleksję i motywuje do poszukiwań. Słabo mobilizuje do prowadzenia pogłębionych analiz i formułowania ważnych wniosków.

Badania prowadzone w latach 90. XX w. nad przedwojennymi podręcznikami A. Chałubińskiej i M. Janiszewskiego, które przez długie lata cieszyły się znakomitymi opiniami, zarówno w środowisku nauczycielskim, jak i naukowym, pokazały w nich wyjątkowo duży udział tekstów o charakterze problemowym i wyjaśniającym, akcentujących zależności pomiędzy elementami środowiska geograficznego i ich zmienność w czasie i przestrzeni. W opracowaniach tych standardem było stosowanie opisów przyczynowo-skutkowych. Każda z przedstawianych cech środowiska geograficznego miała swoje uzasadnienie i swój skutek. Teksty były niezwykle precyzyjne, a jednocześnie były pogładowe oraz ułatwiały rozumienie treści i budowanie struktur wiedzy. Miały też cechę, która powodowała, że były lekkie i angażowały uwagę czytelnika. Były pisane znakomitym językiem z użyciem formy osobowej i przyjmowały postać analizy poszczególnych sytuacji, prowadzonej wspólnie przez autora i ucznia. Zawierały takie wyrażenia, jak: *gdy się zastanowimy nad..., to stwierdzimy, gdy się głębiej przyjrzymy..., to możemy się przekonać* (Rodzoś 2002). Dzięki temu stylowi wypowiedzi odwzorowany był pewien proces myślowy i tworzył się kontakt emocjonalny czytelnika z podręcznikiem, pozytywnie wpływający na odbiór treści. Trudno jest wyrokować o skuteczności takich rozwiązań w podręcznikach współczesnych, ale warto pokusić się o głębszą refleksję nad rozwiązaniami, które podniosłyby jakość przekazu w obecnych opracowaniach dla ucznia, przy zachowaniu jego atrakcyjności. Jest to element niezwykle ważny, który w dużej mierze decyduje o wartości podręcznika i jego przydatności dydaktycznej.

Ilustracje w obecnych podręcznikach pełnią przede wszystkim funkcję uzupełniającą treści wyrażone w tekście. Często zawierają dość obszerne podpisy wnoszące nowe informacje. Bardzo rzadko są natomiast sprzężone z zadaniami dydaktycznymi, które organizowałyby proces odczytywania i interpretacji treści, kierowałyby tokiem rozumowania ucznia i w efekcie prowadziłyby do odkrywania nowych faktów i zależności między nimi. Takie zestawy treściowo i logicznie powiązanych ze sobą zadań stanowią podstawę funkcji kształcącej i badawczej podręcznika. Niekoniecznie muszą opierać się na ilustracjach, mogą to być zadania odnoszące się do tekstu, do wiedzy uprzednio zdobytej lub do pozaszkolnych doświadczeń ucznia. Niegdyś były stosowane w polskich podręcznikach do geografii. Obecnie większość zadań ma charakter utrwalająco-kontrolny. Sprawdza rozumienie tekstu, stan zapamiętania faktów i organizuje powtórzenie materiału. Część zadań odsyła ucznia do innych źródeł wiedzy, w tym do Internetu, celem wyszukania nowych informacji. Wszystko to łącznie wzmacnia ukierunkowanie na przekaz wiedzy.

Podręczniki do szkoły średniej (zakres rozszerzony) przygotowują ucznia do matury. Niektóre z nich zawierają więc testy z typami zadań zbliżonymi do tych zawartych w arkuszu maturalnym i czasem również podpowiadają sposoby ich rozwiązania. Instruuja ucznia, jak prawidłowo przeprowadzić proces rozwiązywania określonego typu zadań. Jest to z pewnością duże wsparcie dla ucznia

i nauczyciela w przygotowaniu do egzaminu, który decyduje o dalszych losach absolwentów, ale niekoniecznie wystarcza do rozumienia świata i zależności pomiędzy poszczególnymi zjawiskami i niekoniecznie też zapewnia warunki do samodzielnego wytwarzania wiedzy przez ucznia, do kształtowania umiejętności, zakładanych programem kształcenia. Egzamin maturalny, ze względu na to, że jest egzaminem zewnętrznym i jednolitym, preferuje typy zadań, których ocenianie sprawia stosunkowo mało problemów. Nie sprawdza zatem wszystkich umiejętności kształtowanych w ramach geografii szkolnej. Nie testuje np. toku rozumowania ucznia, nie pyta o jego indywidualną ocenę sytuacji i faktów. Koncentrowanie uwagi głównie na maturze jest więc niewystarczające z dydaktycznego punktu widzenia.

Wydaje się też, że część rozwiązań oferowanych uczniowi przez podręczniki finalnie działa na jego niekorzyść. Obszerne podsumowania rozdziałów, streszczenia, zadania testowe sprawdzające poziom opanowania wiedzy, z jednej strony bardzo ułatwiają proces nauczania-uczenia się, z drugiej strony bardzo go spłycają. Nie mają zbyt wiele wspólnego z procesem samodzielnego budowania struktur wiedzy. Nie zostawiają przestrzeni na własne poszukiwania, poczucie niedosytu, niepewności, które są nieodzownym elementem twórczego podejścia. Sprzyjają jedynie przyswajaniu informacji i kształtowaniu odtwórczych postaw.

Pomimo zmian, które daje się zauważyć w podręcznikach do geografii, stwierdzić można, że rzadko realizują one koncepcję kształcenia sprzyjającą aktywności poznawczej ucznia i samodzielnemu konstruowaniu wiedzy. Reprezentują raczej zachowawczy styl metodyczny, oparty na transmisji wiedzy. Duża liczba ilustracji i zadań dydaktycznych, które cechują współczesne podręczniki, nie przekłada się na możliwości samodzielnego wytwarzania wiedzy przez ucznia, łączenia jej nowych fragmentów z wiedzą uprzednią, zdobywaną również poza edukacją formalną. Dalekie są od założeń teorii konstruktywizmu i innych koncepcji o charakterze badawczo-eksploracyjnym rekomendowanych we współczesnej szkole (Sadoń-Osowiecka 2011, Klus-Stańska 2019). Zmieniły nieco formę, dostosowując ją bardziej do potrzeb pokolenia kultury obrazu, ale nie zdołały zaadaptować rozwiązań, które zagwarantowałyby realizację szerszej gamy celów edukacyjnych. Jest to czynnik, który niekorzystnie wpływa na postrzeganie obecnych podręczników szkolnych i stanowi duży problem dla współczesnej edukacji geograficznej.

Podręczniki do geografii oferowane obecnie uczniom są pod względem ogólnej koncepcji metodycznej bardzo do siebie podobne. Trudno jest znaleźć cechy przewodnie, wyróżniające poszczególne tytuły. Wszystkie mają podobną konstrukcję i zawierają podobne elementy o podobnych funkcjach. Zaznaczyć w tym miejscu wypada, że problem ten dotyczy nie tylko edukacji geograficznej, ale całej polskiej szkoły. Podobne wnioski są formułowane w odniesieniu do innych przedmiotów, np. historii oraz edukacji wczesnoszkolnej. Im również zarzuca się brak wyrazistości, klarownej koncepcji dydaktycznej i nastawienie na transmisję uproszczonej wiedzy (Ferenc 2015, Zalewska 2018). Jest to zatem problem szerszy, warty dyskusji na forum ogólnopedagogicznym.

PODSUMOWANIE

Edukacja geograficzna, podobnie jak cała szkoła, jest złożonym systemem, w którym poszczególne składowe są od siebie zależne. Pomimo że podręczniki wydają się elementem o drugorzędym znaczeniu w stosunku do takich kwestii, jak model kształcenia nauczycieli czy miejsce i wymiar przedmiotu w systemie szkolnym, są one niezwykle ważne w procesie kształcenia. Są bowiem rozwinięciem programu kształcenia i materializacją jego założeń. Dobrze zaprojektowane mogą stanowić ogniwo spajające wspólne działania uczestników procesu kształcenia. Mogą też inspirować nauczyciela i motywować ucznia.

Przez wiele lat istnienia szkolnictwa podręcznik był jednym z niewielu lub jedynym medium powszechnie dostępnym dla wszystkich odbiorców procesu kształcenia. Świat i wiedza na jego temat zmieniały się na tyle pomalą, że te same książki długo pozostawały aktualne i były nieocenionym źródłem wiedzy nie tylko dla uczniów, ale również dla rodziców i szerszego otoczenia społecznego. Ich rola edukacyjna była nieoceniona. Przemiany technologiczne i kulturowe, jakie mają obecnie miejsce, zmieniają ten stan i pozycję podręczników w procesie dydaktycznym. Nieobce są stwierdzenia, że są wrogiem edukacji, bo mają charakter dogmatyczny i są trywialne w warstwie merytorycznej. Przekazują statyczny, jednowymiarowy, a zatem nieprawdziwy obraz świata i pomijają wszelkie dylematy i wątpliwości towarzyszące działaniom człowieka we współczesnym świecie. Są przy tym napisane źle, nudno i bez polotu. Są więc niepotrzebne (por. Śliwerski 2005).

Skrajne opinie zazwyczaj są odrzucane w sposób automatyczny, ponieważ wydają się przesadzone i pełne emocji. Analiza używanych obecnie podręczników do geografii, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej, potwierdza, że przedstawione wyżej zarzuty są na pewno zbyt dramatyczne, ale nie zupełnie bezpodstawne. Współczesne podręczniki do geografii faktycznie mają wiele wad i braków. Co prawda, są barwne, zawierają wyróżnienia, podsumowania, wiele ciekawostek, ale ich lektura nie jest wciągająca. Podręczniki dla szkoły podstawowej i dla szkoły średniej w zakresie podstawowym prezentują uproszczone treści w stopniu, który stanowi niebezpieczeństwo dla losów geografii szkolnej. Prezentowana w nich wiedza jest płytka i trudno na jej podstawie uzasadnić istnienie edukacji geograficznej. Pamiętać należy, że podręcznik jest wizytówką przedmiotu i stanowi podstawę formułowania wniosków na temat jego walorów, użyteczności dla intelektualnego rozwoju ucznia, budowania zasobów jego wiedzy i umiejętności, a w efekcie na temat przydatności społecznej danego fragmentu edukacji.

Słabości podręczników do geografii mają, jak się wydaje, co najmniej kilka powodów. Pierwszy z nich to zmiany technologiczno-kulturowe, które zmniejszają przydatność tradycyjnych opracowań książkowych. Młodzież nie chce i nie potrafi z nich korzystać, bo tradycyjne książki reprezentują inną epokę i stanowią słabą konkurencję dla źródeł cyfrowych. Dodatkowo świat, który jest przedmiotem dyskursu geograficznego, przeobraża się tak szybko, że część informacji zawartych w podręcznikach bardzo szybko ulega dezaktualizacji, co przekonuje

odbiorców do ich odrzucenia. Druga grupa przyczyn słabości podręczników do geografii to ich forma i treść, za którą odpowiedzialność ponoszą autorzy podręczników, wydawnictwa oraz system dopuszczania podręczników do użytku szkolnego. Jak zaznacza J. Angiel (2011), jest to proces pospieszny, w trakcie którego bardziej liczą się terminy niż jakość produktu finalnego. Pomimo kolejnych reform systemu edukacji, nie zmienił się on na lepsze.

Wydaje się, że wyczerpały się już możliwości podnoszenia atrakcyjności książek liczbą i barwnością ilustracji, ułatwieniami w nawigacji po rozdziałach i w przygotowaniu się do sprawdzianów. Jeśli podręcznik ma przetrwać w edukacji geograficznej, musi zmienić swoją formę, ale bez uszczerbku dla treści i strony metodycznej. Wiele na to wskazuje, że popularność osiągają e-podręczniki. Koncepcja ta zyskuje aprobatę uczniów, środowiska szkolnego i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Być może zastąpią one podręczniki klasyczne, w formie drukowanej. Nie ma podstaw, aby negować takie rozwiązanie, skoro świat się zmienia, a wraz z nim odbiorcy oferty dydaktycznej. Warto jednak pamiętać, że w podręczniku niezwykle ważna jest treść i jego wartość kształcąca, badawcza, transformacyjna. Zamiana formy drukowanej na elektroniczną niewiele da, jeśli zawartość wciąż będzie niewystarczająco dobra.

Kwestia kondycji podręczników geograficznych to również odpowiedzialność środowiska naukowego i dydaktycznego. W procesie przygotowania książek dla ucznia nieodzowne jest wsparcie ich autorów pod względem teoretycznych podstaw kształcenia. Tak ważne środki dydaktyczne nie mogą powstawać wyłącznie w oparciu o indywidualne doświadczenie, intuicję autora lub wzorce zaczerpnięte od innych. Żeby podręcznik realizował określoną koncepcję kształcenia, powinna ona być jednak skonkretyzowana, przedyskutowana i skutecznie rozpowszechniona. Nieodzowne są też szeroko zakrojone badania nad wartością poszczególnych rozwiązań podręcznikowych w kontekście potrzeb obecnego pokolenia młodzieży i nauczycieli. Na słabości podręczników do geografii należy zatem spojrzeć wielowymiarowo, ponieważ obecny stan rzeczy ma złożone przyczyny. Zapewnienie szkole odpowiedniego środka dydaktycznego, który byłby rzetelnym źródłem wiedzy i stanowiłby wsparcie w organizacji wartościowego procesu kształcenia, przystającego do założeń współczesnej edukacji geograficznej, należy potraktować jako jedno z najpilniejszych zadań współczesnej dydaktyki geografii.

LITERATURA

- Angiel J., 2011, The role and work of the expert in geography textbooks for schools – author's experiences and reflections, *Prace i Studia Geograficzne*, 48, s. 53–60.
- Bortliczek M., Łuc I., 2008, *Obraz szkoły w wypowiedziach dzieci*, [w:] H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy (red.), *Oświata w otoczeniu burzliwym: migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 218–234.
- Dylikowa A., 1991, Nowe kierunki myślenia geograficznego u progu zmiany systemu edukacyjnego, *Geografia w Szkole*, nr 3, s. 147–153.

- Ferenc M., Refleksje nad merytoryczną zawartością podręczników szkolnych do historii nowożytnej, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Historyczne*, 142, (2), s. 329–337.
- Klus-Stańska D., 2019, Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1(251), s. 7–20.
- Kojs W., 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Kop J., Kucharska M., 2023, Ewolucja podręczników geografii wydanych w latach 1922–2022 (refleksje z wystawy podręczników geografii), [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska, *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace KEG PTG, 59–78.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2023, *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, PAN, Warszawa.
- Kucharska M., 2009, Funkcje szkolnych podręczników geografii, [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lublin, s. 127–132.
- Kupisiewicz C., 2005, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 1988, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Oliwa R., 2015, Pokolenie Z – cyfrowe podejście do nauki języków obcych, *Edukacja Techniczno-Informatyczna*, 4(83), s. 38–49.
- Piskorz S., 1994, Dydaktyka geografii jako nauka, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Piotrowska I., Cichoń M., 2015, Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego, [w:] A. Hibszer, E. Szkurląt (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, Prace KEG PTG, t. 4, s. 67–85.
- Rodzoś J., 2002, *Koncepcja szkolnej geografii regionalnej w dorobku twórczym Michała Janiszewskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, Podręcznik geografii według wydawców, nauczycieli i uczniów a teoria dydaktyki, [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika*, Lublin, s. 205–212.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011, Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica II*, s. 78–89.
- Szkurląt E., 2010, Od koncepcji edukacji geograficznej do praktyki, <http://bc.ore.edu.pl/Content/140/Od+koncepcji+edukacji+geograficznej+do+praktyki+-+prof.+nadzw.+dr+hab.+El%C5%BCbieta+Szkur%C5%82at+.pdf> (dostęp: 4.08.2024).
- Szkurląt E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań, [w:] A. Hibszer, E. Szkurląt (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 13–31.
- Śliwerski B., 2005, Renesans pedagogiki reform wobec ograniczania praw i możliwości nauczycieli do autonomicznych innowacji i eksperymentów w odgórnie (nie-)reformowa(l)nych szkołach, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja, Kielce, s. 64–72.
- Walat W., 2013, Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego, *Edukacja–Technika–Informatyka*, 4/1, s. 54–65.
- Zajac S., 1992, *Cele nauczania geografii*, Prace Monograficzne, 128, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Zalewska E., 2018, Dyskurs podręcznikowy. Między tradycją a zmianą: casus niemieckich podręczników do klas początkowych, *Colloquium Edukacja–Polityka–Historia*, 4/2018, s. 127–142.

Maria Stachowicz-Polak

EDUKACJA REGIONALNA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM – OD PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO KONCEPCJI POZNAWANIA „MAŁEJ OJCZYZNY” I „WŁASNEGO REGIONU”

WPROWADZENIE

Odnaleziona na mapie mała miejscowość, mało komu znana – Wola Nieszkowska. To *moje miejsce*, które stało się dla mnie pierwszym miejscem *nie-zwykłym*. To miejsce mojego dzieciństwa i młodości, mające znaczenie osobiste. To tu ciągle wracam, często myślami do swoich sekretnych zakątków – podwórka z przydomowym ogródkiem, drzewa, po którym się wspinałam, kamieniolomu, przydrożnej kapliczki itd. Ta „geografia dzieciństwa” nauczyła mnie – z tęsknoty do niej – miłości do *małej ojczyzny*.

We współczesnym świecie w dobie globalizacji można zauważyć, jak często ludzie błądzą, zagubieni we współczesnej cywilizacji. Właśnie dlatego, już od najmłodszych lat, należy ukazywać dziecku wartości rodzinne, lokalne, regionalne i narodowe. Dziecko w młodszym wieku wiele spraw nie jest jeszcze w stanie zrozumieć i zapamiętać, ale może je przeżyć. Pierwsze dziecięce przeżycia są najbardziej trwałe i pozostają na całe życie. Problem dotyczy rodziny, domu rodzinnego, miejsca zamieszkania, najbliższej okolicy – „małej ojczyzny”. *Kto widział chociaż raz, jak dzieci lubią słuchać i mówić o tem, co najlepiej znają, o swojej wiosce czy mieście, o zwyczajach i obyczajach miejscowych, o piękności swego miejsca rodzinnego, ten od razu pozna, od czego ma zacząć w nauce geografji. Obowiązkiem naszym jest wzmocnić i utrwalić to umiłowanie dzieci do rzeczy najbliższych, aby ono stało się płomieniem, podtrzymującym świadomość i poczucie narodowe (...) Stąd wynika obowiązek poświęcenia, o ile możliwości, najwięcej pracy i trudu zaznajomieniu uczniów ze swojszczyzną, a na jej podstawie z krajem ojczystym* (Hrabyk i Sawicki 1921, s. 14, 15).

Mała ojczyzna stanowi i nadal stanowić będzie punkt odniesienia w życiu każdego człowieka. To największy skarb osobistego dziedzictwa – korzenie naszej tożsamości. Na pytanie: *Skąd jesteś?* – autor *Małego księcia* Antoine de Saint-Exupéry, jakże wymownie odpowiedział: *Jestem ze swego dzieciństwa...* To kim i jaka teraz

jestem jest efektem moich doświadczeń, tego, co przeżyłam dotychczas. Bowiem edukacja regionalna zaczyna się w rodzinie, domu rodzinnym, miejscu zamieszkania, najbliższej okolicy – „małej ojczyźnie”.

Dziecko zrosło się z każdym zakątkiem swej okolicy tak nierozłącznie, dogłębnie, że choć losy kiedyś rzucą je – już jako dorosłego człowieka – daleko, nawet poza kraj ojczysty, to ten wewnętrzny związek z ziemią lat dziecińczych pozostanie na zawsze nierozzerwalny. Ten zespół przeżyć związanych z ziemią, z krajobrazem, domem, ludźmi, z ich troskami i radościami (...) obrazowo nazywa G. Wuttke – GEOGRAFIĄ SERCA (Wuttke 1965, s. 43). Dalej pisze on: Zadaniem szkoły, do której wstępuje dziecko, zadaniem nauczyciela klas pierwszych jest przejąć umiejętnie cenny ten bagaż osobistych przeżyć i wiadomości zebranych przez dziecko, uporządkować go systematycznie, nieco wzbogacić, a następnie geografię serca zacząć przekształcać w rozumową GEOGRAFIĘ MYŚLI – przekształcać przypadkową wiedzę geograficzną – w usystematyzowaną naukę GEOGRAFII (Wuttke 1965, s. 46). W edukacji geograficznej istotne jest dzielenie się nauczyciela ze swoimi uczniami własnymi przeżyciami, odkryciami i doświadczeniami w postrzeganiu miejsc bliskich, pokazując im przez to drogę do własnego poznawania miejsca życia i nadawania mu znaczenia. Bowiem nie można żyć w miejscu, które nie jest dla człowieka ważne i swojskie.

Drugim „moim” miejscem *nie-zwykłym* (związanym z życiem dorosłym), z którym czuję silną więź, to miasto Rybnik, w którym:

*Stałam u Twych bram – zostały otwarte
dostałam nadzieję,
powoli wrosłam w Twą ziemię,
dla Ciebie za to mogę tak wiele,
za ten skrawek ziemi niewielki,
za ludzkie więzi,
za każde wspomnienie tu, teraz i później,
mym dzieciom pokażę, że jesteś naszą Ojczyzną,
małą, ale do głębi tak bliską (Stachowicz-Polak 2005).*

W niniejszym opracowaniu zwracam uwagę na kwestię znaczenia wartości najbliższego miejsca w życiu człowieka i jego wpływu na przyszłość, w szczególności w kształceniu geograficznym. Wskazuję na rolę edukacji regionalnej w procesie rewitalizacji miejsc bliskich uczniowi poprzez prezentowaną innowację pedagogiczną programową *Rybnik na Górnym Śląsku*, realizowaną w rybnickich szkołach podstawowych w klasach czwartych w ramach przedmiotu edukacja regionalna jako zajęcia lekcyjne. Przedstawiony przykład dobrej praktyki ma na celu przybliżyć dzieciom pojęcie rewitalizacji i przeprowadzić przez procesy zmian zachodzące w mieście w taki sposób, aby proces rewitalizacji jawił się dziecku jako zjawisko pozytywne i ożywiające jego tożsamość lokalną, która odwołuje się do historii, dziedzictwa kulturowego materialnego i niematerialnego, regionalizmów językowych i itd.

EDUKACJA REGIONALNA W KONTEKŚCIE MYŚLI GEOGRAFICZNEJ

Rola edukacji regionalnej w wychowaniu młodego człowieka, w tym w kształtowaniu się jego systemu wartości oraz w budowaniu wewnętrznym jego autonomii i określaniu tożsamości, znalazła szczególny wyraz w zapisach aktualnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej przedmiotu geografia*. W komentarzach do niej autorzy piszą: *Integralną część kształcenia geograficznego stanowi edukacja regionalna. Nie sposób wyobrazić sobie szkolnej geografii bez lekcji o bliższej lub dalszej okolicy – o własnym regionie. Najbliższe uczniowi środowisko geograficzne odgrywa szczególną rolę w procesie kształcenia i wychowania, ponieważ w nim kształtowane są wzorce, poprzez które w dorosłym życiu postrzega i opisuje świat* (Szkurłat i in. 2017, s. 25–26).

O miejscu edukacji regionalnej w tradycji polskiej myśli geograficznej i przeszłości szkolnej geografii pisze A. Hibszer: *Dla zrozumienia znaczenia edukacji regionalnej na różnych poziomach kształcenia pomocne mogą być prace wielu pedagogów (poczynając od Jana A. Komeńskiego). Warto też zapoznać się z myślami klasyków polskiej geografii – Wacława Nałkowskiego, Eugeniusza Romera, Ludomira Sawickiego i Stanisława Pawłowskiego* (Hibszer 2000). Autor ten przywołuje ważne z tego punktu widzenia postaci, takie jak: Anna Hłascko-Pawlicowa, Gustaw Wuttke, Aniela Chałubińska, Irena Berne, Zdzisław Batorowicz, Anna Dylikowa. Lista ta nie jest skończona, ale to ich myśli, dzieła stanowią kanon dydaktyki geografii w tworzeniu koncepcji edukacji regionalnej.

Prekursorem edukacji regionalnej był Jan Amos Komenský, który już w XVII w. zalecał rozpoczynać nauczanie w szkole od poznania najbliższego otoczenia: *material powinien być stale tak rozkładany, by naprzód podawać do wiadomości to, co jest najbliższe, potem to, co niedalekie, następnie to, co bardziej odległe, w końcu zaś najdalsze* (Komeński 1959, s. 145).

S. Pawłowski podkreśla wychowawcze wartości geografii i niezaprzeczalną rolę geografii w budzeniu przywiązania do dużej i małej ojczyzny: *Z dziecięcego przywiązania do rodzinnej miejscowości lub okolicy rodzi się w wieku późniejszym przywiązanie, a nawet miłość całego kraju. I tu właśnie zaczyna się ważna rola geografii w szkole. Geografia, ucząc dzieci orientacji w najbliższej okolicy, analizując otoczenie dziecka, ma sposobność podkreślenia, w czym leży piękno i wartość konkretna tego kawałka ziemi. Z horyzontu ojczystego przenosi dziecko do krainy geograficznej, w której ten horyzont się znajduje, a potem odmalowuje w sposób podobny całą ziemię ojczystą. I znowu, podkreślam to z naciskiem, nie istnieje żaden inny przedmiot, który by mógł wyręczyć w tym geografę. Ani bowiem nauka swojszczyzny, ani ten lub ów regionalizm (etnograficzny, gospodarczy i i.) nie zdołają tego dokazać, zwłaszcza, że w szkole są czymś przypadkowym i nie ujętym w ustalone już przez geografę schematy i sposoby postępowania (...)* (Pawłowski 1938, s. 140).

Należy wymienić współczesnych geografów, którzy mają znaczący dorobek odnoszący się do przestrzeni „małej ojczyzny” i własnego regionu w nauczaniu

geografii: Marię Z. Pulinową, Joannę Angiel, Elżbietę Szkurlat, Adama Hibszerę, Jana Mordawskiego i Floriana Plita.

Żeby poznać małą ojczyznę, wiedzieć, jaka jest i dlaczego jest taka, trzeba się z nią spotkać (...). Aby się z kimś spotkać prawdziwie, trzeba stanąć z nim twarzą w twarz. Trzeba prowadzić dialog. A zatem trzeba wyjść z domu, szkoły i spotkać się ze swoim regionem – uczyć się go doświadczając mając przed oczami, a równocześnie chłonąc go innymi zmysłami, w sposób pełny, niemal zachłanny (Angiel 2009, s. 6–7).

OPOWIEDZIEĆ MIASTO, OBUDZIĆ MIEJSCE – REWITALIZACJA A EDUKACJA REGIONALNA

Każde miejsce opowiada swoją historię... *Każde miejsce przekazuje w sposób milczący (ale naoczny!) umiejącym je czytać jedyną w swoim rodzaju „opowieść”, swoje dzieje: zarówno poprzez niepowtarzalność położenia geograficznego, zmiany, jakie zachodziły w tutejszym środowisku, jak i przez historię życia ludzi, wspólnot, społeczności (Angiel 2019, s. 37). Miasto jako przestrzeń życia, podkreślmy – życia, a nie jedynie zabiegów administracyjno-zarządczych, musi być adogmatyczne, to znaczy wciąż badające się na nowo i odmieniające swój kształt (Sławek 2016, s. 7).*

Ważne jest, aby najbliższa przestrzeń ucznia stała się dla niego przedmiotem procesów poznawania, wartościowania i kształtowania umiejętności i postaw. Przygotowanie młodego pokolenia do udziału w procesie rewitalizacji w ramach edukacji regionalnej jest istotne w budowaniu kapitału społecznego, dlatego wprowadzenie działań edukacyjnych do szkół ma pomóc kształtować w uczniach już od najmłodszych lat troskę o przestrzeń, w której żyją, zaczynając od zrozumienia tej przestrzeni i jej kontekstu historycznego i kulturowego.

Wiele miast przechodzi proces rewitalizacji¹, który staje się kluczowym elementem ich rozwoju. Rewitalizacja miasta ma m.in. doprowadzić do głębszego

¹ Rewitalizacja definiowana jest jako *kompleksowy proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego obszarów zdegradowanych poprzez działania całościowe (powiązane wzajemnie przedsięwzięcia obejmujące kwestie społeczne oraz gospodarcze lub przestrzenno-funkcjonalne lub techniczne lub środowiskowe), integrujące interwencję na rzecz społeczności lokalnej, przestrzeni i lokalnej gospodarki, skoncentrowane terytorialnie i prowadzone w sposób zaplanowany oraz zintegrowany poprzez programy rewitalizacji. Rewitalizacja zakłada optymalne wykorzystanie specyficznych uwarunkowań danego obszaru oraz wzmacnianie jego lokalnych potencjałów (w tym także kulturowych) i jest procesem wieloletnim, prowadzonym przez interesariuszy (m.in. przedsiębiorców, organizacje pozarządowe, właścicieli nieruchomości, organy władzy publicznej, etc.) tego procesu, w tym przede wszystkim we współpracy z lokalną społecznością (wytyczne Ministra Rozwoju w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020, Warszawa, 2 sierpnia 2016 r., MR/H 2014-2020/20(2)08/2016, s. 5–6). Rewitalizacja (łac. re+vita) w znaczeniu dosłownym oznacza przywrócenie do życia, ożywienie. Proces rewitalizacji, rozumiany jako przywrócenie jakiemuś obszarowi pierwotnej wartości, utraconej z powodu zniszczeń i zaniedbań, powinien dotyczyć szczególnie przemian społecznych.*

zintegrowania społeczności lokalnych wokół tradycji i wartości kulturowych oraz wokół wspólnych aktywności na rzecz swojego miejsca zamieszkania, a także wzmocnić i urozmaicić różne funkcje miasta, których rozwój budowany jest na dziedzictwie kulturowym, potencjale instytucji kulturalnych i edukacyjnych. Działania te i zmiany są wprowadzane z myślą o młodym pokoleniu poprzez włączenie uczniów do udziału w proces rewitalizacji swojego miasta, w tym swojej dzielnicy, dzięki czemu stają się one praktycznym elementem edukacji regionalnej. Rewitalizacja to pojęcie dość trudne nie tylko do wymówienia i zapamiętania, ale przede wszystkim zrozumienia. Rolą nauczyciela jest pokazać ją jako proces złożony i wielowymiarowy, ale również przystępny dla młodych odbiorców. Nauczyciele wraz z uczniami odkrywają swoje miasto, doświadczając jego przeszłości poprzez aktywne uczestnictwo w wizytach studyjnych i widząc sens włączenia się we wspólne działania na jego rzecz. Ważne jest przygotowanie uczniów do udziału w procesie rewitalizacji jako ważnych i podejmujących odpowiedzialne decyzje partnerów w dialogu z lokalną społecznością i wzmocnienie roli wychowawczej szkół jako długofalowego działania, nastawionego na budowę kapitału społecznego. W rybnickich szkołach podstawowych przeprowadzono z uczniami warsztaty partycypacyjne pod nazwą *Odczarowujemy rybnickie dzielnice*. Celem warsztatów było zbadanie identyfikacji dzieci ze swoim miejscem zamieszkania, zebranie ich opinii na temat obszarów rewitalizowanych w Rybniku, znajomości historii rybnickich osiedli patronackich itp., a także rozeznanie, jakie atrakcyjne metody i formy pracy uczniowie chcieliby wykorzystywać podczas nauki o swojej dzielnicy, mieście Rybniku oraz jakie pomoce dydaktyczne chcieliby wykorzystywać na lekcjach edukacji regionalnej?

W ramach działań rewitalizacyjnych konieczne jest scementowanie lokalnego potencjału społecznego, dzięki któremu mieszkańcy będą wykazywali inicjatywę w procesie rewitalizacji i staną się świadomi wartości dziedzictwa kulturowego, którego są spadkobiercami, oraz współodpowiedzialni za jego zachowanie. Z tego powodu konieczną częścią działań prerewitalizacyjnych jest prowadzenie wieloletniego programu edukacyjnego służącego wzmocnieniu kapitału społecznego i tożsamości lokalnej, a także promowaniu wiedzy o założeniach, celach i planowanym przebiegu procesu rewitalizacji poprzez edukację kierowaną do grupy najmłodszych mieszkańców miasta – do dzieci i młodzieży.

Rewitalizacja w kontekście edukacji regionalnej to m.in.: poznawanie przeszłości swojej miejscowości, odnajdywanie tożsamości miejsca, prowadzenie badań w kontekście przemian społecznych, gospodarczych, kulturowych, obserwowanie przeobrażeń danych miejsc, prowadzenie dokumentacji fotograficznej tych miejsc, „ożywianie” miejsc zaniedbanych, zdegradowanych przy zachowaniu ich wartości historycznej i kulturowej, tworzenie wizji przyszłości dzielnicy, miasta, tworzenie własnych projektów miejsc, które chcemy zmienić.

Uczniowie mogą zadbać o miasto, w którym mieszkają, uczestnicząc w realizacji różnorodnych projektów edukacyjnych realizowanych na zajęciach terenowych. Punktem wyjścia działań są wizyty studyjne uczniów w rewitalizowanych miejscach, podczas których uczniowie bliżej je poznają z wykorzystaniem kart pracy. Uczniowie mogą ożywiać, odnawiać, nadawać nową jakość, zmieniać na

lepsze, dawać tym miejscom „nowe życie” poprzez projekty własnej najbliższej przestrzeni, powracając do „epoki podwórkowej” – dawnych gier i zabaw dziadków, tworzenie klasopracowni pod chmurką, zakładanie tradycyjnych ogródków przydomowych na terenie swojej szkoły, aranżowanie animacji kulturalno-społecznych związanych z niematerialnym dziedzictwem kulturowym itd. Uczniowie wraz z nauczycielem mogą „obudzić miejsca” zwykłe czyniąc je *nie-zwykłymi*. *Możesz zatem być (współ)twórcą miejsca, dawcą jego życia. Jest to zarazem obietnica i nadzieja rozmaitych miejsc – nie tylko pięknych, alei opuszczonych, okaleczonych czy też niepoznanych jeszcze lub nieadaptowanych przez kogoś* (Aniel 2023, s. 21). Tak realizowana edukacja regionalna w sposób mądry i przemyślany winna kreować postawy prospołeczne i pobudzać zachowania obywatelskie, a także kształtować lokalny patriotyzm. Zwróćmy tu uwagę na słowa Jana Pawła II, które stają się ważne również w przedstawianym aspekcie: (...) *Wierność korzeniom nie oznacza mechanicznego kopiowania wzorów z przeszłości. Wierność korzeniom jest zawsze twórcza, gotowa do pójścia w głąb, otwarta na nowe wyzwania, wrażliwa na znaki czasu* (Jan Paweł II 1997, s. 17). Należy dodać, że środowisko życia nie istnieje poza historią (czasem) i jest wynikiem pewnej dziejowości. W czasie wytwarza się tradycja – historyczne brzemie odpowiedzialności za kontynuację miejsca (Wójcik 2017, s. 10–11).

Zdobywanie wiedzy dotyczącej „małej ojczyzny” i własnego regionu na lekcjach edukacji regionalnej jest niezwykle pomocne w procesie poszukiwania własnej tożsamości i tożsamości danego miejsca. Edukacja regionalna stanowi podstawę powrotu do źródeł, do miejsca pochodzenia, jak również identyfikowania się z miejscem urodzenia i wychowania. Ma na celu pomoc w świadomym określaniu własnego „ja” oraz odnalezieniu swojego miejsca teraz i w przyszłości. To proces kształtowania tożsamości człowieka związanego ze swoją ziemią i kulturą.

O potrzebie odnajdywania tożsamości miejsca i tworzenia ładu przestrzennego pisała J. Aniel: *Przestrzeń i miejsce, krajobrazy kulturowe i ich czytanie, tożsamość miejsca – jego genius loci – stanowią wyznaczniki geografii w ujęciu humanistycznym. Miejsce życia, jego krajobraz stają się dla człowieka wartością i wyposażeniem na całe życie. To człowiek nadaje im znaczenia, nawiązuje z nimi specyficzną więź, odnajduje poprzez nie swoją tożsamość, a równocześnie ją w nich zapisuje – życiem i działaniem. Jest zatem zarazem biorcą i dawcą. Powinien być również mądrym twórcą i asertywnym włodarzem* (Aniel 2019, s. 33). Autorka zwraca także uwagę na ważność przeniesienia naukowych dokonań związanych z problematyką miejsc, ich tożsamości i więzi człowieka z nimi przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych w sferę działań społeczno-kulturowych, w tym – edukacyjnych (dydaktycznych). *Daje to szansę, by proces czytania krajobrazów i jego efekty (mentalne i przestrzenne) stały się punktem wyjścia do właściwego pisania krajobrazów kulturowych, rozumianego jako jego współtworzenie i odpowiednie nim gospodarowanie* (Aniel 2019, s. 35).

Budzenie uspiętego potencjału w taki sam sposób dotyczy (...) wspólnot jak i badaczy, którzy powinni również próbować odczuwać „miejsce” przez uwikłanie się w jego różne wymiary – geograficzne, historyczne i społeczne. (...) Współczesny zwrot przestrzenny nauk o społeczeństwie i kulturze prowadzi do wzajemnego zrozumienia potrzeb w zakresie

rozwoju wiedzy o tym, co powinno być punktem wyjścia i dojścia jednocześnie – człowieka i jego relacji z miejscem. (...) Próba opisu rzeczywistości opierająca się na osobistym doświadczeniu, na przeżyciu (...) powoduje, że punkt na mapie, abstrakcyjna przestrzeń zamienia się w miejsce. Uśpiony potencjał odległej struktury zamienia się w proces poznawania świata innych ludzi, z własnymi troskami, problemami. Miejsce przybiera własną dynamikę zdarzeń... (Wójcik 2017, s. 9).

Jak zmieniać nasze miasta, aby były miejscami szczęśliwymi i mieszkańcom posłużyły jako materiał dla warsztatu jego wyobraźni? T. Sławek pisze: (...) Poznawszy ich historię (a miejsce takie może być dzielnicą, ulicą, a nawet pojedynczym domem), wygląd w różnych porach dnia i nocy, wizerunki powstałe w czasie ich trwania, doceniwszy zmiany – spostrzeże, że miejsce to nie jest obojętnym fragmentem materialnej przestrzeni. Staje się bowiem przygodą (...). Kiedy twierdzimy, że miasto jest warsztatem wyobraźni mieszkańców, niechybnie musi to zwrócić uwagę na szkołę. Jeśli nie będzie ona kształcić wyobraźni, nasze miasto będzie nieszczęśliwe (Sławek 2016, s. 8–9).

INNOWACJA PEDAGOGICZNA RYBNIK NA GÓRNYM ŚLĄSKU

Innowacja pedagogiczna *Rybnik na Górnym Śląsku* jest nowatorskim rozwiązaniem programowym, z uwagi na promowanie w niej wiedzy i działań edukacyjnych związanych z procesem rewitalizacji wśród uczniów w mieście – Rybniku.

Przedstawiana innowacja pedagogiczna jest zgodna z rozporządzeniem 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 z późn. zm.). Program innowacyjny obejmuje treści nauczania – wymagania szczegółowe z zakresu edukacji regionalnej zawarte w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego następujących przedmiotów: geografia, przyroda, historia, wiedza o społeczeństwie, plastyka, muzyka, wychowanie do życia w rodzinie. Niektóre treści nauczania przedstawione w programie wykraczają poza podstawę programową. Zostały one wzbogacone o wymagania szczegółowe odnoszące się do wspierania procesu rewitalizacji, zawarte w projekcie realizowanym przez miasto Rybnik pod nazwą *Rewitalizacja miasta – nowa energia rybnickiej tradycji*².

Innowacja realizowana od 2016 r. co roku poddawana jest modyfikacji, uwzględnia zmiany w podstawach programowych, kierunkach polityki oświatowej oraz potrzebach danej szkoły.

W programie zastosowano różnorodne metody/techniki nauczania i uczenia się oraz formy pracy, które pozwalają jednocześnie uczyć i uczyć się, wychowywać i bawić się.

Uwzględniono elementy neurodydaktyki jako nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi współczesnego ucznia oraz pedagogiki twórczości i wierności

² Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna 2014–2022.

zasadzie pogładowości. Intencją autorki innowacji jest „uprawianie” edukacji regionalnej przez zabawę, szukanie w niej przygody i pretekstu do stawiania przez uczniów wielu pytań odnośnie do „małej ojczyzny” i regionu oraz poszukiwania na nie odpowiedzi, nie tylko podręcznikowo, przede wszystkim w terenie, okolicy bliskiej i dalszej uczniowi. Zamiarem autorki jest, aby zajęcia, na których wdrażana jest innowacja, traktować jako efekt współtworzenia z uczniami (oraz jego rodzicami, dziadkami itp.), wspólnego, interdyscyplinarnego poszukiwania wiedzy o swojej rodzinie, dzielnicy, mieście Rybniku, o własnym regionie – Górnym Śląsku.

W opracowaniu innowacji bazowano na niektórych elementach programu pod nazwą *Górny Śląsk*. W *Programie edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia*³ wykorzystano część założeń przedstawionych w kręgach tematycznych dla II etapu edukacyjnego w odniesieniu do celów programu, oczekiwanych osiągnięć, wybranych treści kształcenia i wychowania, oceniania pracy ucznia oraz przykładowych sposobów realizacji.

Jak już wspomniano, założenia programowe innowacji *Rybnik na Górnym Śląsku* dotyczą II etapu edukacyjnego, czyli klas 4–8. Z uwagi na możliwość jej wdrożenia przede wszystkim w klasach czwartych, przygotowano rozkład materiału nauczania przedmiotu *Edukacja regionalna* dla tej klasy, dokonując wyboru treści programowych z zakresu edukacji regionalnej, dostosowując je do rozwoju psychofizycznego i emocjonalnego dziecka, jego możliwości poznawczych, a także przygotowano warsztat pracy nauczyciela w zależności od tematyki zajęć. Cele i treści nauczania w programie oraz sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania można uszczegółowić, poszerzyć (dokonać pewnych modyfikacji). Konieczne jest, aby nauczyciele realizujący program, dostosowywali go do indywidualnych potrzeb swoich uczniów, wykorzystując w tym celu zarówno ideę, jak i obudowę dydaktyczną programu edukacji regionalnej.

Program innowacyjny uwzględnia najważniejsze wydarzenia z historii Górnego Śląska, zagadnienia wynikające z bogactwa kultury materialnej i symbolicznej regionu śląskiego, specyfiki jego środowiska geograficznego, w tym przyrodniczego, uwarunkowania życia społecznego z podkreśleniem jego wielokulturowego charakteru. W programie uwzględniono elementy kultury ludowej, obejmujące osiągnięcia w dziedzinie nauki i sztuki, w tym muzyki, plastyki, literatury oraz filmu. Wśród tematów geograficznych i etnograficznych ujęta została: różnorodność krajobrazowa Górnego Śląska, złożoność życia społecznego, wynikająca z uwarunkowań przestrzenno-politycznych Górnego Śląska. Ważnym elementem jest oczywiście odwołanie się do tradycji, które ma na celu ukształtowanie takiej postawy młodego człowieka, by pozwalala mu nie tylko korzystać z dziedzictwa, ale je chronić i popularyzować.

³ „Górny Śląsk. Program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia”, 2005, K. Adamczyk, H. Bieniusa, I. Cieślak, J. Grajewska-Wróbel, A. Hibszer, M. Kopsztein, H. Nocoń, J. Pytlik, B. Sosna, Ł. Stanczyk, J. Wąsowicz, 2005, Wydawca: Związek Górnośląski w Katowicach, „Śląskie Media: Sp. z o.o. w Rudzie Śląskiej, Katowice – Opole – Cieszyn.

Strategicznymi celami programu innowacyjnego są:

- wspieranie uczniów i uczennic szkół podstawowych w poszukiwaniu i wzmacnianiu tożsamości lokalnej i umożliwienie tworzenia ich pozytywnych związków z miastem Rybnik, z własną dzielnicą;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za miasto Rybnik poprzez pielęgnowanie tradycji i popularyzację dorobku poprzednich pokoleń mieszkańców Rybnika i regionu Górnego Śląska;
- kształtowanie trwałych więzi z „małą ojczyzną” i świadomości własnych korzeni;
- wzmacnianie potencjału społecznego, w tym kreowanie postaw obywatelskich, nakierowanych na rozwój odpowiedzialności za „małą ojczyznę”;
- poznanie pojęcia „rewitalizacja” i wiedzy o tym procesie, jego celach i zamierzonych skutkach, a także udział uczniów i uczennic w tym procesie poprzez wizyty studyjne;
- poznawanie i poznanie industrialnego dziedzictwa kulturowego materialnego, w tym m.in.: 1) obiektów na obszarach rewitalizacji w dzielnicach Rybnika: Boguszowice Osiedle, Niewiadom, Niedobczyce, Chwałowice, Paruszowiec–Piaski, Śródmieście (ze szczególnym uwzględnieniem kopalni, Huty „Silesia” oraz 2) szlaku architektury ceglanej);
- wyposażenie uczniów w zasób wiedzy o własnym mieście – Rybniku na tle regionu Górnego Śląska, dotyczącej – historii miasta, środowiska geograficznego, w tym społeczno-kulturowego, etnograficznego;
- kształtowanie potrzeby ochrony zabytków historycznych, kulturowych i przyrodniczych;
- rozbudzenie zainteresowań poznawczych i wdrażanie uczniów do samodzielnych poszukiwań wiedzy na temat swojej rodziny, dzielnicy, miasta, regionu oraz ich miejsca w dziedzictwie kulturowym: narodowym i europejskim;
- tworzenie „map sentymentalnych” i własnych ścieżek dydaktycznych w swojej dzielnicy miasta Rybnika;
- umiejętność zaprojektowania przestrzeni wkomponowanej w dziedzictwo kulturowe własnego miasta na przykładzie rewitalizowanego obszaru;
- poznawanie postaci związanych z obszarami rewitalizacji, w tym postaci historycznych związanych z przemysłem oraz lokalnych liderów;
- kształtowanie umiejętności umożliwiających uczniom i uczennicom poznanie świata, uczenie się i ekspresję twórczą poprzez poznawanie wartości tkwiących w ich środowisku geograficznym;
- kształtowanie umiejętności krytycznej oceny przeszłości, formułowania własnych sądów;
- kształtowanie postawy wzajemnego szacunku, otwartości i tolerancji wobec innych społeczności i kultur;
- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień ucznia oraz kształtowanie potrzeby osiągnięcia sukcesu przy równoczesnej wrażliwości na potrzeby otoczenia;
- stworzenie możliwości i warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia poprzez integrację treści nauczania różnych przedmiotów

zawierających treści z zakresu edukacji regionalnej, a także o treści poszerzone i pogłębione.

Treści kształcenia i wychowania zamieszczone w innowacji pedagogicznej realizowanej w roku szkolnym 2016/2017 ujęte zostały w trzech kręgach tematycznych:

I. W mojej rodzinie – w moim domu rodzinnym.

II. W mojej dzielnicy – w moim mieście Rybniku.

III. W moim regionie – na Górnym Śląsku.

W 2018 r. zostały one zmodyfikowane i osadzone w 5 modułach tematycznych:

- Rybnik to Ja: tożsamość osobista i tożsamość społeczna – realizacja kluczowych kompetencji wspomagających rozwój ucznia w poznawaniu i zrozumieniu siebie, poszukiwaniu własnych korzeni, funkcjonowaniu w zbiorowości/społeczeństwie lokalnym, byciu przedsiębiorczym, aktywnym, innowacyjnym, ale także czujnym z punktu widzenia zachowania owej tożsamości.
- Rybnik z hałdą: formowanie krajobrazu, rekultywacja hałd pokopalnianych jako elementów krajobrazu zintegrowanego z otoczeniem, miejsca kultury przemysłowej, obszaru, na którym wprowadzane są nowoczesne rozwiązania proekologiczne, w tym antysmogowe, terenu przeznaczonego do spędzania wolnego czasu itp.
- Rybnik zabytkowy: zabytki na szlaku architektury ceglanej, w tym m.in. famioloki, osiedla patronackie, elementy krajobrazu Rybnika – Zabytkowa Kopalnia „Ignacy”, Kopalnia „Rymer”, Kopalnia „Szczęście Beaty”, Huta „Silesia”, Zespół Poszpitalny nr 1 (Juliusz).
- Rybnik ciekawych postaci: postacie powiązane z obszarami rewitalizacji, w tym postacie historyczne związane z przemysłem, lokalni liderzy, patroni ulic.
- Rybnik odczarowany: pojęcie rewitalizacji jako ożywienia i odnowy, powrót do „epoki podwórkowej” – dawnych gier i zabaw, projekty zagospodarowania własnej przestrzeni podwórkowej, tworzenie „klasopracowni pod chmurką”, aranżowanie animacji kulturalno-społecznych.

Zaprezentowane moduły tematyczne są propozycją, nadal otwartym zbiorem, który można modyfikować. Kluczowa jest w tym przypadku inwencja i świeżość w podejmowaniu określonych tematów, dzięki czemu uczniowie będą mogli odnaleźć własną ścieżkę pasji i zainteresowań, a w rezultacie połączenie ucznia z miejscem zamieszkania. Bardzo ważną kwestią jest również wyważenie optymalnych proporcji zajęć – dydaktycznych (lekcji w klasie) i praktycznych (zajęć w terenie).

Warto zwrócić uwagę, by nie obciążać młodego odbiorcy zbyt dużą ilością wiedzy, a z drugiej strony, nie posługiwać się zbyt daleko posuniętymi uproszczeniami. Zajęcia związane z tożsamością lokalną i rewitalizacją Rybnika, wymagają nie tylko nowatorskiego i kreatywnego podejścia, ale delikatności i subtelności w przekazywaniu treści. Poczucie tożsamości jest zjawiskiem złożonym, związanym z indywidualnymi emocjami doświadczeniami. Dlatego też moduły tematyczne stanowią otwartą przestrzeń, nie zawężają pojęć, a proponowane są w nich różne ścieżki realizacji, dzięki którym uczniowie będą mogli odnaleźć wątki najsilniej łączące ich z Rybnikiem.

Niewątpliwie kluczową rolę w poznawaniu dziedzictwa kulturowego odgrywa bezpośredni kontakt ucznia z otoczeniem – poprzez np. zajęcia terenowe. Umożliwiają one odbiór otaczającej rzeczywistości przez doznania zmysłowe. Warto w tym miejscu przypomnieć również cele edukacyjne zawarte w międzyresortowym programie Świadome kształtowanie krajobrazu i ochrona krajobrazu historycznego (1999), które są zbieżne z zawartymi w innowacji, tj. m.in.: podnoszenie świadomości społecznej odnośnie do wartości otaczających nas krajobrazów oraz potrzeby większej troski tak indywidualnej, jak i zbiorowej o ich ochronę, właściwe kształtowanie i pielęgnację. Bowiem w *krajobrazie odciskają się procesy historyczne, które go kształtowały, stąd jest on świadectwem dorobku tej społeczności, a więc dziedzictwem, które winniśmy przekazać następnym pokoleniom* (Michałowski 2001). Dlatego innowacja zakłada zajęcia w terenie – lekcje i ćwiczenia terenowe, wycieczki.

W ramach tak pojętej w programie edukacji regionalnej zakłada się udział uczniów w wizytach studyjnych na obszarach rewitalizowanych – we fragmentach dzielnic Rybnika:

- Niewiadom: osiedle im. Gustawa Morcinka (przy ul. Gustawa Morcinka) wraz z najbliższym otoczeniem obejmującym kompleks budynków Zabytkowej Kopalni „Ignacy” z okresu 1780–1920; osiedle im. Beata przy ul. Augustyna Kwiotka – osiedle patronackie powstałe na początku XX w. w sąsiedztwie nieistniejącej już kopalni węgla Szczęście Beaty.
- Niedobczyce: osiedle im. Rymer zlokalizowane w obrębie ulic: Barbary, Generała Andersa, Ignacego Paderewskiego i Obrońców Pokoju wraz z otoczeniem – jest to osiedle robotnicze powstałe na początku XX w. w sąsiedztwie (nieczynnej) kopalni Rymer wpisane do rejestru zabytków.
- Chwałowice: zespół kolonii robotniczej przy ul. 1 Maja wraz z otoczeniem – osiedle patronackie powstałe na początku XX w. dla pracowników kopalni Donnersmarck (dziś Kopalni Węgla Kamiennego Chwałowice) – jest to obszar objęty ochroną konserwatorską.
- Paruszowiec–Piaski: osiedla przy ul. Słonecznej, Przemysłowej, Porucznika K. Oгородowskiego wraz z otoczeniem – są to osiedla patronackie powstałe pod koniec XIX i na początku XX w. dla pracowników nieistniejącej dziś Huty Silesia – objęte ochroną konserwatorską.
- Dzielnic Śródmieście, historycznie ukształtowane centrum miasta, o zróżnicowanych funkcjach wielkomiejskich, z największą liczbą obiektów podlegających ochronie konserwatorskiej.
- Boguszowice Osiedle: w skład obszaru rewitalizacji wchodzi m.in. familoki (są to tradycyjne w tym regionie domy mieszkalne sprzed II wojny światowej) przylegające do Kopalni Węgla Kamiennego Jankowice.

Obszary wymienionych dzielnic wskazują na industrialne dziedzictwo Rybnika, dla których kluczowym efektem był rozwój przemysłu górniczego i hutniczego od końca XVIII w. do XX w. oraz budowa osiedli patronackich (robotniczych) w XIX i na pocz. XX w., a w ostatnim okresie doświadczających negatywnych konsekwencji upadku tradycyjnych gałęzi przemysłu, tj. odpływu ludności, a także silnie zagrożonych procesami marginalizacji społecznej, np. alkoholizmem,

bezrobociem i ubóstwem, przemocą w rodzinach, bezdomnością, zjawiskami kryminogennymi, odpływem młodych i wykształconych mieszkańców, niskim poziomem pozytywnej integracji mieszkańców, niską atrakcyjnością przestrzeni i słabą oceną atrakcyjności dzielnicy. Natomiast dzielnica Śródmieście jest historycznie ukształtowanym centrum miasta, o zróżnicowanych funkcjach wielkomiejskich, w którym najmocniej uwidaczniają się problemy związane z ograniczoną aktywnością społeczną, niewykorzystywaniem potencjału społeczno-ekonomicznego⁴.

Niewątpliwym atutem wzbogacającym warsztat pracy nauczyciela w realizacji innowacji jest obudowa dydaktyczna wykonana w ramach wcześniej wspomnianego projektu *Rewitalizacja miasta – nowa energia rybnickiej tradycji*, w tym przygotowano: podręcznik edukacji regionalnej dla nauczycieli *Energia tradycji* (Naparstek i in. 2018), składający się z takich działów, jak: *Metodologia programu wraz z opisem pomocy dydaktycznych*, *Świadectwa naszej „małej ojczyzny”* (tematyka dotycząca tożsamości i wartości w edukacji regionalnej, rewitalizowanych rybnickich dzielnic, śląskich familoków, rybnickich legend, familoków, kuchni śląskiej) oraz a) rozkład materiału nauczania, b) scenariusze zajęć lekcyjnych (opracowane z elementami praktyk oceniania kształtującego), c) scenariusze wizyt studyjnych. Zostały wykonane cztery rodzaje pomocy dydaktycznych do wykorzystania na lekcjach edukacji regionalnej, tj. makieta familoka, memory – gra podłogowa, puzzle, gra multimedialna *Osobliwości Rybnika*. Dla uczniów wydano również *Zeszyt edukacyjny do edukacji regionalnej. Kluska Wandruska* (Drewniok-Woryna, Stachowicz-Polak 2018). Uczniowie z Kluską Wandruską – postacią przewodnią w programie innowacyjnym – odkrywają „małą ojczyznę” i własny region.

Przygotowanie merytoryczne i doświadczenie w zakresie edukacji regionalnej nauczycieli do prowadzenia innowacji oraz bogaty pakiet edukacyjny i różnorodność środków dydaktycznych są ważnymi atutami przemawiającymi za wdrożeniem do realizacji prezentowanego programu.

PODSUMOWANIE

Wychowawcze i dydaktyczne znaczenie edukacji regionalnej w kształceniu geograficznym podkreśla A. Hibszer (2010, s. 113), stwierdzając, że: *Edukacja regionalna jest ważnym narzędziem, jakim dysponuje szkoła w budowaniu tożsamości regionalnej oraz w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w społeczności lokalnej. Właściwie przeprowadzona edukacja regionalna w ramach edukacji geograficznej, akcentuje zarówno poznanie środowiska przyrodniczego, jak i dziedzictwa kulturowego regionu, może obejmować także środowisko społeczne i system gospodarki w regionie (...). Warto także dodać, że biorąc pod uwagę zaangażowanie uczniów, kształcenie regionalne jest jednym z najwrdzięczniejszych obszarów edukacyjnych.*

Na pytanie: kto powinien prowadzić edukację regionalną, odpowiedź nie jest jednoznaczna. Nie ma formalnych wymagań co do kwalifikacji nauczyciela,

⁴ Na podstawie Lokalnego Programu Rewitalizacji Miasta Rybnika.

który ma prowadzić edukację regionalną w szkole. Podstawy programowe danych przedmiotów, w których zapisy treści nauczania–wymagań zostały zamieszczone, są obligatoryjne do realizacji w szkole. Należy jednakże podkreślić, że dla dydaktyków geografii miejsce edukacji regionalnej było i jest nadal jednym z kluczowych wymagań stawianych w kształceniu geograficznym. Dla mnie edukacja regionalna była i jest nadal drogowskazem w odkrywaniu „moich małych ojczyzn” – tej z lat dzieciństwa i tej obecnej – w życiu dorosłym. Proces rewitalizacji pomógł mi wspólnie z uczniami na nowo odkrywać miejsca w mieście Rybniku, „opowiadać to miasto” i „budzić” te miejsca, nadając im znaczenia i przemianę ze *zwykłego w nie-zwykłe*.

Realizacja edukacji regionalnej odbywać się może w formie zajęć lekcyjnych na przedmiocie edukacja regionalna, tak jak w rybnickich szkołach podstawowych w oparciu o programową innowację pedagogiczną pn. *Rybnik na Górnym Śląskim*.

Ważne jest, aby w miarę możliwości lekcje edukacji regionalnej mogły odbywać się jako zajęcia terenowe, np. w formie lekcji w terenie, wycieczek, wizyt studyjnych. Podczas zajęć dzieci mogą obserwować otaczającą je rzeczywistość, spotykać się i rozmawiać z ludźmi związanymi ze środowiskiem lokalnym, przeżywając przekazywane treści, wczuwając się w atmosferę miejsc symbolicznych.

Na zakończenie nasuwa się refleksja. W realizacji celów i osiągnięciu efektów w edukacji regionalnej w szkole nie pomogą programy, projekty, szkolenia, jeśli nauczyciele nie będą dla uczniów mistrzami, przewodnikami po „małej ojczyźnie” i własnym regionie, a przede wszystkim ludźmi serca, którzy zarażają swoją pasją i zainteresowaniem ziemią rodzimą.

LITERATURA

- Adamczyk K., Bieniusa H., Cieślarski I., Grajewska-Wróbel J., Hibszer A., Kopsztejn M., Nocoń H., Pytlík J., Sosna B., Staniczek Ł., Wąsowicz J., 2005, *Górny Śląsk. Program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia*, Związek Górnośląski w Katowicach, Katowice–Opole–Cieszyn, s. 12.
- Angiel J., 2009, Percepcja wartości małej ojczyzny i jej świadectwo, [w:] K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon (red.), *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, Wyd. PTTK, „Kraj”, Warszawa–Poznań, s. 6–7.
- Angiel J., 2019, O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego, „czytanie” i „pisanie” krajobrazu, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne Komisji Geograficznej PTG, t. 9, s. 33, 35, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Angiel J., 2023, Zmiana postrzegania miejsc zwykłych i ich stawianie się nie-zwykłymi jako cel edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznych (studium przypadku warszawskich Siekierok, [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne Komisji Geograficznej PTG, t. 14, s. 21, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Drewniak-Woryna K., Stachowicz-Polak M., 2018, *Zeszyt edukacyjny do edukacji regionalnej. Kluska Wandruska*, Miasto Rybnik, Rybnik.

- Hibszer A., 2000, „Mała ojczyzna” w edukacji szkolnej – rozważania o przeszłości i perspektywach edukacji regionalnej, [w:] M. Nakonieczny (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony*, cz. 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 46–48.
- Hibszer A., 2010, Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej (Wybrane zagadnienia), [w:] E. Szkurlat (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 113.
- Hrabyk P., Sawicki L., 1921, *Metodyka geografji dla szkoły powszechnej oparta na podręcznikach L. Sawickiego. Stopień I–III*, Kraków, s. 14–15.
- Jan Paweł II, Przemówienie pożegnalne na lotnisku w Balicach, Kraków 10.06.1997, *L'Osservatore Romano* 1997, nr 7, s. 17.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław, s. 145.
- Michałowski A., 2001, Świadome kształtowanie krajobrazu i ochrona krajobrazu historycznego, [w:] *Krajobraz kulturowy*, Warszawa, s. 5.
- Naparstek E., Niestolik N., Urbanek A., 2018, *Energia tradycji*, Miasto Rybnik, Rybnik.
- Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica „Atlas”, Lwów –Warszawa, s. 140.
- Repsch E., Aniel J., Płoszajska G., Mistrz R., Skorowski H., 2000, *O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biblioteczka Reformy, z. 24, s. 39.
- Sabath B., 2008, *Strofy sercem pisane*, Biblioteka Miejska w Cieszynie, s. 11.
- Sławek T., 2016, Miasto miejsc szczęśliwych, *Fabryka Silesia. Kwartalnik*, nr 1(11), s. 7, 9, Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia*, MEN–ORE, Warszawa, s. 25, 26.
- Wójcik A., 2017, *Opowiedzieć wieś – obudzić „miejsce”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 9–11.
- Wuttke G., 1965, *O początkach nauczania geografii*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 43–46.

Materiały źródłowe

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356), s. 110–124.
- Wytuczne Ministra Rozwoju w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020 (Warszawa, 2 sierpnia 2016) MR/H 2014-2020/20(2)08/2016, s. 5–6.
- <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/rewitalizacja/modelowa-rewitalizacja/rybnik/>

Alina Awramiuk-Godun, Janusz Górny, Krzysztof Ciaranek

POSTRZEGANIE KRAJOBRAZU KULTUROWEGO PRZEZ UCZNIÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

WPROWADZENIE

Współczesne zróżnicowanie krajobrazów Polski i Europy jest efektem oddziaływania na nie zarówno czynników przyrodniczych, jak i społeczno-ekonomicznych, politycznych oraz kulturowych (cywilizacyjnych). Wynika z tego, że obecnie niezwykle istotną rolę w kształtowaniu i modelowaniu krajobrazu odgrywa działalność człowieka. W istocie dominującym krajobrazem jest krajobraz kulturowy, którego wykształcenie jest następstwem ewolucji krajobrazów naturalnych (przyrodniczych), wynikającej z rozwoju cywilizacji (Myga-Piątek 2012). Koncepcja krajobrazu kulturowego w ostatnich dekadach zyskała ogromną popularność wśród badaczy i stanowi obecnie ważną kategorię badawczą w geografii. Równocześnie współczesne kierunki badań krajobrazowych stopniowo przenikają do szkolnej edukacji geograficznej. Ten trend wynika z jednej strony z większego otwarcia geografii akademickiej na treści humanistyczne i kulturowe, z drugiej – wiąże się z potrzebą refleksji nad stanem krajobrazu w Polsce, kształtowaniem ładu przestrzennego oraz ochroną krajobrazu (Rembowska 2002, Myga-Piątek 2012). Za sprawą Europejskiej Konwencji Krajobrazowej i działań związanych z wdrażaniem polityki krajobrazowej w Europie i w Polsce, pojęcie to zyskało również rangę prawną i stało się istotnym elementem debaty publicznej. Współczesne badania krajobrazowe mają zatem ważny aspekt aplikacyjny. Ze względu na znaczenie i aktualność tej problematyki, powinna ona zajmować także ważne miejsce w szkolnej edukacji geograficznej.

Od wielu lat geografowie zajmujący się zawodowo badaniami krajobrazu zwracają uwagę na to, że konieczne jest, by szkolna edukacja w tym zakresie odbywała się na rzetelnym poziomie oraz uwzględniała współczesne osiągnięcia i nurty badawcze (m.in. Myga-Piątek 2008, Kopczyński 2009, Szczesna 2010, Plit J., Plit F. 2017). Ostatnia reforma oświaty przeprowadzona w 2017 r., obejmująca zmiany strukturalne i programowe systemu szkolnictwa doprowadziła do

powrotu geografii jako osobnego przedmiotu na poziomie szkoły podstawowej (w której edukacja została wydłużona z sześciu do ośmiu lat). Umożliwiło to również wprowadzenie w szerszym zakresie zagadnień dotyczących krajobrazu w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (Hibszer, Szkurłat 2018). Odważną kwestią, będącą także przedmiotem zainteresowania autorów, pozostaje fakt, w jaki sposób zmiany programowe wpłynęły na jakość i efektywność edukacji krajobrazowej – czy wraz z wdrożeniem reformy nastąpiła ich poprawa, czy pogorszenie, czy wreszcie pozostały one bez wpływu (por. Awramiuk-Godun 2019). Mając na uwadze to, że uczniowie, a niekiedy także nauczyciele, mają problem z rozumieniem istoty krajobrazu kulturowego, warto podjąć próbę zbadania tego, w jaki sposób jest on postrzegany przez uczniów.

W rozdziale zostaną omówione wyniki wstępnych badań, przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, które miały na celu ocenę postrzegania przez nich krajobrazu kulturowego. Postrzeganie krajobrazu rozumiane będzie jako proces poznawczy i zdolność do odczytywania i interpretowania krajobrazu, w tym określania jego elementów i cech, a także jego funkcji oraz uwarunkowań, które wpływają na jego obecny stan oraz dalsze możliwe zmiany. Uczestnicy badania wykonywali zadania dotyczące specyfiki krajobrazu miejsko-przemysłowego na podstawie analizy materiałów graficznych (tradycyjnych zdjęć przestrzeni geograficznej oraz zdjęć lotniczych i satelitarnych).

ZAKRES ZNACZENIOWY POJĘCIA KRAJOBRAZU KULTUROWEGO – WYBRANE PROBLEMY

Z uwagi na dużą aktualność zagadnień związanych z kształtowaniem przestrzeni, kategoria badawcza, jaką jest **krajobraz**, stała się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin nauki – zarówno przyrodniczych, społecznych, jak i humanistycznych. W poszczególnych dziedzinach pojęcie to jest jednak odmiennie rozumiane i interpretowane, a *dotyczy to w szczególności koncepcji krajobrazu kulturowego* (Myga-Piątek 2005, s. 40). Już tylko w obrębie dokonań geografii możemy wyróżnić wiele ujęć i aspektów badawczych dotyczących krajobrazu – m.in. strukturalno-dynamiczny, funkcjonalny, historyczno-genetyczny i fizjonomniczno-estetyczny, które wpływają na zróżnicowany sposób jego postrzegania (Myga-Piątek 2001). Mimo obiektywnych trudności warto zwrócić uwagę na problemy związane z definiowaniem pojęcia krajobrazu, które wynikają z nieostrości i niejednoznaczności tego pojęcia. Uświadomienie tych trudności i ich wpływu na proces poznawczy może ułatwić wprowadzanie tego pojęcia w edukacji szkolnej. Autorzy nie podejmują się próby ani oceny różnych definicji krajobrazu ani tym bardziej wskazania, która z nich jest najbardziej właściwa z punktu widzenia dydaktycznego, ale pragną zwrócić uwagę na wybrane aspekty badawcze, które warto rozważyć w szkolnej edukacji geograficznej w zakresie treści dotyczących krajobrazów.

Trudność w określeniu zakresu znaczeniowego pojęcia **krajobrazu kulturowego** wiąże się przede wszystkim z faktem, że zarówno termin „krajobraz”, jak i „kultura” są powszechnie używane w języku potocznym, w którym stosowane są często intuicyjnie, w rozmaitych kontekstach semantycznych (Plit F. 2016). Wystarczy przejrzeć definicje w *Słowniku języka polskiego*, aby stwierdzić, jak wieloznaczne są to terminy¹. Witold Wilczyński wprost stwierdza, że termin krajobraz *jest silnie skażony potocznością (...), co sprawia, że jest uznawany za bardziej przydatny w poezji niż w nauce* (Wilczyński 2011, s. 156). Z drugiej strony, ten sam badacz wyraża opinię o znaczeniu tego pojęcia w geografii: *jeśli przyjmiemy, że opis i zrozumienie różnic między poszczególnymi miejscami jest jednym z podstawowych zadań geografii, to krajobraz musi stanowić jej kluczowe pojęcie* (Wilczyński 2011, s. 156). Dodatkowo pojęcie krajobrazu bywa utożsamiane, a niekiedy mylone, z innymi powszechnie stosowanymi w geografii terminami i kategoriami badawczymi, zwłaszcza ze środowiskiem (geograficznym) oraz regionem. Są to bowiem bliskie sobie pojęcia, których znaczenia zachodzą na siebie, a czasami bywają traktowane jak synonimy (Wilczyński 2011, Plit F. 2016). Ta sytuacja zwiększa chaos terminologiczny. W efekcie nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele mogą mieć trudności ze zrozumieniem, czym w istocie jest krajobraz kulturowy, jaki jest jego zakres znaczeniowy oraz czym odróżnia się od środowiska (geograficznego) i regionu. Ponadto zderzenie potocznego znaczenia pojęć z ich naukowym rozumieniem może wywołać dysonans poznawczy.

Krajobraz kulturowy w naukach przyrodniczych i społecznych

W Polsce jeszcze do niedawna badania krajobrazowe prowadzone były prawie wyłącznie w ramach tzw. ekologii krajobrazu, w której *krajobraz pozbawiony jest aspektu kulturowego* (Wilczyński 2011, s. 160). W geografii fizycznej analizy ograniczają się głównie do elementów środowiska przyrodniczego i relacji łączących je z otoczeniem (Plit F. 2016). Badania dotyczą m.in. struktur systemów krajobrazowych (przyrodniczych), dynamiki zmian, ewolucji i funkcji krajobrazów (Degórski i in. 2014). Człowiek uznawany jest za odrębny względem przyrody byt (zjawisko), który nie jest częścią krajobrazu, choć wchodzi z nim w interakcje (Ostaszewska 2002, Kulczyk 2013). Jest on wówczas traktowany jako czynnik modyfikujący środowisko przyrodnicze. Krajobraz kulturowy rozumiany jest jako krajobraz antropogenicznie przekształcony, przy czym przyjmuje się, że zmiany wynikające z działalności ludzkiej mają niekorzystny charakter i prowadzą do degradacji krajobrazu (Degórski 2005, Plit F. 2016).

Definiując termin krajobraz, geografowie fizyczni odwołują się do pojęcia środowiska (głównie przyrodniczego), posługując się równocześnie specjalistyczną

¹ Szczegółowy przegląd znaczeń i definicji obu terminów, tj. krajobrazu i kultury, które są obecne w języku polskim, odnajdziemy w pracach m.in. F. Plity (2011, 2016). Omówione przykłady ukazują, jak różnie oba terminy mogą być rozumiane (zwłaszcza termin kultura ma blisko dziesięć znaczeń), a tym samym stosowane w codziennych sytuacjach w języku potocznym.

terminologią, w której zakres wchodzi m.in. następujące pojęcia: geokompleks, epigeosfera, megasystem, antropizacja. Dominujące w naukach przyrodniczych systemowe ujmowanie środowiska w analizach przestrzennych krajobrazu wpływa na definiowanie tego terminu jako *części epigeosfery stanowiącej złożony przestrzennie geokompleks o swoistej strukturze i wewnętrznych powiązaniach* (Richling, Solon 1996, s. 12). W ujęciu holistycznym krajobraz rozumiany jest natomiast jako *kompleksowe odzwierciedlenie zjawisk przyrodniczych i procesów działalności ludzkiej* (Ostaszewska 2002, Degórski 2005). W drugiej z przywołanych definicji badacze proponują ujęcie syntetyczne, uznając, że za proces kształtowania się krajobrazu odpowiedzialne są zarówno czynniki przyrodnicze, jak i antropogeniczne (kulturowe)². Mimo że przedstawione definicje ujmują kategorię krajobrazu w sposób kompleksowy, to z uwagi na skomplikowaną terminologię możliwości ich wykorzystania w edukacji szkolnej wydają się ograniczone. Dotyczy to zwłaszcza wczesnego etapu edukacyjnego, czyli młodszych klas szkoły podstawowej – czwartej i piątej – w których tematyka odnosząca się do krajobrazu ma największy udział w całym cyklu kształcenia.

Przedstawiciele nauk społecznych dostrzegają zdecydowanie większą rolę człowieka w kształtowaniu krajobrazów. Uznawany jest on za dominujący czynnik kształtujący krajobraz, zaś przyroda stanowi jedynie tło jego działalności (Plit F. 2016). Badacze wywodzący się z tej grupy np. U. Myga-Piątek (2012), J. Plit (2016), dostrzegają potrzebę rozszerzenia badań o studia historyczno-genetyczne (dotyczące rozwoju osadnictwa oraz zmian użytkowania ziemi), dynamiczno-ewolucyjne, a także regionalne. Człowiek wraz z formami jego działalności traktowany jest jako nieodłączny składnik krajobrazu, natomiast procesy o charakterze antropogenicznym nadają fizjonomii środowiska postać kulturową (Myga-Piątek 2008). W związku z tym w wielu opracowaniach konsekwentnie stosowany jest termin krajobraz kulturowy, co ma podkreślić odrębność podejścia badawczego, zwłaszcza względem nauk przyrodniczych. Zdaniem części badaczy w geografii fizycznej analogicznie powinien być stosowany termin krajobraz przyrodniczy (naturalny), co wpłynęłoby na większą precyzję terminologiczną (Plit F. 2016). Rozróżnienie takie pojawia się w podręcznikach szkolnych i ze względu na swój porządkujący charakter stanowi pomoc dla uczniów.

Jedną z najczęściej przywoływanych przez polskich geografów definicji krajobrazu kulturowego jest ta zaproponowana przez U. Mygę-Piątek (2001, s. 165), która pojęcie to rozumie jako *historycznie ukształtowany fragment przestrzeni geograficznej, powstały w wyniku przenikania oddziaływań środowiskowych i kulturowych, tworzących specyficzną strukturę, która objawia się regionalną odrębnością, postrzeganą*

² Aby podkreślić, jak skomplikowana jest kwestia definiowania podstawowych pojęć w naukach przyrodniczych (w geografii fizycznej), warto również przytoczyć definicję środowiska (geograficznego) zaproponowaną przez M. Degórskiego. Według tego badacza środowisko (geograficzne) w ujęciu holistycznym oznacza: *megasystem (zbiór systemów i podsystemów) łączący w sobie dwie podstawowe kategorie przestrzeni geograficznej, jakimi są system środowiska przyrodniczego (fizycznego) i system środowiska antropogenicznego (społeczno-ekonomicznego)* (Degórski 2005, s. 14).

jako swoista fizjonomia. Definicja ta uwzględnia wiele aspektów i podejść obecnych w badaniach krajobrazowych. Podkreślone zostało w niej ujęcie historyczno-genetyczne, holistyczne oraz strukturalno-dynamiczne. Warto zwrócić również uwagę na jeszcze jedną, istotną kwestię – aspekt wizualny krajobrazu. Wiąże się on ściśle z etymologią i potocznym rozumieniem terminu krajobraz, czyli obrazem kraju (krainy), widokiem jakiegoś terenu, tłem, pejzażem³. Każdy krajobraz odznacza się swoistą fizjonomią (wyglądem), która stanowi zewnętrzny wyraz zachodzących w nim procesów i zjawisk (Kulczyk 2013). Krajobrazy można zatem opisywać, przedstawiać na zdjęciach, schematach, rysunkach, mapach. Krajobraz jest też postrzegany przez odbiorcę za pośrednictwem różnych zmysłów (zwłaszcza wzroku) w procesie percepcji (Plit F. 2016). Warto wspomnieć, że aspekt ten został uwzględniony w definicjach, które uzyskały status prawny. W Europejskiej Konwencji Krajobrazowej (2000) krajobraz określono jako *obszar, postrzegany przez ludzi, którego charakter jest wynikiem działania i interakcji czynników przyrodniczych i/lub ludzkich*. Bardzo podobną definicję odnajdziemy w polskich regulacjach prawnych, np. w ustawie o ochronie zabytków krajobraz zdefiniowany został jako *postrzegana przez ludzi przestrzeń, zawierająca elementy przyrodnicze i wytwory cywilizacji, historycznie ukształtowana w wyniku działania czynników naturalnych i działalności człowieka* (Ustawa o ochronie zabytków 2003, Ustawa o zmianie ustaw 2015). Percepcja krajobrazu jest obecnie istotnym przedmiotem zainteresowań badaczy, którzy poświęcają tej problematyce sporo uwagi (Degórska, Degórski 2019).

Pojęcie krajobrazu w relacji z innymi terminami: regionem i środowiskiem

Mimo że krajobraz jest powszechnie traktowany jako pojęcie o charakterze typologicznym, to w badaniach krajobrazowych obecne jest również podejście regionalne – regionalizacja krajobrazów kulturowych (por. Plit F. 2016). Powoduje to, że krajobraz bywa utożsamiany z pojęciem regionu. Działo się tak od początku stosowania pojęcia krajobrazu – już *D. Sauer (1925) operował zarówno terminem cultural landscape w znaczeniu jednostki typologicznej, jak i area – jednostki regionalnej cechującej się określonym typem krajobrazu* (Plit F., Plit J. 2015, s. 20).

Krajobrazy w ujęciu typologicznym, wyróżnione na podstawie pewnych wspólnych cech, związanych m.in. z ich genezą, strukturą przestrzenną, fizjonomią czy funkcją, mogą powtarzać się na Ziemi, jak np. krajobrazy górskie, nizinne, pustynne, rolnicze czy wielkomiejskie (Plit F. 2016, Degórska, Degórski 2019). Dlatego też ich nazwy piszemy małą literą. Region natomiast stanowi wycinek, fragment przestrzeni o charakterze unikatowym, jedynym w swoim rodzaju, co najczęściej w języku znajduje odzwierciedlenie w pisaniu nazw regionów wielką literą (Plit 2011). Według *Szkolnego słownika geograficznego* J. Flisa (1982) region to *określony i nazwany imieniem własnym teren, wyróżniający się zespołem cech krajobrazowych (...)*. Jak widać, specyfika krajobrazu może wpływać na odrębność regionu, a tym samym stanowić podstawę delimitacji regionów (regionalizację

³ Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/region.html> (dostęp: 10.02.2024).

krajobrazową). Analogicznie w niektórych definicjach krajobrazu uwzględnia się ujęcie regionalne – krajobraz *objawia się regionalną odrębnością* (Myga-Piątek 2001).

W szkolnej edukacji geograficznej pojęcie krajobrazu pojawia się w klasie piątej szkoły podstawowej w odniesieniu do zróżnicowania krajobrazowego Polski i świata (Rozporządzenie MEN 2017). Dobór przykładów krajobrazów Polski, które ma poznać uczeń, odpowiada różnym typologiom i podejściom badawczym. Autorzy z jednej strony proponują ujęcie regionalne, według krain geograficznych (m.in. Pobrzeże Słowińskie, Pojezierze Mazurskie, Nizina Mazowiecka, Wyżyna Krakowsko-Częstochowska, Tatry), natomiast z drugiej podział typologiczno-funkcjonalny, tj. wprowadzają wybrane typy krajobrazu wydzielone na podstawie dominujących form zagospodarowania terenu (np. wielkomiejski, miejsko-przemysłowy, pojezierny, rolniczy) (Awramiuk-Godun 2019).

Podobny problem dotyczy rozumienia pojęć krajobrazu i środowiska. Oba terminy mają zbliżony zakres znaczeniowy, a ich definicje są często niezmiernie podobne. Krajobraz (kulturowy) i środowisko (geograficzne) obejmują bowiem te same elementy (składowe), przyrodnicze i antropogeniczne. Ponadto w wielu koncepcjach – krajobraz i środowisko – rozpatrywane są w ujęciu holistycznym, jako pewna całość, efekt syntezy elementów (komponentów) przyrodniczych i antropogenicznych (kulturowych), wraz z wyróżniającymi te komponenty cechami i relacjami zachodzącymi między nimi (Myga-Piątek 2012, Plit F. 2016). Zatem w pewnych sytuacjach krajobraz może być traktowany nie tylko jako synonim środowiska, ale przede wszystkim jako sposób jego postrzegania i swoista jego wizualizacja, a w szerszym kontekście – uwzględniając także inne zmysły – sensualizacja (Plit F. 2016).

Traktowanie pojęć środowiska i krajobrazu jako tożsamy, odnajdziemy już na wczesnych etapach edukacji szkolnej – w klasie czwartej szkoły podstawowej, na lekcjach przyrody. Z zapisów podstawy programowej wynika, że oba terminy stosowane są miejscami zamiennie. Wspominając o składnikach (przyrodniczych i antropogenicznych), autorzy raz odwołują się do środowiska, a innym razem do krajobrazu (Rozporządzenie MEN 2017). Można również odnieść wrażenie, że termin środowisko jest ważniejszy i nadrzędny w stosunku do krajobrazu. Takie, nawet niezamierzone założenie, przenosić się może do podręczników szkolnych, o czym świadczy następujący fragment: *elementem środowiska jest krajobraz, który obserwujemy codziennie* (Gromek i in. 2017, s. 198). Ponadto, poza pojęciem środowiska przyrodniczego, autorzy podstawy programowej wprowadzają inne kategorie środowiska: antropogeniczne (które jest błędnie utożsamiane z krajobrazem), a także lokalne, co tylko może potęgować chaos terminologiczny. Istnieje zatem zagrożenie, że na tym etapie kształcenia pojęcie krajobrazu może nie zostać właściwie zrozumiane przez uczniów, m.in. ze względu na dominujące znaczenie terminu środowisko i różnych jego wariantów. Aktualna wydaje się zatem opinia U. Mygi-Piątek (2008, s. 233), że *pojęcie krajobrazu, pierwotnie fundamentalne w geografii, zostało wyparte (...) przez (nadużywane) pojęcie środowiska (geograficznego)*.

ZAŁOŻENIA I PRZEBIEG BADAŃ

Celem zaprezentowanych poniżej badań była identyfikacja i ocena postrzegania krajobrazu kulturowego przez uczniów szkół ponadpodstawowych. Na potrzeby ich przeprowadzenia opracowano zestaw zadań (w formie arkusza testu), które sprawdzały umiejętności odczytywania i interpretacji informacji o specyfice krajobrazu kulturowego, na podstawie materiałów graficznych – zdjęć lotniczych i satelitarnych oraz ujęć tradycyjnych (w postaci street view).

Uczniowie otrzymali arkusz, w którym znajdowały się zdjęcia (w wersji czarno-białej i kolorowej) nieznanego im z nazwy miasta oraz przewidziane do wykonania przez uczniów zadania (zdjęcia w załączniku). Dotyczyły one m.in.: rozpoznania krajobrazu na podstawie jego cech wizualnych (fizjonomii); określenia czynników, które wpływały na rozwój krajobrazu i wyjaśnienia ich znaczenia oraz przewidywania dalszych kierunków jego przemian; identyfikacji głównych cech i funkcji krajobrazu oraz rozpoznania obszaru (konkretnego kraju) w Europie, dla którego wskazany krajobraz kulturowy jest charakterystyczny. Część zadań sprawdzała również umiejętność orientacji przestrzennej na podstawie wybranych elementów krajobrazu widocznych na zdjęciach. Zadania miały formę otwartą – wymagały udzielenia odpowiedzi na pytanie, a także zaznaczenia na zdjęciach określonych w poleceniu obszarów. Uczniowie dysponowali również następującą informacją wprowadzającą do zadań: *To miasto jest położone w kraju postsocjalistycznym. Pierwsza wzmianka o nim pochodzi z 45 r. n.e. i dotyczy jego ważnej roli handlowej. Zamek, widoczny na zdjęciu, został zbudowany w XIV wieku.*

Miastem, które wybrano do analizy i zaprezentowano na zdjęciach w arkuszu, jest Celje i jego okolice. Jest ono położone we wschodniej Słowenii, w regionie Styria, nad rzeką Savinja (lewym dopływem Sawy). Miasto zamieszkuje 49,4 tys. mieszkańców (2018)⁴ i ma powierzchnię około 94 km². Znane było już w I w. n.e. jako rzymski ośrodek Caudia Celeia. W VI w. zostało opanowane przez Słowian. Jego rozkwit nastąpił w XIV i XV w., gdy stało się ważną posiadłością hrabiów cylejskich. Od 1456 r. miasto należało do Habsburgów. W wieku XIX weszło w skład Austro-Węgier, a w latach 1918–1991 stanowiło część Jugosławii. Celje jest ważnym węzłem kolejowym i drogowym, a także ośrodkiem przemysłowym. Mieści się w nim m.in. huta cynku i fabryka porcelany oraz inne zakłady przemysłu: chemicznego, drzewnego, metalurgicznego i włókienniczego. Obszar przemysłowy zajmuje duży fragment powierzchni miasta (ok. 1/3) i obejmuje wschodnią jego część. Na terenach podmiejskich znajduje się kopalnia węgla brunatnego oraz huty żelaza i stali⁵.

Badanie przeprowadzono wśród uczniów szkół ponadpodstawowych – wzięli w nim udział uczniowie trzech szkół: XXVII Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Czackiego w Warszawie, I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola

⁴ <https://moc.celje.si/o-celju> (dostęp: 10.02.2024).

⁵ *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Celje;3883913.html> (dostęp: 10.02.2024).

Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Warszawie. Próbę badawczą, ze względu na zainteresowania uczniów, można określić jako dość mocno zróżnicowaną, bowiem pracę z arkuszem z zadaniami podjęli uczniowie klas o profilu: matematyczno-fizycznym, matematyczno-geograficznym, humanistycznym i tanecznym. Badanie przeprowadzono w drugim semestrze roku szkolnego w klasach I oraz na początku roku szkolnego w klasie II LO (w 2023 r.). Objęło ono 79 uczniów – 33 chłopców i 46 dziewcząt. Należy podkreślić, że uczniowie w momencie przeprowadzania badań byli na takim etapie edukacji, że nie omawiali jeszcze zagadnień dotyczących krajobrazu, przewidzianych w podstawie programowej z geografii dla szkół ponadpodstawowych. Zatem ich wiedzę i umiejętności w tym zakresie należy najprawdopodobniej wiązać z wcześniejszym etapem edukacji, a także z wpływem edukacji nieformalnej.

WYNIKI BADAŃ

Pierwsze zadanie dotyczyło uwarunkowań rozwoju przedstawionego na zdjęciach ośrodka miejskiego. Składało się ono z dwóch części, które wymagały od uczniów wskazania najstarszego fragmentu miasta oraz możliwych kierunków jego rozwoju i potencjalnej rozbudowy. Z pierwszą częścią zadania uczniowie poradzili sobie dobrze – niemal wszyscy (97%) poprawnie wskazali najstarszą, historyczną część miasta. Za poprawne zostały uznane odpowiedzi wskazujące przynajmniej jeden z trzech obszarów lub obiektów, do których należały widoczny na pierwszym planie zamek oraz położone na drugim planie część staromiejska lub część miasta po przeciwnej stronie rzeki o łatwym do zidentyfikowania, historycznym charakterze. Największa część uczniów wskazywała w tym zadaniu zamek lub część staromiejską. Każdą z tych dwóch możliwości zaznaczyło około 2/3 uczniów, często wskazywano też obie. W drugiej części pierwszego zadania, która polegała na zaznaczeniu obszarów, w których miasto może być powiększane, za dobre odpowiedzi uznawano te, w których uczniowie wskazywali na tereny równinne i niezalesione, w większości wykorzystywane jako pola uprawne, co wyraźnie widać na zdjęciach (lotniczym i panoramicznym). Z tym zadaniem w pełni dobrze poradziło sobie 68% uczniów. Z kolei 27% wskazało obszary uznane za błędne. Pozostali uczniowie (5%) wymieniali obszary zarówno właściwe, jak i niewłaściwe. Błędne odpowiedzi najczęściej obejmowały zalesione tereny w okolicach zamku. Cechują się one znacznymi spadkami, co utrudniałoby ich zagospodarowanie. Ponadto ich wykorzystanie wymagałoby wycięcia lasu, co przyczyniłoby się do degradacji krajobrazu w historycznej części miasta oraz niosłoby ze sobą szereg niekorzystnych skutków przyrodniczych przyczyniających się do pogorszenia jakości życia w mieście.

W drugim zadaniu poproszono o wymienienie wszystkich istotnych (wg uczniów) czynników lokalizacji miasta, a także o wyjaśnienie, na czym polegała ich rola przy wyborze miejsca jego założenia. Poprawne odpowiedzi podzielono tu na dwie kategorie: wskazujące rzekę oraz wskazujące na czynniki związane

z ukształtowaniem terenu. Rzekę wymieniło aż 98% uczniów, z kolei czynniki związane z ukształtowaniem terenu – 68% (taki odsetek uczniów podała oba poprawne czynniki). Spośród uzasadnień roli rzeki jako czynnika lokalizacji miasta największą część uczniów (56%) wskazywała jej funkcję jako źródła wody – zaopatrzenia w podstawowy dla ludzkiej egzystencji surowiec służący do zaspokajania potrzeb bytowych i gospodarczych. Prawie połowa uczniów (47%) wymieniła rzekę jako szlak transportowy, podkreślając jej znaczenie komunikacyjne i handlowe. Niektórzy z uczniów wskazywali także na obronne znaczenie rzeki. Warty odnotowania jest fakt, że spośród 68% odpowiedzi określających czynniki związane z rzeźbą terenu tylko raz użyto dosłownie sformułowania „ukształtowanie terenu”. Ponadto 54% respondentów wskazywało na obecność wzgórza jako czynnika lokalizacji, które sprzyjało obronności; 28% pisało o płaskim terenie – nizinnej bądź równinnej rzeźbie terenu jako ułatwiającej rozwój osadnictwa i rolnictwa oraz potencjalny rozwój terytorialny.

Wśród odpowiedzi, które uznano za niewłaściwe, najczęściej pojawiał się las – wskazało go 45% uczniów. Odpowiedź ta została uznana za błędną, ponieważ roślinność pierwotną na tym obszarze stanowiły właśnie lasy liściaste i mieszane, a zatem podobne lasy występowały powszechnie w wielu miejscach wokół miasta Celje, co nie uzasadnia, dlaczego właśnie w tym miejscu zostało ono założone. Rolę lasu motywowano jego zastosowaniem gospodarczym jako źródła surowca – drewna. Niektórzy uczniowie wspominali też o roli lasu jako miejsca, gdzie jest zieleń i świeże powietrze, czyli jego funkcji wypoczynkowej czy rekreacyjnej, co trudno uznać w czasach I w. n.e. za istotny czynnik lokalizacji ośrodka miejskiego – można to uważać za przejaw myślenia ahistorycznego. Około 23% uczniów jako czynnik lokalizacji wskazało pola, uzasadniając ich rolę jako istotną w zaopatrzeniu w żywność dla miasta. Pojedyncze osoby wspominały także o polach jako o dowodzie na to, że znajdują się tam dobre gleby (czego na podstawie zdjęć krajobrazu nie sposób jednak zweryfikować), stąd także ta odpowiedź została uznana za błędną. Wśród innych, nieuznawanych za poprawne odpowiedzi znalazły się następujące: most, drogi, komunikacja miejska oraz klimat. Ta ostatnia odpowiedź uzasadniana była zwykle tym, że łagodny klimat sprzyja lokalizacji miasta w tym miejscu. I z pewnością należy to uznać za czynnik sprzyjający osadnictwu, choć ze względu na swój zdecydowanie szerszy niż wyłącznie lokalny zasięg nie precyzuje, dlaczego pierwotna osada powstała w tym akurat miejscu.

Trzecie zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie potrafią orientować się w przestrzeni geograficznej znanej wyłącznie ze zdjęć i czy potrafią ze sobą porównywać informacje przedstawione na zdjęciach różnego typu (lotniczego, satelitarnego i wykonanego z powierzchni ziemi). Pytanie w pierwszym podpunkcie, dotyczącym dzielnicy przemysłowej, brzmiało: *W którą stronę (w lewą, w prawą, na wprost) od miejsca zrobienia zdjęcia nr 1 może znajdować się dzielnica ze zdjęcia nr 3?* Poprawnej odpowiedzi (po prawej) udzieliło 67% uczniów, 34% błędnie wskazało że znajduje się na wprost, a tylko jedna odpowiedź wskazywała, że miejsce to znajduje się po lewej stronie.



Zdjęcie nr 1. Widok na zachodnią część miasta

W kolejnym punkcie uczniowie mieli zaznaczyć na zdjęciu nr 2 (satelitarnym) obszary z podobnymi funkcjami do dzielnicy widocznej na zdjęciu nr 3. Zdjęcie przedstawia tereny przemysłowe, które położone są w zachodniej części miasta, a więc po prawej stronie na zdjęciu nr 2. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 68%



Zdjęcie nr 2. Widok całego miasta z lotu ptaka



Zdjęcie nr 3. Jedna z dzielnic miasta

uczniów. Warto odnotować, że około 1/5 uczniów wskazała wyłącznie tereny przemysłowe leżące na peryferiach miasta i obszarach podmiejskich, zakładając zapewne, że duże zakłady przemysłowe nie mogą znajdować się blisko dzielnic śródmiejskich. Ponieważ jednak obszary te były widoczne na zdjęciu, odpowiedzi ta uznano za poprawne. W sposób błędny obszary przemysłowe oznaczyło na zdjęciu 32% uczniów.

Polecenia zawarte w kolejnym zdaniu dotyczyły wskazania głównych funkcji dzielnic, których fragmenty były widoczne na dwóch zdjęciach. W przypadku dzielnicy ze zdjęcia nr 4 funkcję mieszkaniową poprawnie wskazało aż 94% badanych.



Zdjęcie nr 4. Jedna z dzielnic miasta

Wśród błędnych odpowiedzi powtórzyły się funkcje rekreacyjne, być może związane przez uczniów z domami jednorodzinnymi, uznanymi za miejsca wypoczynku. Na zdjęciu nr 5 za poprawne uznano dwie funkcje dzielnicy – ponownie funkcję mieszkaniową, a także, ze względu na widoczne na zdjęciu skrzyżowanie ulic, funkcję komunikacyjną (transportową). Funkcję mieszkalną wskazało 53% uczniów, a 47% podało funkcję komunikacyjną. Obydwe funkcje wymieniło 16% uczniów.



Zdjęcie nr 5. Skrzyżowanie w mieście

Następnie uczniowie byli proszeni o zaznaczenie na zdjęciu nr 1 miejsc, w których może znajdować się dzielnica ze zdjęcia nr 4 oraz zdjęcia nr 5. W każdym z tych podpunktów poprawnych odpowiedzi udzieliła mniej niż połowa uczniów. Więcej uczniów prawidłowo wskazywało dzielnicę ze zdjęcia nr 4 – 43%, z kolei dzielnicę ze zdjęcia nr 5 poprawnie wskazało 41% uczniów. Zadanie z odnajdywaniem miejsca widocznego na fotografii i wskazywaniem go na zdjęciu satelitarnym okazało się dość trudne, zwłaszcza w porównaniu z poprzednimi poleceniami. Zapewne należy tu też uwzględnić pewne techniczne problemy, które mogli mieć uczniowie, korzystający z czarno-białych kserokopii arkusza, choć do wglądu mieli kolorowe zdjęcia, zapewniające lepszą jakość i szczegółowość.

W przedostatnim, piątym, zadaniu należało zidentyfikować i wypisać funkcje krajobrazu widocznego na zdjęciu. Funkcje krajobrazu wiążą się z warunkami, jakimi cechuje się dany obszar (krajobraz) dla wypełnienia określonej działalności człowieka lub spełnienia jego potrzeb (np. funkcja rekreacyjna, turystyczna, gospodarcza, sakralna itp.). Krajobraz miejski pełni wiele funkcji, m.in. mieszkaniową (osadniczą), komunikacyjną, gospodarczą, rekreacyjną, turystyczną czy religijną, przez co określany jest mianem polifunkcyjnego (Myga-Piątek 2012). Najczęściej wymienianą funkcją była transportowa lub komunikacyjna – ją jako jedyną wskazała ponad połowa uczniów (53%). Kolejne najpopularniejsze odpowiedzi, wskazane przez co trzeciego ucznia (33%), dotyczyły ex aequo następujących

funkcji: rolniczej (określanej też jako rolnej i agrarnej), mieszkaniowej oraz rekreacyjnej (wypoczynkowej). Funkcją przyrodochronną (lub ekologiczną) wskazało 30% uczniów. Jednak odpowiedzi sformułowane w tak charakterystyczny sposób mogą świadczyć o korzystaniu przy tym pytaniu z pomocy Internetu. Ci sami licealiści bowiem podawali inne funkcje (np. funkcję materialno-zaopatrzeniową), znane z dostępnego w źródłach internetowych artykułu naukowego W. Andrzejczuka (2013), pojawiającego się w wyszukiwarce jako jedno z pierwszych wyników po wpisaniu hasła „funkcje krajobrazu”.

Wśród odpowiedzi, dla których źródłem mógł być Internet, są funkcje: estetyczna (18%), przestrzenna (18%), zaopatrzeniowa (16%) oraz materialno-zaopatrzeniowa i energo-zaopatrzeniowa. Jedna czwarta uczniów wskazywała przemysłową funkcję krajobrazu. Pojawiała się także funkcja historyczna bądź historyczno-reprezentacyjna – odpowiedzi takiej udzieliło 13% uczniów.

Zauważyć można, że pytanie o funkcje krajobrazu sprawiło uczniom znaczne trudności – brakowało im znajomości tych funkcji. Nie potrafili ich odtworzyć na podstawie tego, czego powinni nauczyć się w klasie V szkoły podstawowej, w której omawiane były różne typy krajobrazów Polski. Stąd wśród odpowiedzi wskazujących funkcje krajobrazu znalazły się całkowicie błędne określenia, takie jak: rzeka, pola, lasy, zabudowa.

W ostatnim zadaniu zapytano uczniów o to, w którym kraju położone jest miasto ze zdjęć. Uczniowie mogli wybrać odpowiedź spośród następujących możliwości: Polska, Słowacja, Słowenia i Szwajcaria, a następnie byli proszeni o uzasadnienie swojej odpowiedzi. Uzyskano 28% poprawnych odpowiedzi, wskazujących Słowenię. Co ciekawe, zdecydowanie najczęściej odpowiedzi poprawnych uzyskano w klasie o profilu humanistycznym (76% dobrych odpowiedzi). Wynik ten zwraca uwagę na rolę znajomości historii w rozwiązywaniu zadań o krajobrazie kulturowym – okazuje się ona bardzo przydatna do pełnego zrozumienia genezy danego krajobrazu i historii regionu, która uwidacznia się w fizjonomii danego obszaru – krajobrazie. W tym miejscu warto ponownie przytoczyć definicję krajobrazu U. Mygi-Piątek (2001), wskazującą, że jest to *historycznie ukształtowany fragment przestrzeni geograficznej (...) o specyficznej strukturze, która objawia się regionalną odrębnością, postrzeganą jako swoista fizjonomia*.

Uzasadnienia poprawnych odpowiedzi najczęściej odwoływały się do użycia metody eliminacji kolejnych państw, na podstawie kryteriów odczytanych w zdaniu na początku arkusza: *To miasto jest położone w kraju postsocjalistycznym. Pierwsza wzmianka o nim pochodzi z 45 r. n.e. i dotyczy jego ważnej roli handlowej. Zamek, widoczny na zdjęciu nr 1 został zbudowany w XIV wieku*. Mając do wyboru Polskę, Słowację, Słowenię i Szwajcarię, eliminowano Szwajcarię jako kraj niepostsocjalistyczny. Z kolei wiadomość o wzmiance z 45 r. n.e. sugerowała, że jest to miasto z czasów rzymskich, a wiedza o zasięgu Imperium Rzymskiego pozwalała na tej drodze skłonić uczniów do wybrania Słowenii, której tereny cesarstwo to obejmowało.

Błędnych było aż 72% odpowiedzi. Ponad połowa uczniów – 56% – uznała, że miasto to położone jest na Słowacji, 11% w Polsce, a 5% że w Szwajcarii. Z błędnych uzasadnień wskazujących Polskę, warto przywołać następujące: *podobne*

domy, ulice, bloki, podobne tendencje budowlane w ostatnich 70-ciu latach, szary brzydki krajobraz, drogi są jak w Polsce, pogoda, ruch prawostronny, czerwone dachy domów, brzydkie bloki. Słowację najczęściej uzasadniano występowaniem przemysłu, podobnego budownictwa i obecnością gór. Z kolei za Szwajcarią w opinii uczniów także przemawiały góry oraz zieleń i zamek. Z kolei w poprawnych odpowiedziach odnoszono się najczęściej do historycznych kwestii, które opisano powyżej. Czasami wskazywano również na *widoczny w terenie klimat – śródziemnomorski lub południwoeuropejski wygląd krajobrazu.* Jeden z badanych poznał miasto, gdyż odwiedził je w przeszłości.

WNIOSKI I PODSUMOWANIE

Prezentowane badania obejmowały stosunkowo wąską problematykę dotyczącą postrzegania i „czytania” krajobrazu kulturowego, a konkretnie jednego z jego typów, czyli krajobrazu miejsko-przemysłowego. Ponadto badania miały charakter wstępny oraz zrealizowane zostały w stosunkowo niewielkiej grupie uczniów. Jednak mimo tych ograniczeń uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie ostrożnych wniosków.

Wyniki te pokazały, że uczniowie dość dobrze radzą sobie z zadaniami wymagającymi rozpoznania krajobrazu na podstawie jego elementów i cech wizualnych (fizjonomii) oraz przewidywania dalszych kierunków jego przemian. Dobrze wskazywali je na zdjęciach (oznaczenie najstarszej części miasta oraz dzielnic o określonych cechach fizjonomicznych i funkcjach). W miarę dobrze uczniowie określali również czynniki, które wpływały na rozwój krajobrazu, czyli zadecydowały o lokalizacji analizowanego ośrodka miejskiego, a także funkcje poszczególnych fragmentów obszaru (dzielnic) widocznych na zdjęciach. Więcej trudności sprawiło im natomiast wyjaśnienie znaczenia danego czynnika w rozwoju miasta, zwłaszcza przy użyciu poprawnej, precyzyjnej terminologii. Uczniowie stosunkowo dobrze poradzi sobie także z wykonaniem zadań sprawdzających umiejętność orientacji w przestrzeni geograficznej na podstawie elementów krajobrazu widocznych na zdjęciach.

Najwięcej trudności sprawiła natomiast konieczność określenia funkcji krajobrazu w odniesieniu do całego analizowanego obszaru, widocznego na zdjęciach lotniczym i satelitarnym. Mimo że uczniowie we wcześniejszym zadaniu poprawnie określali funkcje przedstawionych na zdjęciach fragmentów miasta (dzielnic), to nie skojarzyli, że są one tożsame z funkcjami krajobrazu miejskiego, podobnie jak w przypadku elementów środowiska i krajobrazu. Połączenie dwóch kategorii – funkcji i krajobrazu – okazało się dla uczniów na tyle trudne, że podczas rozwiązywania tego zadania podejmowali próby odnalezienia odpowiedzi w źródłach internetowych.

Sporo problemów sprawiło również określenie, w jakim kraju ukształtował się pokazany na zdjęciach krajobraz. Mimo słownej podpowiedzi, tylko uczniowie z klasy humanistycznej dobrze poradzi sobie z tym zadaniem. Uwidocznili ono

braki wiedzy historycznej, która pozwala wyjaśnić genezę i przemiany krajobrazu kulturowego. Warto w dalszych badaniach uwzględnić zadania dotyczące tych właśnie kwestii, a także rozważyć postawienie przed uczniami zadania polegającego na zdefiniowaniu krajobrazu oraz krajobrazu kulturowego. Wprawdzie udzielone odpowiedzi mogą być trudne do ilościowej analizy, ale pozwolą na zobrazowanie stanu wiedzy uczniów na temat tego, czym w zasadzie jest dla nich krajobraz.

Właściwie realizowana edukacja krajobrazowa w szkołach powinna sprzyjać zdobywaniu przez uczniów wiedzy umożliwiającej zrozumienie pojęcia krajobrazu kulturowego, umiejętności jego odczytywania oraz kształtowaniu postaw związanych z jego urządzaniem i koniecznością ochrony. Uczniowie powinni nie tylko wiedzieć, czym jest krajobraz kulturowy i potrafić wskazać elementy i cechy wyróżniające dany krajobraz, ale powinni również umieć opisać jego genezę oraz prognozować dalsze przemiany. Ponadto ważne jest rozumienie relacji i zależności zachodzących w krajobrazie oraz identyfikowanie podstawowych procesów wpływających na przemiany krajobrazu, ze szczególnym uwzględnieniem czynnika antropogenicznego. Istotnym aspektem edukacji krajobrazowej jest również rozwijanie umiejętności obserwacji krajobrazu w terenie oraz jego analizy na podstawie materiałów graficznych: zdjęć, map i schematów. Można to sprowadzić do umiejętności „czytania” krajobrazu kulturowego, którego fizjonomia jest skutkiem długotrwałych procesów i przemian zachodzących w przestrzeni geograficznej – jak wskazuje jeden ze współczesnych badaczy krajobraz, *jeśli umiemy go czytać, daje nam i dziś w jednym widoku, perspektywę przemian historycznych* (Bogdanowski 2000, s. 7).

Jeśli od najmłodszych lat będziemy rozwijać u dzieci i młodzieży umiejętność właściwego rozumienia krajobrazu, odczytywania i interpretowania zapisanych w nim informacji i znaczeń, to wykształcimy świadomych obywateli dostrzegających wartość krajobrazu jako dobra wspólnego, którego wartość trudno przecenić. Można przypuszczać, że efektem takich działań będzie również większa aktywność na forum lokalnych społeczności i chęć brania odpowiedzialności za stan i jakość krajobrazów oraz zachodzące w nich zmiany. Przyczyni się to do wzrostu zainteresowania kwestiami kształtowania zagospodarowania przestrzennego i ochrony krajobrazu kulturowego.

LITERATURA

- Andrzejczuk W., 2013, Funkcje krajobrazu kulturowego, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 20, s. 65–81.
- Awramiuk-Godun A., 2019, Krajobraz kulturowy w badaniach naukowych oraz w szkolnej edukacji geograficznej w Polsce po reformie oświaty 2017 r., *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 4(2), s. 63–80.
- Bogdanowski J., 2000, Czytanie krajobrazu, *Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego*, 1, s. 7–18.

- Degórski M., 2005, Krajobraz jako obiektywna wizualizacja zjawisk i procesów zachodzących w megasystemie środowiska geograficznego, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 4, s. 13–25.
- Degórski M., Ostaszewska K., Richling A., Solon J., 2014, Współczesne kierunki badań krajobrazowych w kontekście wdrażania Europejskiej Konwencji Krajobrazowej, *Przeгляд Geograficzny*, 86(3), s. 295–316.
- Flis J., 1982, *Szkolny słownik geograficzny*, WSiP, Warszawa.
- Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., 2017, *Przyroda 4. Podręcznik*, WSiP, Warszawa.
- Hibszter A., Szkurląt E., 2018, Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 40 (2), s. 25–46.
- Kopczyński K., 2009, Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego, *Problemy Ekologii Krajobrazu*, 25, s. 53–62.
- Kulczyk S., 2013, *Krajobraz i turystyka. O wzajemnych relacjach*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa.
- Myga-Piątek U., 2001, Spór o pojęcie krajobrazu w geografii i dziedzinach pokrewnych, *Przeгляд Geograficzny*, 1(2), s. 163–176.
- Myga-Piątek U., 2005, Krajobraz kulturowy w badaniach geograficznych, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 4, s. 40–53.
- Myga-Piątek U., 2008, Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna, [w:] A. Hibszter (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 233–246.
- Myga-Piątek U., 2012, *Krajobrazy kulturowe. Aspekty ewolucyjne i typologiczne*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Ostaszewska K., 2002, *Geografia krajobrazu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Plit F., 2011, *Krajobraz kulturowy – czym jest?*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa.
- Plit F., 2016, *Krajobraz kulturowy w geografii polskiej. Szkice*, Wyd. Dialog, Warszawa.
- Plit F., Plit J., 2015, Hierarchiczna regionalizacja krajobrazów kulturowych – założenia wstępne. Poziom 1 i 2: Cywilizacje i Domeny kulturowe, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 30, s. 19–34.
- Plit J., 2016, Krajobrazy kulturowe Polski i ich przemiany, *Prace Geograficzne* 253, IGiPZ PAN Warszawa.
- Plit J., Plit F., 2017, Krajobrazy kulturowe w polskich podręcznikach szkolnych do nauki geografii, [w:] R. Traba, V. Jukowska, T. Stryjakiewicz (red.), *Krajobrazy kulturowe. Sposoby konstruowania i narracji*, Wyd. Neriton-CBH PAN, Warszawa–Berlin, s. 399–413.
- Rembowska K., 2002, Kultura w badaniach geograficznych, [w:] E. Orłowska (red.), *Kultura jako przedmiot badań geograficznych*, Oddz. Wrocławski PTG, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 9–28.
- Szczęśna J., 2010, Koncepcja edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym w odniesieniu do kierunku nauki o krajobrazie, *Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska*, 65(1), s. 137–157.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Richling A., Solon J., 1996, *Ekologia krajobrazu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

Dokumenty

Europejska Konwencja Krajobrazowa, 2000, Florencja (Dz.U. 2006 nr 14, poz. 98).

Ustawa z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (Dz.U. 2003 nr 162, poz. 1568).

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).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wzmocnieniem narzędzi ochrony krajobrazu (Dz.U. 2015 poz. 774).

Źródła internetowe

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Celje;3883913.html> (dostęp: 10.02.2024).

Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/region.html> (dostęp: 10.02.2024).

Oficjalna strona miasta Celje, <https://moc.celje.si/o-celju> (dostęp: 10.02.2024).

Bartłomiej Kopaczyński

ESEJ W DWUJĘZYCZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII JAKO OGNIWO POMIĘDZY ETAPEM SZKOŁY ŚREDNIEJ I STUDIAMI

WPROWADZENIE

W 2023 r. minęło 20 lat od ukazania się publikacji Zdzisławy Czaińskiej i Zofii Wojtkowicz pt. *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. III: *Pisemny egzamin dojrzałości – esej geograficzny* (2003). Autorki omówiły w niej esej jako jedną z aktywnych metod uczenia się-nauczania geografii na poziomie szkoły średniej. Publikacja była o tyle ciekawa, że wychodziła naprzeciw zmianom wprowadzonym przez ministra edukacji dotyczącym matury z geografii. Wspomniane autorki sygnalizowały wprowadzenie wypowiedzi pisemnej na egzaminie maturalnym z geografii w 2003 r., pisząc: *W Dzienniku Ustaw nr 155, poz. 1289 z dn. 11.09.2002 podano, że spośród pięciu tematów uczeń wybiera trzy. „Temat” w geografii może być rozumiany jako: a) esej – wypracowanie na określony temat (zadanie dłuższej odpowiedzi)* (Czaińska, Wojtkowicz 2003, s. 4, Angiel 2010). Z analizy maturalnego arkusza z 2003 r. wynika, że do tego jednak nie doszło (<https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2003-maj-matura-rozszerzona.pdf>). Z perspektywy autora opracowania – szkoda. Dłuższa wypowiedź pisemna w postaci eseju, rozprawki czy innej podobnej formy pozwoliłaby na prześledzenie rozumowania uczniów i realne sprawdzenie progressu i nie jest to bynajmniej zdanie osamotnione.

Próbując nawiązać do dobrych praktyk z przeszłości, autor postawił sobie dwa cele. Pierwszym z nich było zebranie i przypomnienie walorów eseju w szkolnej geografii w szerszym ujęciu, tworząc w ten sposób kontekst dla tej formy wypowiedzi w nauczaniu dwujęzycznym. Zdaniem autora atuty te wypracowane na etapie ponadpodstawowym można rozwijać na akademickim poziomie kształcenia. Drugim celem było przedstawienie pomysłów na kompleksową realizację eseju(ów) w nauczaniu geografii dwujęzycznie, od przygotowania do oceniania. W tej części poruszono także kilka potencjalnych wyzwań wynikających z podjęcia tej aktywnej, ale rzadko goszczącej w warsztacie geografa (tym bardziej dwujęzycznego) i innych przedmiotowców, metody pracy (Angiel 2010, Kaliszewska 2010, Hacaga 2018).

ESEJ W SZKOLNEJ GEOGRAFII – ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Kluczowe w niniejszym opracowaniu i przywoływane w różnych kontekstach jest pojęcie eseju. Niestety jego definicje są nieostre i trudne do ustalenia (Cichoń, Piotrowska 2012). *Wielki Słownik języka polskiego PAN* podaje, że esej to: *niewielki tekst publicystyczny, literacki bądź naukowy, w którym autor w swobodnej, atrakcyjnej formie prezentuje swój punkt widzenia* (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/33682/esej>). Z kolei *Słownik języka polskiego PWN* formułuje, że jest to: *krótka rozprawa naukowa lub literacka ujmująca temat w sposób subiektywny* (<https://sjp.pwn.pl/sjp/esej;2457787.html>). W obu wypadkach mamy do czynienia z (relatywnie?) krótkim spersonalizowanym ujęciem tematu.

Przechodząc na grunt edukacji szkolnej i akademickiej, należy przywołać rozważania na temat eseju opublikowane przez M. Kaliszewską (2010). W swoim artykule pt.: *Bogacenie warsztatu pracy pedagoga* autorka wymienia różne typy esejów, omawia ich funkcje oraz dokonuje ich ewaluacji. Według M. Kaliszewskiej szkolny esej jest formą wypowiedzi, w której dochodzi do połączenia wiedzy (odtwórczej) oraz umiejętności jej modyfikowania przez ucznia. Także tam można znaleźć jej autorską definicję eseju pedagogicznego, która brzmi: *Na podstawie poczynionych ustaleń można dla potrzeb praktyki dydaktycznej przyjąć, że studenckim esejem pedagogicznym jest esej podejmujący tematy objęte programem studiów pedagogicznych, a także te o luźnym z nim związku [...]* (Kaliszewska 2010, s. 126).

Zawężając pole pracy do geografii, można postawić pytanie, czym jest esej w geografii lub precyzyjniej – geograficzny. W literaturze przedmiotu znajdziemy kilka prób przeniesienia ogólnego terminu w specyfikę przedmiotu. Najwięcej miejsca poświęciła temu zagadnieniu Joanna Angiel. W publikacji z 2010 r. autorka skupiła się na eseju w formie prozy poetyckiej i taki charakter miały przytaczane we wspomnianej publikacji eseje. W kolejnym opracowaniu tej autorki znajdujemy dużo więcej rozważań i uszczegółowień odnośnie do proponowanej formy wypowiedzi pisemnej (Angiel 2016). Na pytanie, czym wyróżnia się esej geograficzny, na stronie 134 można przeczytać następującą odpowiedź: [...] *Eseje powinny zawierać różne wątki geograficzne: przyrodnicze, społeczne, w tym kulturowe, a także gospodarcze* (podkreślenie BK). Ważne jest, aby uwzględniony był w nich osobisty stosunek autorki/autora. Kluczowe ustalenia znalazły się w załączniku nr 2. Z powodu skromnej liczby refleksji w geograficznej literaturze na ten temat autor zdecydował się dwa z tych stwierdzeń przytoczyć poniżej:

[...] *Esej geograficzny to szkic twoich myśli stworzony przez Ciebie na zadany temat związany z geografią, a zatem na przykład: ze zróżnicowaniem zjawisk w przestrzeni, z ich dynamiką w czasie, z różnorodnymi problemami ludzi i środowiska ich życia, które nurtują współczesny świat i czekają na pomyślnie rozwiązanie. [...]*

[...] *Esej to zarówno sztuka argumentów co i sztuka słowa – sztuka ich prezentacji: tkania kobierca akcji, malowania obrazami, przechodzenia od jednej sceny w drugą, rozważania rozmaitych kontekstów, odniesień, przykładów, zastosowań* (Angiel 2016, s. 171).

Powyższe uwagi J. Angiel odnoszą się do szczególnego rodzaju eseju, o którym M.Z. Puliniowa (2012) napisała: [...] *W esejach tych spotykają się łącznie racjonalna wiedza geograficzna ze sferą niedającą się ściśle zdefiniować, pochodną uczuć i głębszego namysłu nad przyrodą oraz człowiekiem – kreatorem kultury.*

Opisywana forma wypowiedzi wymaga przygotowań i często wyjścia w teren, by samemu spotkać się z przedmiotem badań i opisu. Z punktu widzenia rozwoju studentów jest to ciekawe i ożywiające codzienność ćwiczenie. Niemniej wymaga od uczniów i nauczycieli szkół średnich więcej czasu oraz świadomości i umiejętności pisania, co w dobie krótkich form jest deficytowe.

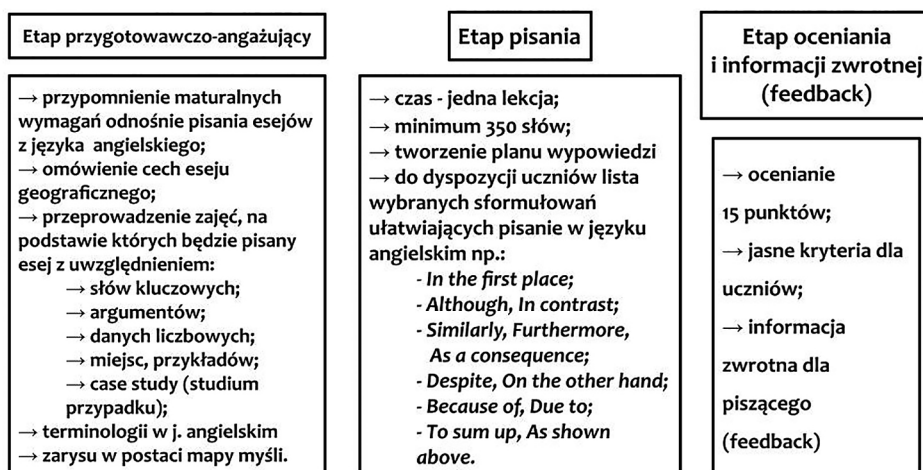
Bez wątplenia pisanie esejów ma związek z rozwojem umiejętności artykułowania swojego zdania lub refleksji. W podobny sposób o ćwiczeniu przeprowadzonym wśród studentów WNGiG UAM pisały M. Cichoń i I. Piotrowska (2012). Autorki postanowiły sprawdzić wpływ umiejętności pisania eseju i recenzji oraz metody projektu na rozwój kluczowych kompetencji. Zawężając przeprowadzone badanie do interesującego autora zagadnienia, autorki stwierdziły: [...] *esej geograficzny może stanowić dla studentów doskonałą okazję do kształcenia umiejętności pełnej, rozbudowanej i poprawnej wypowiedzi w języku polskim* (Cichoń, Piotrowska 2012, s. 157). Trudno się nie zgodzić, jeśli wziąć pod uwagę, że dłuższa wypowiedź pisemna musi być przemyślana, zaplanowana i osadzona w geograficznym kontekście, a jednocześnie wyartykułowana przy użyciu poprawnego języka. Na koniec warto przywołać zdanie M. Pietras (2008), która stwierdziła, że pisanie esejów jest działaniem twórczym i ma potencjał wyzwalania kreatywności.

Powyższe stwierdzenia są prawdziwe zarówno na poziomie akademickim, jak i – a może nawet bardziej – na poziomie ponadpodstawowym, kiedy młodzież dopiero kształci swoje umiejętności wypowiedzi. Biorąc powyższe pod uwagę, warto wprowadzać ten element nauczania-uczenia się do geograficznej edukacji jako łącznik kontynuowany na obu poziomach kształcenia. Niezbędny w nabywaniu nowych umiejętności jest także nauczyciel, mentor. Co ciekawe, geograf nie musi być w tym działaniu osamotniony. Jak zauważyła J. Angiel (2016, s. 134), domyślnym wsparciem w tego typu kształceniu umiejętności może być nauczyciel języka polskiego. Podstawa programowa geografii z 2018 r. w sposób szczególny daje możliwości otwarcia się na takie ćwiczenia. Wynika to z faktu, że autorzy podstawy bardzo mocno zaznaczali związki z geografiami humanistyczną, co wydaje się wręcz zachętą do wprowadzania podobnych rozwiązań w szkole średniej (np. *Podstawa programowa...*, s. 48, Szkurłat, Hibszer 2019, s. 14). W tym miejscu należy nadmienić, że wspomniane we wstępie autorki przygotowały gotowy schemat pracy na zajęcia z geografii w języku polskim (Czaińska, Wojtkowicz 2003, s. 20–33). Jest to znacząca pomoc dla każdego nauczyciela, który chciałby spróbować tej metody pracy.

ESEJ W DWUJĘZYCZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII OD POMYSŁU DO REALIZACJI I OCENY

Mając na uwadze zalety tej formy pisemnej wypowiedzi, autor chciałby zaproponować esej w dwujęzycznym nauczaniu geografii jako pomost łączący edukację w szkole średniej z poziomem akademickim. Jednocześnie ćwiczenie tej formy pisemnej na zajęciach może być przestrzenią spotkań geografii z innym przedmiotem. W przedstawianej propozycji wykorzystuje się umiejętności językowe uczniów klas dwujęzycznych w pisaniu krótkich form. Skoro, jak wskazały Cichoń i Piotrowska, pisanie esejów rozwija kluczowe kompetencje porozumiewania się w języku ojczystym (2012), to wprowadzenie analogicznego ćwiczenia w obszarze nauczania dwujęzycznego powinno doprowadzić do podobnego wyniku. Warto podkreślić, że tego typu działania nie są po prostu „sumą” umiejętności, ale dają raczej „efekt mnożnikowy” (ang. *multiplier effect*). Zjawisko to opiera się na wykorzystaniu potencjału geograficznego kształcenia w języku polskim i języku obcym oraz kształcenia w zakresie języka obcego. W ten sposób uczniowie mogą nauczyć się przenoszenia i wykorzystywania wiedzy oraz umiejętności pomiędzy przedmiotami. Tego typu podejście ma kolosalne znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach i pozwala na swobodniejsze przemieszczanie się na rynku pracy i tzw. transfer umiejętności. Wprowadzenie tego typu pisemnych ćwiczeń mogłoby być także podstawą do rozwijania podobnych umiejętności podczas studiów. Niemniej przygotowanie i przeprowadzenie omawianego ćwiczenia jest czasochłonne i wymaga całościowego planowania (ryc. 1).

Esej geograficzny - etapy ćwiczenia w języku angielskim



Ryc. 1. Przykładowe etapy działania w trakcie realizacji geograficznego eseju w nauczaniu dwujęzycznym, wybrane zagadnienia zostaną omówione poniżej

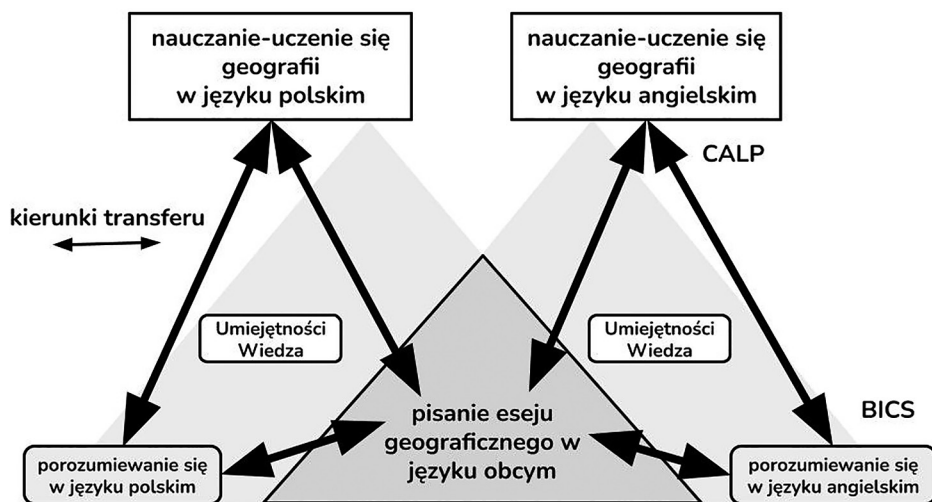
Zródło: opracowanie własne.

W nauczaniu języka angielskiego uczniowie uczą się konstruować i pisać wiele rodzajów wypowiedzi. Autor w tym miejscu wybrał i skupił się na dwóch, które chciał przenieść na grunt geografii nauczanej w języku angielskim (dwujęzycznie). Są to *opinion essay* (esej opiniujący) oraz *for/against essay* (esej za lub przeciw). Należy stwierdzić, że nie są to eseje w tak szerokim rozumieniu, jak wspomniane wcześniej. Ta forma wypowiedzi pisemnej odpowiada bardziej formie polskiej rozprawki (lub esejowi formalnemu/popularnonaukowemu) – i tak też jest oficjalnie nazywana¹. Podobieństwo do rozprawki powinno ułatwić jej przeniesienie na grunt geografii, gdyż forma ta przez wiele lat jest ćwiczona w szkole podstawowej i średniej (Kaliszewska 2010, s. 128). Wspomniana zbieżność powoduje, że schemat pisania jest uczniom dobrze znany, co może ułatwić pracę nauczycielom geografii. Co istotne, w czasie nauki języka obcego uczniowie piszą te prace na zajęciach oraz są one elementem egzaminu maturalnego. To powoduje, że uczniowie mogą mieć dodatkową motywację, by ćwiczyć esej. Schemat lub ogólne zasady warto zaczerpnąć z nauki języka angielskiego jeszcze z jednego powodu: uczniowie pisząc podczas lekcji geografii, mogą w ten sposób ćwiczyć formę wypowiedzi pisemnej, która realnie może poprawić ich wyniki na maturze z języka angielskiego. Warto w tym miejscu przypomnieć sugestią J. Angiel, by nauczyciel geografii nawiązał kontakt z nauczycielem języka, oczywiście w omawianym wypadku byłby to kolega/koleżanka ucząca języka angielskiego. Chodzi o to, by skorelować przeprowadzone ćwiczenie tak, żeby ta forma pisemna była już omówiona i przećwiczona na lekcjach języka obcego. Dodatkowo warto ze wspomnianymi dydaktykami omówić szczegóły eseju, by nasze ćwiczenie było czytelne i umożliwiło uczniom transfer umiejętności. Współpraca pomiędzy nauczycielami jest ważna, bo w ten sposób z perspektywy ucznia tworzy się sieć powiązań międzyprzedmiotowych. Dzięki takiemu podejściu wskazuje się młodemu człowiekowi na wspólne aspekty nauczania przedmiotowego, które w szkolnej praktyce najczęściej są zawężane do pojedynczych przedmiotów (ryc. 2).

Określiwszy zasady pisania, które, jak wspomniano, powinny bazować na tych wyuczonych na zajęciach języka angielskiego, należy doprecyzować, czym będzie wyróżniał się esej z przymiotnikiem „geograficzny”. W zamyśle autora eseje zarówno *opinion*, jak i *for and against* powinny skupiać się na przestrzennym aspekcie omawianych zjawisk. Nadrzędną dewizę można streścić w stwierdzeniu: *Place makes the difference*, czyli te same zjawiska w różnych miejscach i skalach mogą przebiegać w różny sposób. Takie podejście daje podstawę do tworzenia przykładów oraz schematów przyczynowo-skutkowych i kształtuje w umysłach uczniów przestrzeń dla łączenia pozornie odległych zjawisk, budując sieć współzależności.

Wskazane powyżej ujęcie przyczynowo-skutkowe umożliwi także dobieranie argumentów, z których powinny składać się omawiane eseje. *Słownik języka polskiego PWN* podaje kilka znaczeń hasła *argument*. W omawianym kontekście najbardziej trafny jest następujący opis: *fakt lub twierdzenie przytaczane dla uzasadnienia lub obalenia jakichś tez lub decyzji* (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/argument.html>).

¹ Od tego miejsca esej będzie rozumiany w takim węższym anglosaskim znaczeniu odpowiadającym w polskim systemie formalnemu terminowi rozprawki.



Ryc. 2. Przykładowe powiązania i transfer umiejętności pomiędzy geografją, językiem angielskim i językiem polskim, CALP (ang. *cognitive academic language proficiency* – język z poziomu akademickiej biegłości językowej); BICS (ang. *basic interpersonal communication skills*, czyli język codziennej komunikacji)

Źródło: opracowanie własne.

Warto z uczniami uzgodnić, co będzie traktowane jako pełny argument, by przy ocenianiu uniknąć nieporozumień. Według autora w skład poprawnego argumentu powinny wchodzić dane statystyczne oraz odniesienie do geograficznego miejsca. W takim podejściu chodzi o to, by uczniowie posługiwali się jak najbardziej precyzyjnymi informacjami, co najlepiej oddają dwa angielskie terminy *fact based knowledge* lub *data based knowledge*. W ten sposób schemat (szkielet) wyuczony na zajęciach z języka angielskiego zostaje wypełniony treścią omówioną na geografii (po polsku i angielsku). W dyskursie szkolnym, ale przede wszystkim akademickim precyzja wypowiedzi należy do kluczowych umiejętności (Cichoń, Piotrowska 2012).

Budowanie argumentów to kształtowanie umiejętności analizy zagadnienia oraz krytycznego myślenia, co nie jest bez znaczenia w dobie *deep fake*. Precyzyjna argumentacja ma jeszcze jeden pozytyw: w dyskusji łatwiej odnieść się do precyzyjnych argumentów zaczepionych w geograficznej przestrzeni i obudowanych danymi, niż ogólnych stwierdzeń z bliżej nieokreślonym geograficznym kontekstem. Oczywiście w celu transparentności oceniania i zrozumienia ćwiczenia poziom szczegółowości należy z uczniami ustalić.

Następnym krokiem w pisaniu esejów na geografii w języku angielskim jest kwestia formalna. Uczniowie często pytają o objętość, czyli liczbę słów i czas pisanie. Według podstawy programowej z języka angielskiego zdający powinien być w stanie stworzyć wypowiedź liczącą od 300 do 350 wyrazów (*Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, s. 156; tam także

teoretyczne podstawy do rozprawek w języku angielskim). Z doświadczenia autora będącego nauczycielem w programie Matury Międzynarodowej (IB), w ramach której eseje są stałą częścią kursu geografii i na każdym egzaminie maturalnym uczniowie piszą co najmniej jeden esej, wynika, że dobre eseje liczą około 400–500 słów. Jeśli proponowane ćwiczenie ma być skorelowane z formą sprawdzaną na maturze z języka obcego na poziomie dwujęzycznym, to należałoby podać dolną granicę liczby słów na 350 bez maksymalnej. Jest to ważne, by uczniowie mieli przestrzeń do poprawnego z punktu geografii wyrażenia swojej opinii/argumentu. Kolejnym organizacyjnym zagadnieniem jest czas pisania. Ponownie bazując na ćwiczeniach w programie IB, gdzie na napisanie eseju (w rozumieniu rozprawki) na egzaminie maturalnym uczeń ma średnio 25–30 minut, warto i w geografii prowadzonej w języku obcym określić limit czasowy. Autor postuluje, by przeznaczyć na samo pisanie jedną lekcję. Należy uczniom uzmysłowić, że ćwiczona forma nie jest referatem czy długim opracowaniem, ale ma w zwięzły i w miarę precyzyjny sposób przedstawić ich punkt widzenia na postawione pytania. W ten sposób czas byłby górnym ograniczeniem liczby słów, gdyż jeden uczeń napisze w tym samym czasie więcej, podczas gdy inny zakończyłby na liczbie 350 wyrazów. Pisanie podczas zajęć uniemożliwi jednocześnie korzystanie z AI.

Pojawiające się powyżej odniesienia do programu Matury Międzynarodowej nie są przypadkowe. W krajach Europy Zachodniej, skąd wywodzi się ten system kształcenia, pisanie esejów na zajęciach z przedmiotów humanistycznych jest powszechne na poziomie szkół średnich oraz akademickim (IB Geography Guide 2017, Hacyga 2018).

Na maturze z geografii w języku polskim ważną rolę odgrywają czasowniki operacyjne. To dzięki nim uczeń powinien wiedzieć, co ma w zadaniu zrobić. Podobnie jest w arkuszu z geografii w języku angielskim, dlatego autor sugeruje, by w ramach przygotowań do eseju przedstawić uczniom listę 2–4 czasowników operacyjnych po angielsku (ang. *command terms*) i wyjaśnić, co kryje się pod daną czynnością, odnosząc się do konkretnych przykładów (tab. 1). Niestety w obecnych informatorach do geografii w językach obcych nie ma podanych czasowników operacyjnych, ostatnie takie wyjaśnienie odnaleźć można w informatorze maturalnym do egzaminu z geografii w języku polskim z 2013 r. Pozostaje więc posiłkowanie się materiałami z innych programów, np. Matury Międzynarodowej (IB). Wsparcie obcojęzycznymi materiałami metodycznymi może być dobrą drogą do opracowania własnych.

Nie są to wszystkie możliwości, niemniej jest sugestia, by nie mnożyć liczby czasowników, aby uczniowie łatwiej mogli opanować omawianą umiejętność pisania.

Przed zaproponowaniem tematów należy zastanowić się, do których tematów lub punktów podstawy programowej chcemy się odnieść. Najciekawsze tematy z perspektywy uczniów znajdują się w działach geografii społeczno-gospodarczej (np. klasa II) oraz w szerszym ujęciu w klasie czwartej, kiedy mowa jest o globalnych problemach, a uczniowie są już dojrzałi i dysponują głębszą wiedzą. Tematy powinny być co najmniej dwa do wyboru i raczej z odcieniem polemicznym, tak by uczeń został zmotywowany do dyskusji.

Tabela 1. Czasowniki operacyjne i przykłady poleceń z odniesieniem do *Podstawy programowej z geografii w szkole ponadpodstawowej z 2018 r.*

Czasownik operacyjny (command term)	Przykładowe polecenie (w nawiasie odniesienie do polskiej podstawy programowej)
Explain (wyjaśnij)	Explain the role of development of transport and communication in the growth of global interactions in the 21st century (PR IX.3)
Discuss (przedyskutuj)	„Rapid population growth is the main cause of global climate change”. Discuss this statement (PR XVII.5/9+PP VIII.2/3)
To what extent do you agree (do jakiego stopnia zgadzasz się, może być)	To what extent do you agree that the population policies led by governments are effective? (PR XXI.1/2)
Analyse (poddaj analizie)	Analyse the global distribution of the volcanic hazards (PR V.8)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego – Geografia*, brak daty.

Truizmem jest konstatacja, że esej ma wstęp, rozwinięcie i zakończenie, jednak uczniowie niekoniecznie będą wiedzieli, co powinno być w geograficznym eseju. Według Z. Czaińskiej i Z. Wojtkowicz (2003) wstęp jest miejscem, w którym możemy się ogólnie odnieść do pytania, zinterpretować temat oraz wskazać, o czym będziemy pisali. Do tego, co zostało zapisane powyżej, autor dodałby zdefiniowanie kluczowych słów (ang. *key terms*). Dobrym pomysłem jest przeformułowanie tematu w pytanie, by szukając odpowiedzi, łatwiej znaleźć argumenty. W ten sposób możemy już na początku stwierdzić, czy uczeń rozumie, o czym będzie pisał. Rozwinięcie powinno zawierać argumenty pogrupowane w akapity. Ogólnie jednemu argumentowi powinien odpowiadać jeden akapit. Warto uczniom zasugerować, by akapit kończył się krótkim podsumowaniem (ang. *sub-conclusion*) z odniesieniem do pytania/tematu. Będzie to ułatwienie przy pisaniu zakończenia. *Conclusion*, czyli podsumowanie, powinno być zebraniem wniosków wynikających z przedstawionych argumentów (to mogą być *sub-conclusion*) i jeśli stawialiśmy we wstępie pytanie lub polecenie zawiera pytanie, to powinniśmy na nie odpowiedzieć. Kluczowe jest, by uczniowie nie dodawali w zakończeniu nowych treści, które być może sobie jeszcze przypomnieli.

Jedną z najtrudniejszych kwestii w tego typu ćwiczeniach jest ocenianie. Najczęstszym podejściem jest ocenianie kryterialne. Z. Czaińska i Z. Wojtkowicz (2003) sugerują, by liczba punktów wynosiła 20 za całe ćwiczenie. Autor, korzystając z doświadczeń w programie IB, ze względu na krótszy czas pisania proponuje 15 punktów według uproszczonego wzoru w tabeli 2. Nie jest to jedyne możliwe podejście. Istotne jest, by uczniowie wiedzieli, a może nawet brali udział w ustalaniu systemu oceniania tej nowej formy. W całym tym zadaniu uczniowie nie powinni mieć poczucia, że przyczyni się ono do obniżenia całościowej oceny z geografii. Skoro chcemy ich aktywizować, to ocenianie (przynajmniej na początku) powinno być „z wyrozumiałością”. Inną możliwością jest branie pod uwagę tylko ocen, na które zgodziliby się uczniowie i potraktowanie eseju jako

pracy dodatkowej. Oprócz oceny w postaci cyfry, dobrze jest napisać uczniowi kilka zdań komentarza (ang. *feedback*). Autor ma świadomość, że w opinii niektórych nauczycieli takie podejście byłoby stratą czasu na poprawianie, ale chodzi o to, by pisanie esejów było pozbawione elementu stresu wynikającego z uzyskania potencjalnie słabej oceny. Skoro jest to forma wypowiedzi rzadko wykorzystywana w szkole, to zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będą się przy tym ćwiczeniu uczyli.

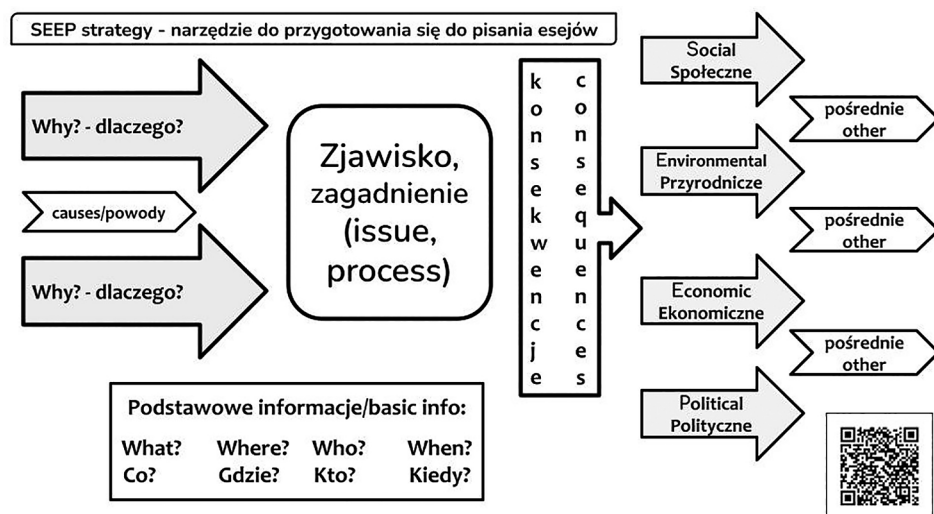
Tabela 2. Propozycja schematu oceniania esejów w nauczaniu dwujęzycznym

Element oceniany	Czego oczekiwać?	Liczba punktów
Wstęp	Wyjaśnienie pojęć, interpretacja polecenia, transformacja polecenia w pytanie, wprowadzenie do tematu	0–2
Rozwinięcie	Każdy akapit składający się z przykładów zawierających dane liczbowe; precyzyjne miejsca z nazwami własnymi, trendy zmian itp.	0–3 za argument w sumie do 9 punktów (3 akapity)
Zakończenie	Podsumowanie, odpowiedź na postawione we wstępie pytanie	0–2
Terminologia geograficzna	Wykorzystanie w tekście pojęć i terminów	0–2

Źródło: opracowanie własne.

Jako ostatni element całego ćwiczenia pozostaje pytanie, w jaki sposób przygotowywać ucznia do napisania eseju. Nie ma tu prostej odpowiedzi. Odwołując się do literatury geograficznej, możemy znaleźć sugestie, że dobrze jest odbyć zajęcia terenowe, by uczniowie zyskali własne spojrzenie i nabrali doświadczenia (Angiel 2016, s. 134). Z perspektywy zajęć w pracowni należy stwierdzić, że im bardziej „uruchomimy” i zaangażujemy uczniów w omawianą przed esejem tematykę, tym lepiej poradzą sobie w trakcie pisania. Dlatego Z. Czaińska i Z. Wojtkowicz (2003) poprzedziły rozdział o eseju całą paletą uczniowskich działań, które mają na celu zaktywizowanie i przybliżenie tematyki pracy. Także w opinii autora istnieje potrzeba działań przygotowujących, bo uczniowie przeważnie nie tylko nie pisali eseju geograficznego, ale też ze względu na dużą ilość materiału do przerobienia, nie byłoby w stanie dysponować odpowiednimi argumentami. Należy ponadto pamiętać, że poruszamy się w języku obcym, a więc nie tylko treści są istotne, ale i język, który umożliwi uczniom właściwy, odpowiedni do poziomu szkoły poziom porozumiewania się. Najczęściej uczniowie swobodnie komunikują się w języku obcym, ale na poziomie BICS (ang. *basic interpersonal communication skills*, czyli język codziennej komunikacji). Zadaniem nauczyciela jest wprowadzać terminy i pojęcia z wyższego poziomu – CALP (ang. *cognitive academic language proficiency* – język z poziomu akademickiej biegłości językowej) (Kopaczyński 2023). W ten sposób ich umiejętności posługiwania się językiem obcym mogą się rozwijać, a co istotne – w obszarze geografii. Dlatego w przygotowaniach należy wykorzystywać poprawną, nie automatycznie tłumaczoną

terminologię geograficzną w języku angielskim, co wymaga wsparcia anglojęzycznymi podręcznikami. Z tego powodu przygotowanie w nauczaniu dwujęzycznym geografii musi iść dwutorowo. Po pierwsze geograficzna treść (ang. *content*), a dopiero potem język angielski. W ten sposób język pełni rolę wprowadzającą (ang. *vehicular language*) (Coyle i in. 2013, s. 15), o czym autor już pisał w innej publikacji (Kopaczyński 2023). Uczniowie muszą dobrze znać tematykę związaną z omawianym zagadnieniem, a potem przetwarzać na język obcy. Tu dobrym sposobem jest tworzenie tak zwanego studium przypadku (ang. *case study*). Istotne jest, by – jak już wspomniano – uczniowie widzieli wydarzenia i zjawiska w ich ciągu przyczynowo-skutkowym, dlatego autor proponuje, by te ćwiczenia odbywać według jednego powtarzanego schematu. W ten sposób zyskuje się możliwość rozdzielania przyczyn od konsekwencji, co często jest mylone. W takim szablonie powinno być miejsce na informacje o omawianym zjawisku lub miejscu. Kolejną ważną umiejętnością jest uzmysłowienie uczniom, że konsekwencje zjawisk (także przyczyny) można rozpatrywać w różnych płaszczyznach. Dobrą do tego metodą jest np. *strategia SEEP* (ryc. 3), w której każdej literze odpowiada konkretna sfera działań. Ustalenie z uczniami, co kryje się pod hasłami *społeczne* lub *środowiskowe*, może znacząco ułatwić pisanie odpowiednich akapitów. Kolejnym sposobem przygotowania do pisania esejów mogą być tzw. gry decyzyjne, które pozwalają wcielić się w role grup lub decydentów. W aktywnym przygotowaniu do pisania dajemy uczniom możliwości wieloaspektowego przygotowania argumentów czy spojrzenia z innej perspektywy.



Ryc. 3. Metoda SEEP jako pomoc w tworzeniu esejów

Opracowanie na podstawie: *How to THINK STEEP in Geography, life, the universe and everything!* - *Internet Geography*, <https://www.internetgeography.net/how-to-think-steep-in-geography-life-the-universe-and-everything/d> everything!

Niezbędnym krokiem w przygotowaniach jest tworzenie zarysu lub planu, choć tu uczniowie mogą mieć już doświadczenia z przedmiotów językowych. Bardzo pomocne są tzw. mapy myślowe (ang. *mind maps*), czyli notatki bazujące na słowach kluczach i związkach pomiędzy nimi (przyczyna–skutek). Metoda ta może posłużyć zarówno do rozpisania całego tematu, jak i fragmentu, np. pojedynczego argumentu/akapitu.

Na koniec jeszcze o roli języka obcego w pisaniu eseju. Akademicki poziom biegłości w porozumiewaniu się osiągnąć jest po minimum 5 latach pracy z językiem. Dlatego warto uczniów wesprzeć w tym działaniu i w widocznym miejscu lub na osobnej kartce dostarczyć tzw. *linking words*, czyli sformułowania ułatwiające łączenie akapitów, czy gotowe sformułowania rozpoczynające/kończące esej stanowiące pomoce językowe (ang. *scaffolding* – rusztowanie). Jest to sugestia zaczerpnięta ze szkoleń ze specjalistami nauczającymi metodą CLIL oraz literatury (Do Coyle i in. 2023, tab. 8.6). W ten sposób uczniowie mogą skupić się na postawionym przez nas celu, czyli geograficznej treści, a nie na narzędziu, którym jest język. Takie podejście można według autora nazwać *dwujęzycznością funkcjonalną*. Rolą uczniów jest takie pisanie, by treść była przekazana komunikatywnie. Oczywiście jeśli są błędy i je dostrzegamy, to powinniśmy je poprawić ale poprawność językowa nie powinna wpływać na ocenę, tak jak w przypadku geografii prowadzonej w ojczystym języku i innych przedmiotach niejęzycznych.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, ćwiczenie pisemnych form wypowiedzi w nauczaniu dwujęzycznym jest zadaniem kompleksowym. Jego trudność może polegać na wieloaspektowym i aktywizującym przygotowaniu przed samym pisaniem eseju, wyposażeniem uczniów nie tylko w wiedzę geograficzną, ale i terminologię w języku angielskim z poziomu CALP.

Innym efektem pisanie omawianych form jest wzmocnienie wśród uczniów kluczowych kompetencji porozumiewania się zarówno w języku obcym, jak i rodzimym. Z kolei dzięki współpracy pomiędzy nauczycielami geografii i języków obcych uczniowie mogą doświadczyć holistycznego podejścia do nauki. Wykorzystanie zbliżonych umiejętności na różnych przedmiotach daje uczniom możliwość transferu umiejętności, co jest pożądane na dzisiejszym rynku pracy. Wypowiedzi pisemne pozwalają także na pełniejsze zweryfikowanie treści, których uczymy, gdyż uczniowie w trakcie pisania mogą korzystać z tego, czego uczą się zarówno w języku angielskim, jak i polskim.

LITERATURA

- Angiel J., 2010, Eseje geograficzne – wykorzystanie w edukacji regionalnej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 12–18.
- Angiel J., 2016, *Rzeki i ich wartości w edukacji geograficznej*, WGiSR UW, Warszawa.
- Arkusze.pl, *Matura geografia – maj 2003 – poziom rozszerzony*, <https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2003-maj-matura-rozszerzona.pdf> (dostęp: kwiecień 2024).
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012, Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2, Łódź–Toruń.
- Coyle D., Hood P., Marsh D., 2013, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, 5th ed., CUP, Cambridge.
- Coyle D., Meyer O., Staschen-Dielmann S. (red.), 2023, *A deeper learning companion for CLIL putting pluriliteracies into practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 2003, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. III, *Pisemny egzamin dojrzałości – esej geograficzny*, SOP, Toruń.
- Geography guide, First examinations 2019, 2017*, International Baccalaureate Organization, Genewa.
- Hacyga M., 2018, Esaj naukowy jako podstawowa forma wypowiedzi studenta – różnice między brytyjskim a polskim systemem edukacji wyższej w podejściu do krótkich prac pisemnych, *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, nr 2(48), s. 145–158.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_angielski.pdf (dostęp: grudzień 2023).
- Kaliszewska M., 2010, Bogacenie warsztatu pedagoga o esej, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, nr 19, s. 123–144.
- Kopaczyński B., 2023, Arkusz maturalny z geografii w języku angielskim – sesja z maja 2022 roku, [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 14, s. 155–172, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Pietras M., 2008, Świat odbieram, świat tworzę... O możliwości rozwijania kreatywności uczniów na lekcjach przyrody i geografii, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee–tradycje–wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Geografia*, b.d., <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23127> (dostęp: grudzień 2023).
- Pulinowa M.Z., 2012, Esaj geograficzny, próba ukazania wartości dydaktycznej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 12–18.
- Słownik języka polskiego PWN*, hasło: argument, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/argument.html> (dostęp: grudzień 2023).
- Słownik języka polskiego PWN*, hasło: esej, <https://sjp.pwn.pl/sjp/esej;2457787.html> (dostęp: grudzień 2023).
- Szkurlat E., Hibszer A. 2019, W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, s. 11–23, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Wielki słownik języka polskiego*, hasło: esej, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/33682/esej> (dostęp: grudzień 2023).

Olga Bułatowicz

WPROWADZENIE TEZ BADAWCZYCH DO PROCESU NAUCZANIA GEOGRAFII POPRZEZ STRUKTURALNĄ MODYFIKACJĘ PROGRAMU NA POTRZEBY INTERNATIONAL BACCALAUREATE MIDDLE YEARS PROGRAMME

WPROWADZENIE

Opracowanie prezentuje przykład autorskiego podejścia do organizacji treści nauczania oraz procesu dydaktycznego geografii w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym. Proponowane modyfikacje pozwalają na nauczanie przedmiotu zgodnie z wytycznymi International Baccalaureate Middle Years Programme. Zaproponowane niżej rozwiązania ułatwiają uczniom dostrzeżenie powiązań i zależności przyczynowo-skutkowych, zarówno pomiędzy elementami środowiska przyrodniczego, jak i działalnością człowieka determinowaną warunkami naturalnymi oraz wynikającymi z niej przekształceniami środowiska naturalnego.

Middle Years Programme jest to drugi etap najbardziej popularnego wśród dostępnych systemów edukacji międzynarodowej: International Baccalaureate. Poprzedza go Primary Years Programme przewidziany dla uczniów w wieku 3–12 lat, a cykl kończy Diploma Programme przygotowujący do egzaminu maturalnego. Pomysł na edukację według wspólnej podstawy programowej realizowanej na terenie różnych państw jest rozwijany od 1962 r., a na początku 2024 r. oferowany był (na wszystkich lub tylko wybranych etapach) w ponad 5700 szkołach rozmieszczonych w 160 krajach¹. Pierwsza szkoła na terenie Polski przystąpiła do programu w 1993 r., a spośród 69 szkół oferujących przynajmniej jeden z etapów edukacyjnych według wytycznych International Baccalaureate Organization, Middle Years Programme w roku szkolnym 2023/2024 jest dostępny w 18 placówkach. MYP wspomaga również rozwijanie umiejętności posługiwania się

¹ Szczegółowe informacje o całym systemie edukacyjnym IB dostępne są na stronie internetowej: www.ibo.org.

językiem angielskim, którego elementy pojawiają się na większości przedmiotów nauczanych w systemie dwujęzycznym (dla Diploma Programme językami wiodącymi są angielski, francuski lub hiszpański).

WYZWANIE

Od samego początku pracy nauczyciela geografii w szkołach ponadpodstawowych (od 2005 r.) towarzyszyło mi wrażenie, że sposób organizacji treści geograficznych prezentowany w programach nauczania i skorelowanych z nimi podręcznikach utrudnia mi pokazanie powiązań przyczynowo-skutkowych w przestrzeni geograficznej (Rozporządzenie MEN 2002). Pozytywną zmianę w tym zakresie przyniosły zapisy podstawy programowej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (Rozporządzenie MEN 23.12.2008), niestety już nieobowiązującej. W żadnym z dostępnych programów nauczania geografii nie znalazłam przestrzeni na wprowadzenie własnej narracji², która dałaby mi szansę na wykorzystanie mojego osobistego stylu pracy. Rozwiązanie problemu podsunęły wytyczne międzynarodowego programu edukacyjnego International Baccalaureate Middle Years Programme (IB MYP Guide 2014), o czym niżej w rozdziale dotyczącym pracy koncepcyjnej. Szkoła, w której obecnie pracuję, w 2022 r. uzyskała autoryzację do tego programu, przewidzianego dla uczniów w wieku 13–16 lat. Wraz z wdrożeniem MYP konieczne stało się pogodzenie systemów edukacji międzynarodowej i polskiej poprzez zrealizowanie treści podstawy programowej geografii w zakresie podstawowym w ciągu tylko dwóch pierwszych lat nauki w liceum. Dwa ostatnie lata obejmuje już IB Diploma Programme przygotowujący uczniów do egzaminu maturalnego według osobnego sylabusu, jednolitego dla wszystkich szkół obecnie w 160 państwach (IB DP Guide 2017). Etap IB Middle Years, podobnie jak IB Primary Years, bazuje na lokalnych podstawach programowych poszczególnych państw, w których zlokalizowane są szkoły. Międzynarodowe wytyczne szczegółowo precyzują jednak sposób nauczania. Powinna to być edukacja holistyczna, kładąca nacisk na współpracę, prezentacje, projekty, kreatywność, wolontariat, a także wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń w procesie uczenia się. Niezbędne jest współgranie poszczególnych przedmiotów, wymuszone między innymi poprzez konieczność międzyprzedmiotowej korelacji organizacji procesu nauczania i tworzenie zadań interdyscyplinarnych (łączyjących treści np. geografii i języka polskiego, matematyki i chemii). Program zakłada potrzebę wszechstronnego kształcenia wrażliwości międzykulturowej oraz interakcji ucznia z otoczeniem.

Zapisy polskiej podstawy programowej przedmiotu uporządkowane są w działły odpowiadające dyscyplinom geograficznym. Przykładowo w części z zakresu geografii fizycznej osobne podrozdziały dotyczą atmosfery, hydrosfery, biosfery,

² *Encyklopedia PWN* definiuje narrację jako wypowiedź mającą na celu przedstawienie zdarzeń w określonym porządku czasowym i przyczynowo-skutkowym (...), wraz z powiązaniem ze zdarzeniami postaciami i środowiskiem (...).

litosfery (Rozporządzenie MEN 14.02.2017). Kolejność treści w podstawie programowej pozostaje zazwyczaj niezmieniona na etapie przygotowania programów nauczania i skorelowanych z nimi podręczników. W zakresie podstawowym nauczania geografii w szkołach ponadpodstawowych w praktyce oznacza to:

- w klasie 1 – podstawy kartografii i treści geografii fizycznej ogólnej;
- w klasie 2 – treści geografii społeczno-ekonomicznej i politycznej;
- w klasie 3 – powrót do geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej z odniesieniem do Polski.

Przy zastosowaniu powyższego układu treści w programach nauczania i podręcznikach utrudnione jest pokazanie, jak człowiek wykorzystuje warunki naturalne, zwłaszcza gdy geografia fizyczna i społeczno-ekonomiczna są zaplanowane na osobne lata nauki. Taki układ treści w programach nauczania i podręcznikach utrudnia także prezentację zagadnień z zakresu edukacji globalnej³, do których wyjaśnienia nauczyciele geografii mają kompetencje i przestrzeń wynikającą z podstawy programowej (*Podstawa programowa...* 2018). Ogólnoświatowym wyzwaniem zagrażającym rozwojowi społeczno-gospodarczemu są np. zmiany klimatyczne i ich skutki, takie jak migracje wynikające z antropogenicznych przekształceń środowiska naturalnego. Trzymając się powyższego układu treści, rozmowa o naturalnych procesach kształtujących klimat odbyłaby się w klasie I, wzmocniony przez człowieka efekt cieplarniany byłby omówiony pod koniec klasy II, a migracje wymuszone przez skutki zmian klimatycznych w rozdziale o ludności przypadającym na początek klasy II (Dziedzic i in. 2019).

Zaplanowanie treści dotyczących geografii Polski na koniec cyklu edukacyjnego ma uzasadnienie w klasach, w których geografia nauczana jest w zakresie rozszerzonym, gdy jest pretekstem do powtarzania treści przed egzaminem maturalnym. Jednak uczniowie klas z geografiami nauczana w zakresie podstawowym bardzo rzadko decydują się na podejście do egzamin maturalnego. Nie ma też przeciwskażeń do pokazania geografii Polski bezpośrednio na tle globalnych procesów zarówno fizycznogeograficznych, jak i politycznych, społecznych i ekonomicznych. Doświadczenie prowadzenia zajęć dydaktycznych nauczyło mnie, że w toku pracy nad geografiami fizyczną (w klasie I) czy społeczno-ekonomiczną ogólną (w klasie II) zazwyczaj od razu pojawiają się pytania uczniów: a jak to jest w Polsce? Korzystając z programów nauczania skonstruowanych według wyżej omówionego układu treści, a za nimi podręczników, nauczyciel pozbawiony jest wsparcia w postaci odpowiednich źródeł informacji w podręczniku.

³ Edukacja globalna definiowana jest jako *działania edukacyjne na rzecz podniesienia świadomości i zrozumienia problemów globalnych oraz współzależności między państwami* (Ustawa 16.09.2011).

PRACA KONCEPCYJNA

Praca nad autorskim układem treści geograficznych dostosowanym do potrzeb IB Middle Years Programme polegała na pogrupowaniu poszczególnych punktów podstawy programowej nauczania geografii według założonych przeze mnie wątków narracji, w porządku w jakim zamierzałam opowiedzieć uczniom o świecie (nauczyciel staje się tu więc narratorem). W systemie IB MYP punktem wyjścia do konstruowania planów działów (*unit planners*) są tzw. *statement of inquiry*, czyli zdania określające sposób, w jaki w danym dziale prezentującym wiedzę przedmiotową będą pokazane wybrane przedmiotowe koncepty główne i powiązane oraz kontekst globalny⁴. Zdanie to można określić jako **tezę badawczą**. Tabela 1 prezentuje mój pomysł na pogrupowanie treści geograficznych w działy, a tabela 2 zawiera szczegółowy plan jednego z działów, z uwzględnieniem poszczególnych punktów podstawy programowej geografii w zakresie podstawowym (*Podstawa programowa...* 2018). Jedyne rozdział pierwszy podstawy programowej: *I. Źródła informacji geograficznej, technologie geoinformacyjne oraz metody prezentacji danych przestrzennych: obserwacje, pomiary, mapy, fotografie, zdjęcia satelitarne, dane liczbowe oraz graficzna i kartograficzna ich prezentacja* nie został technicznie rozłożony

Tabela 1. Propozycje działów geografii w zakresie podstawowym

Tytuł działu Teza badawcza/IB MYP <i>statement of inquiry</i> .	Przyporządkowane treści geograficzne, w tym zagadnienia edukacji globalnej	Punkty podstawy programowej (<i>Podstawa programowa...</i> 2018)
Ziemia – planeta z atmosferą <i>Change in the amount of Sun energy reaching Earth causes the diversity of climates.</i>	Wpływ Ziemi jako ciała we Wszechświecie na warunki atmosferyczne, rzeźbę powierzchni oraz warunki dla rozwoju życia i człowieka. Zmiana klimatu.	II.1-5; III.1-7; V.3; VI.3; XIII.10; XIV.5-6;
Skąd masz żywność? <i>Humans need to manage food production systems sustainably.</i>	Czynniki wpływające na ilość i jakość dostępnej żywności. Zrównoważone zarządzanie zasobami do produkcji żywności. Wylesianie, produkty ekologiczne i <i>fair trade</i> .	VI.1-2, 4; X.1-5; XIII.3; XV.7-9;
Wody słodkie <i>Humans and freshwater cause each other to change.</i>	Znaczenie wód słodkich dla funkcjonowania ludzi. Wpływ działalności człowieka na zmiany w wodach słodkich.	IV.1, 4-6; V.3; XIII.2, 8; XIV.7-10;

⁴ Dla geografii, umieszczonej w systemie IB w grupie przedmiotów humanistycznych *Individuals and societies* (wraz z ekonomią, historią, psychologią, filozofią, socjologią), koncepty główne to: zmiana; globalne interakcje; systemy; czas, miejsce i przestrzeń. Sugerowane koncepty powiązane to: przyczyna i skutek; różnorodność, sieci, procesy; kultura; globalizacja, prawidłowości i trendy; skala; nierówności; zarządzanie i interwencja; siła; zrównoważony rozwój. Konteksty globalne: tożsamości i relacje; orientacja w czasie i przestrzeni; osobista i kulturowa ekspresja; globalizacja i zrównoważony rozwój, sprawiedliwość i rozwój (IB MYP Guide 2014).

Wody słone <i>Oceanic processes and patterns create network for humans.</i>	Znaczenie wód słonych w gospodarce człowieka. Konsekwencje eksploatacji ekonomicznej mórz i oceanów. Znaczenie transportu morskiego. Zanieczyszczenie oceanów.	IV.2-3; V.3; X.6; XII.4; XIII.6; XV.12; XVI.1-2;
Ekonomia oparta na skałach <i>Natural resources need to be managed carefully to bring economic power.</i>	Miejsce poszczególnych typów skał na tle ruchów płyt litosfery. Zastosowanie wybranych skał w poszczególnych sektorach przemysłu tradycyjnego i zaawansowanych technologii. Skutki działalności górniczej dla środowiska naturalnego i warunków życia ludzi. Źródła energii.	I.1-7; V.1, 2, 4; XI.1-7 XIII.4, 9; XIV.1-4; XV.10, 11;
Populacja ciekawskiego homo sapiens <i>Differences in human population and culture bring both disparities and chance for equity.</i>	Różnorodność społeczno-kulturowa (kręgi kulturowe) stymulująca ruch turystyczny. Formy ochrony przyrody i zrównoważony rozwój turystyki.	VIII.2-5, 9-11; XII.5; XIII.5; XIV.11; XV.1-3, 13-14;
Urbanizacja <i>Changes in human settlements create obstacles for sustainability.</i>	Miasta tworzą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Rozwój miast. Wyludnianie obszarów wiejskich. Degradacja krajobrazu. Smog.	VIII.1, 12-15; XIII.1, 7; XV.6;
Historia w rozwoju społeczno-ekonomicznym <i>History shapes the conditions for human development.</i>	Wpływ wydarzeń historycznych na rozwój społeczno-ekonomiczny. Zależność migracji od sytuacji politycznej i ekonomicznej.	VII.1-8; VIII.6-8; XV.4;
Globalna wartość informacji <i>Change of information systems shape the global interactions.</i>	Znaczenie informacji dla działalności ekonomicznej człowieka. Globalizacja.	IX.1-6; XV.5; XII.1-3;

Źródło: opracowanie własne na podstawie *MYP Individuals and societies guide* (2014) i podstawy programowej geografii (2018).

między proponowane działy, ponieważ określa umiejętności, które mogą być ćwiczone wielokrotnie przy okazji wprowadzania innych treści, np. przy większości tematów nauczyciele korzystają z map tematycznych w podręczniku i atlasie, dostępnych w Internecie narzędzi GIS do przeglądania danych i analizy zdjęć satelitarnych. Jego zapisy powtórzyłyby się w większości działów.

Jak już zaznaczyłam, pogodzenie wymogów systemów edukacji międzynarodowej i polskiej wymusiło zrealizowanie treści podstawy programowej geografii w zakresie podstawowym w ciągu tylko dwóch pierwszych lat nauki w liceum. Dwa ostatnie lata obejmuje IB Diploma Programme przygotowujący uczniów do egzaminu maturalnego według osobnej podstawy programowej. W szkole, w której pracuję, siatka godzin lekcyjnych przewiduje 1 lekcję geografii tygodniowo w klasie pierwszej (25–30 godzin w ciągu roku szkolnego) i 2 godziny lekcyjne w klasie drugiej (55–60 godzin). Rozdzielając treści do poszczególnych działów,

starałam się stworzyć bloki dydaktyczne możliwe do zrealizowania w ramach 8–10 lekcji (jedynie dział *Urbanizacja* jest krótszy). Jeśli zastosować się do wyżej wymienionej siatki godzin, w praktyce oznacza to realizację w pierwszej klasie trzech z dziewięciu działów przedstawionych w tabeli 1 (np. Ziemia – planeta z atmosferą; Wody słone; Wody słodkie).

Dział *Wody słodkie* zaprezentowany w tabeli 2, podobnie jak dział *Urbanizacja*, stwarza wiele możliwości do zastosowania narzędzi GIS opartych na zdjęciach satelitarnych do analizy zmian w środowisku geograficznym. Oba rozdziały

Tabela 2. Szczegółowy plan działu *Wody słodkie*

Teza badawcza/IB MYP <i>statement of inquiry</i>	Punkty podstawy programowej (<i>Podstawa programowa...</i> 2018)
<i>Humans and freshwater cause each other to change.</i> Znaczenie wód słodkich dla funkcjonowania ludzi. Wpływ działalności człowieka na zmiany w wodach słodkich.	IV.1. wyjaśnia zróżnicowanie rodzajów i wielkości zasobów wód na Ziemi oraz we własnym regionie; IV.4. wyjaśnia zróżnicowanie sieci rzecznej na Ziemi; IV.5. wyjaśnia proces powstawania lodowców i przedstawia ich występowanie na Ziemi; IV.6. przedstawia wpływ zanikania pokrywy lodowej w obszarach okołobiegunowych na gospodarkę, życie mieszkańców i ich tożsamość kulturową;
Tematy lekcji:	
1. Zasoby wody na Ziemi. Źródła wody słodkiej dla człowieka.	V.3. charakteryzuje główne procesy zewnętrzne modelujące powierzchnię Ziemi (erozja, transport, akumulacja) oraz skutki rzeźbotwórczej działalności <u>rzek</u> , wiatru, <u>lodowców</u> , <u>ładolodu</u> i mórz oraz wietrzeń;
2. Zmiany w rozmieszczeniu lodu na Ziemi.	XIV.7. identyfikuje cechy sieci rzecznej Polski oraz na podstawie źródeł informacji weryfikuje hipotezy dotyczące perspektyw rozwoju żeglugi rzecznej w Polsce;
3. Rzeźba glacjalna.	XIV.8. wykazuje znaczenie przyrodnicze, społeczne i gospodarcze, w tym turystyczne jezior oraz sztucznych zbiorników na obszarze Polski;
3. Różnicowanie rzek na Ziemi.	XIV.9. wyjaśnia przyczyny i skutki niedoboru wody w wybranych regionach Polski;
5. Rzeźbotwórcza działalność rzek.	XIV.10. dokonuje analizy stanu środowiska w Polsce i własnym regionie oraz przedstawia wnioski z niej wynikające, korzystając z danych statystycznych i aplikacji GIS;
6. Skutki inwestycji hydrologicznych dla środowiska geograficznego.	XIII.2. ocenia wpływ wielkich inwestycji hydrologicznych (np. Zapory Trzech Przełomów na Jangcy, Wysokiej Tamy na Nilu, zapory na rzece Omo zasilającej Jezioro Turkana) na środowisko geograficzne;
7. Znaczenie gospodarcze rzek i jezior.	XIII.8. identyfikuje konflikty interesów w relacjach człowiek–środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz podaje własne propozycje sposobów rozwiązania takich konfliktów.
8. Wpływ zmian w hydrosferze na życie człowieka.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie *MYP Individuals and societies guide* (2014) i *Podstawa programowej...* (2018).

są przede mną wykorzystywane do zadań terenowych w skali lokalnej. Sprzyja temu położenie naszej szkoły w mieście poszerzającym swoje strefy peryferyjne, doświadczającym migracji wewnętrznych i zewnętrznych. Koryto niewielkiej rzeki w obrębie miasta daje szansę obserwacji zarówno na odcinkach naturalnych, jak i uregulowanych.

Autorskie propozycje wątków zawarte w tabeli 1 są jednymi z wielu możliwych do ułożenia (np. tematy dotyczące biosfery mogą być związane z tematami o klimatach kuli ziemskiej, o rolniczym użytkowaniu ziemi lub formach ochrony przyrody). Dopuszczalne jest też przestawianie kolejności realizacji działań. To ostatnie rozwiązanie stosuję najczęściej w odpowiedzi na aktualne wydarzenia (np. erupcję wulkanu), aby wzmocnić zaangażowanie uczniów.

PODEJŚCIE DO OCENIANIA

Dodatkowym wyzwaniem przy adaptacji do programu międzynarodowego IB MYP było zaprojektowanie do każdego z rozdziałów form oceniania sprawdzających poziom wykształcenia umiejętności według kryteriów:

- Wiedza i rozumienie.
- Badanie.
- Komunikacja.
- Myślenie krytyczne.

Zadanie to zmotywowało mnie do częściowej rezygnacji z klasycznych sprawdzianów wiedzy w układzie horyzontalnym na rzecz zadań w układzie wertykalnym. Te ostatnie sprawdzają zazwyczaj wiedzę z wąskiego zakresu treści (np. ograniczoną przestrzennie znajomość typów klimatów albo demografii tylko wybranego kraju), ale z możliwością dostrzeżenia powiązań przyczynowo-skutkowych. W ten sposób uczniowie mają także szansę tworzenia wypowiedzi na zawężony temat, np. tylko jednego biomu w danym klimacie, czynników lokalizacji tylko jednego zakładu przemysłowego. Do realizacji takich zadań sprawdza się metoda projektu, niekoniecznie bardzo rozbudowana w formie i czasie wykonania (przykładowe zadania w tabeli 3). Czas na przygotowanie zadania przewidziany jest w trakcie lekcji, pozwala na pogłębienie znajomości tematu, za które odpowiada uczeń, a ukończone zadanie podlega ocenie. Przy nieszablonowych autorskich zadaniach istotne jest wprowadzenie szczegółowej instrukcji wykonania oraz dokładne określenie kryteriów sukcesu. Sprawdziany w klasycznym wydaniu wciąż są stosowane, ale są krótsze, rzadko trwają całą godzinę lekcyjną.

Tabela 3. Przykłady zadań projektowych

Dział	Opis zadania	Kryterium oceniania MYP
Ziemia – planeta z atmosferą	Zadanie projektowe typu GRASPS*: projekt ulotki dla turystów informującej o odmiennych warunkach klimatycznych w miejscu, do którego się wybierają.	A. Wiedza i rozumienie B. Badanie C. Komunikacja D. Myślenie krytyczne
Skąd masz żywność?	Przepis na danie – analiza pochodzenia i głównych obszarów upraw użytych produktów roślinnych oraz hodowli zwierząt, z których pozyskano składniki.	A. Wiedza i rozumienie B. Badanie C. Komunikacja
Ekonomia oparta na skałach	Analiza genezy i zastosowania oraz konsekwencji wydobywania wybranego minerału. Formularz decyzyjny: czynniki lokalizacji wybranych zakładów przemysłowych w województwie, w którym położona jest szkoła.	A. Wiedza i rozumienie B. Badanie C. Komunikacja D. Myślenie krytyczne
Populacja ciekawskiego homo sapiens	Projekt gry o tematyce ludnościowej (praca w grupie, technika gry dowolna). Esej: Do jakiego stopnia turysta jest w stanie poznać kulturę odwiedzanego miejsca?	A. Wiedza i rozumienie C. Komunikacja D. Myślenie krytyczne
Urbanizacja	Fotograficzne portfolio najbliższej okolicy (także na podstawie zdjęć online, np. Google Street View) ukazujące przykłady problemów poruszonych w dziale (konieczna lista haseł kluczowych do wyboru).	B. Badanie C. Komunikacja D. Myślenie krytyczne
Historia w rozwoju społeczno-ekonomicznym	Infografika/arkusz informacyjny formatu A4 pokazujący wartości wybranych wskaźników rozwoju ekonomicznego oraz migracji w wybranym państwie (lub porównanie dwóch państw), opatrzone komentarzem ucznia.	A. Wiedza i rozumienie B. Badanie C. Komunikacja D. Myślenie krytyczne

* Pod skrótem nazwy zadania kryją się: *Goal* – cel; *Role* – rola; *Audience* – odbiorca; *Situation* – sytuacja; *Product* – produkt, efekt; *Standards* – kryteria sukcesu. W tym zadaniu uczeń wciela się w postać wykorzystującą wiedzę przedmiotową do wygenerowania produktu spełniającego określone standardy.

EWALUACJA INNOWACJI

Wprowadzona przeze mnie innowacja organizująca treści nauczania wokół autorских tez badawczych ma na celu podniesienie jakości procesu nauczania geografii. Generuje jednak także trudności, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia.

Na rynku wydawniczym brak raczej podręcznika wspierającego nauczyciela w pracy według autorskiego ujęcia programu podobnego do zaprezentowanego w moim artykule. Moim rozwiązaniem jest podręcznik typu vademecum, jeden na cały cykl kształcenia, wspomagany atlasem geograficznym oraz zasobami

internetowymi. Wymaga to od uczniów zdyscyplinowania w prowadzeniu notatek i oznaczania tematów z różnych rozdziałów vademecum, zaprojektowanych jako repetytorium przed maturą. W dostępnych publikacjach tego typu, podobnie jak w podręcznikach, również zachowany pozostaje układ treści wynikający z kolejności zapisów podstawy programowej (Błaszczkiewicz, Mazur 2023).

W sytuacji gdy uczeń przeniesie się do innej klasy lub szkoły, traci ciągłość nauczania przedmiotu, które rozpoczął według autorskiej koncepcji programowej. Może to pociągnąć za sobą konieczność samodzielnego wyrównania różnic programowych i dodatkowych egzaminów w szkole, do której uczeń się przeniesie.

Wprowadzenie indywidualnego ujęcia treści programowych daje nauczycielowi szansę wykorzystania własnych mocnych stron, jak chociażby dyscyplina geograficzna specjalizacji wybranej w trakcie studiów. Będzie to jednak trudne zadanie dla nauczyciela, dla którego geografia jest przedmiotem uzupełniającym, a nie wiodącym (pierwszym wyuczonym, któremu poświęcił cały cykl studiów magisterskich). Może więc, choć nie musi, być mniej przygotowany merytorycznie do takiego zadania.

Zmiana organizacji całego cyklu kształcenia geograficznego jest zadaniem pracochłonnym i czasochłonnym. Proponuję wprowadzenie mojej koncepcji na początek w mniejszej skali i w obrębie tylko geografii fizycznej albo społeczno-ekonomicznej. Takie ujęcia na próbę mogą być podobne do zaproponowanych przeze mnie w działach *Ziemia – planeta z atmosferą* i *Historia w rozwoju społeczno-ekonomicznym* (tab. 1).

PODSUMOWANIE PROJEKTU

Doświadczenie zawodowe oraz wywiady z uczniami podpowiadają mi, że encyklopedyczne podejście zarówno do prezentacji, jak i sprawdzania wiedzy jest jedną z przeszkód dla zaangażowania współczesnych uczniów w proces dydaktyczny i zniechęca do nauki przedmiotu. Proponowane tu autorskie podejście do organizacji procesu nauczania geografii w szkole ponadpodstawowej w zakresie podstawowym jest formą kompromisu pomiędzy wymogami realizacji polskiej podstawy programowej według wytycznych międzynarodowego programu edukacyjnego oraz pokazaniem znaczenia geografii jako dyscypliny naukowej. Aby stworzyć przestrzeń prezentacji powiązań w środowisku geograficznym, musiałam ograniczyć ilość wiadomości o przestrzeni geograficznej prezentowanej uczniom oraz przyswajanej przez nich w ramach wykonywania zadań służących ocenianiu (np. dotyczącej tylko kilku wybranych miast czy państw). Zakładam, że pokazując ścieżki zdobywania i analizy informacji w pracach projektowych, udostępniam narzędzia do samodzielnego pogłębiania wiedzy geograficznej.

LITERATURA

- Dziedzic B., Korbel B., Tuz E.M., 2019, *Program nauczania geografii w zakresie podstawowym dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Oblicza geografii*, Nowa Era, Warszawa.
- Błaszcykiewicz W., Mazur M., 2023, *Nowa Teraz Matura. Geografia. Vademecum*, Nowa Era, Warszawa.
- Geography Guide. First teaching 2019*, 2017, International Baccalaureate Organization, <https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/individuals-and-societies/geography/>.
- Middle Years Programme Individuals and societies guide. For use from September 2014/January 2015*, 2014, International Baccalaureate Organization, <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/individuals-and-societies/>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Geografia*, 2018, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, załącznik nr 4 do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 51, poz. 458 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 16 września 2011 r. o współpracy rozwojowej (Dz.U. 2011 nr 234, poz. 1386).

**WSPÓŁCZESNE TRENDY
W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ**

Bożena Kicińska

TERENY ZIELENI – MIEJSCE JEDNEJ Z LEKCJI ŻYCIA W MIEŚCIE

WPROWADZENIE

Współczesna geografia szkolna powinna być przedmiotem tłumaczącym świat w każdej skali przestrzennej – przedmiotem wyjaśniającym prawidłowości procesów przyrodniczych, społecznych, gospodarczych, dokonujących się w powiązaniu ze sobą i razem tworzących przestrzeń naszego życia. Zrozumienie relacji między poszczególnymi elementami środowiska geograficznego, związków przyczynowo-skutkowych łączących różne fakty ma fundamentalne znaczenie w kształtowaniu naszego odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku.

Ta specyficzna rola geografii jako przedmiotu szkolnego ma szczególne znaczenie edukacyjne w odniesieniu do obszarów stanowiących miejsca zamieszkania uczniów. To tu właśnie warto zacząć tłumaczenie świata, co może okazać się dla uczniów zajęciem frapującym i często wykazującym, że ich wcześniejsza znajomość otoczenia była tylko pozornie dobra. Niezwykle istotnym pozytywnym takim edukacji jest kształtowanie u młodych ludzi świadomości naszego wpływu na otoczenie – wpływu, który można wykorzystać do prawidłowego kreowania przestrzeni, z uwzględnieniem jej potencjału i ograniczeń oraz zauważając nasze możliwości jej wzbogacenia. Paleta tematów wartych takiej realizacji jest bardzo szeroka i może mieć różny zakres w różnych miejscach.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie propozycji tak właśnie pomyślanych zajęć szkolnych, dotyczących jednego z istotnych obecnie zagadnień. Tereny zielone miejskiej – w tym założeniu obiekt obserwacji i działań – to element przestrzeni niezwykle wartościowy, a jednocześnie bardzo podatny na niszczenie i w wielu miejscach niedoceniany, kurczący się z powodu ekspansji terenów zabudowanych. Niezwykle ważne jest upowszechnianie świadomości, że zielony potencjał miasta już teraz jest bezcenny, a w przyszłości będzie mieć jeszcze większą wartość, zatem powinien być należycie chroniony i w miarę możliwości wzbogacany. Odpowiednio zaprojektowane lekcje mogą mieć w tych działaniach wielkie znaczenie. Zajęcia takie mogą być bardzo wartościowe zarówno ze względu na cel, jak i treść oraz formę.

ROLA OBSZARÓW ZIELENI W MIEŚCIE

Rola obszarów zieleni w mieście jest nie do przecenienia. Odpowiednio kształtowane i powiązane ze sobą parki, skwery, ciągi drzew, trawniki mogą bardzo korzystnie oddziaływać na warunki termiczne, wilgotnościowe, wiatrowe, aerosanitarnie, nie tylko najbliższych osiedli, ale i całego miasta (Kopacz-Lembowicz i in. 2003). Tereny te umożliwiają też retencję wody opadowej, co zmniejsza ryzyko lokalnych podtopień i odciąża system kanalizacji burzowej po ulewach. Ponadto obszary zieleni świetnie nadają się do odpoczynku, w tym zdrowej aktywności mieszkańców miasta, a także są miejscem życia zwierząt. Bezspornie jest również upiększenie przestrzeni, jakie daje szata roślinna.

Co istotne, obecne możliwości technologiczne pozwalają wzbogacić zieleń miejską o nowe formy nawet tam, gdzie pozornie nie ma już wolnego miejsca w gęsto zabudowanych dzielnicach. Zielone torowiska, fasady i dachy pozwalają zwiększyć obszar korzystający z usług ekosystemowych zieleni miejskiej, a zarazem dają szansę na jakże pożądaną wielofunkcyjność poszczególnych fragmentów przestrzeni miasta. W dobrze kreowanym mieście dobiera się też odpowiednio elementy zieleni, aby jak najpełniej mogły minimalizować problemy środowiskowe zaznaczające się w danym miejscu – tak np. w miejscach o utrudnionym odpływie wody opadowej doskonale mogą się sprawdzić ogrody deszczowe, a zastąpienie tradycyjnych trawników przez łąki kwietne może okazać się prostym, lecz bardzo skutecznym sposobem zwiększenia funkcjonalności danego terenu.

Korzyści wynikające z obecności różnych, umiejętnie wykorzystywanych form zieleni miejskiej są coraz bardziej cenione i coraz częściej wyceniane, z reguły na niebagatelne kwoty, nawet jeśli zakres wyceny dotyczy tylko wybranych usług ekosystemowych (Szczepanowska, Sitarski 2015). Zieloną infrastrukturę zaczyna się powszechnie uważać za oręż miasta nie tylko w walce z niektórymi typowymi obecnie problemami obszarów zurbanizowanych (jak trudne warunki odczuwalne zwłaszcza w czasie letnich upałów, duże zanieczyszczenie powietrza, powódzie błyskawiczne po ulewach), ale i za narzędzie pozwalające na adaptację do zaznaczającej się zmiany klimatu. Taka strategia przejawia się w podejściu wielu miast świata, w tym w miejskich planach adaptacyjnych przygotowanych w latach 2017–2019 przez 44 największe polskie miasta (*Plany adaptacji...* 2018).

Na podstawie takich przesłanek można wysnuć wniosek, że kreatorzy przestrzeni mają świadomość bezcennej zieleni miejskiej i wobec tego jej przyszłość jest zapewniona. W takim przekonaniu mogą utwierdzać różne informacje o inicjatywach służących wzbogacaniu szaty roślinnej miast. Skala niektórych może wydać się ogromna (jak *Milion drzew dla Warszawy*). Za szczególnie ważne można uznać te, które są efektem zabiegów mieszkańców miast (choćby w ramach podejmowania decyzji o wykorzystaniu budżetu obywatelskiego), ponieważ świadczy to o dużej liczbie osób doceniających obecność zieleni w otoczeniu. Nietrudno znaleźć też przykłady potwierdzające starania władz różnego szczebla o nasadzenia nowych drzew (ryc. 1).

Jednak baczni obserwatorzy życia lokalnych społeczności zapewne z łatwością zauważą liczne symptomy procesów niepokojących, prowadzących do ograniczenia powierzchni biologicznie czynnej w miastach. Bardzo długa jest lista placów miejskich, które w ostatnich 10–20 latach zmieniły się z zadrzewionych (w większym lub mniejszym stopniu) w całkowicie zapłytowane lub po prostu tylko ozdobione zielenią. W mniejszych miastach tendencja ta często dotyczy rynków. Usuwa się też wiele drzew przyulicznych, ogranicza powierzchnie skwerów. Nie warto nawet podawać przykładów takich działań, ponieważ mogłoby to sugerować, że są to odstępstwa od ogólnej tendencji pozytywnej. Tymczasem jest to nurt bardzo szeroki.

Przyczyn tego niepokojącego trendu redukowania powierzchni zieleni miejskiej jest bardzo wiele, ale zwykle wpisują się w pewien schemat częstego wyobrażenia o właściwym wykorzystaniu przestrzeni miasta. W tym schemacie ważną rolę odgrywa chęć utworzenia odpowiednio dużej przestrzeni możliwej do wykorzystania pod parkingi lub różne wydarzenia kulturalne. Bardzo często eksponuje się możliwość wyeksponowania fasad otaczających plac budynków albo uczynienia przestrzeni placu wygodniejszą do użytkowania przez mieszkańców miasta i turystów. Niekiedy pada hasło potrzeby odtworzenia historycznej funkcji placu (z czym kłóci się nieraz późniejszy sposób jego wykorzystania – choćby parkingi na placach mających odtwarzać funkcje średniowieczne). Nierzadko zdrowe drzewa są usuwane pod absurdalnym w tym kontekście hasłem potrzeby rewitalizacji miejsca (czyli przywrócenia mu życia). Zielen miejska często staje też na przeszkodzie różnym inwestycjom budowlanym i z tego powodu jest usuwana. Na drzewa rosnące blisko budynków wyrok może być wydany, ponieważ komuś mogą one ograniczać widok z okna lub dopływ światła do mieszkania czy zagrażać bezpieczeństwu w czasie burzy. Powody wycinania drzew w miastach są tak liczne, że można utworzyć cały ich katalog (Mencwel 2020).

Te niekorzystne tendencje mają wpływ nie tylko na warunki lokalne. Mogą one zagrażać prawidłowemu funkcjonowaniu systemów przyrodniczych dużych miast, zwłaszcza tam, gdzie następuje uszczuplenie czy skrócenie klinów zieleni sięgających od pozamiejskich terenów naturalnych w stronę centrum (Błażejczyk i in. 2014). W takiej sytuacji typowy skutek to pogorszenie warunków



Ryc. 1. Realizacja zadania *Drzewa na Skoroszach*, Warszawa-Ursus
Fot. B. Kicińska

odczuwalnych i aerosanitarnych w dzielnicach śródmiejskich. O tym, że takie zmiany zagospodarowania terenu nie stanowią jedynie hipotetycznej możliwości, lecz są zagrożeniem realnym, świadczą zmiany sposobu użytkowania gruntów w obrębie korytarzy nawietrzających Warszawy w latach 1992–2015 (Osińska-Skotak, Zawalich 2016). W tym okresie w każdym z warszawskich korytarzy zaznaczył się wzrost udziału powierzchni zabudowanych kosztem terenów zieleni.

Zestawianie licznych przykładów pozytywnych i negatywnych trendów w kształtowaniu powierzchni biologicznie czynnych w miastach może prowadzić do wniosku, że w pewien sposób tendencje te się równoważą. Nie byłby to wniosek słuszny. O wiele większy ciężar gatunkowy mają trendy negatywne, przede wszystkim z powodu znacznie szybszych i trudnych do odwrócenia środowiskowych zmian lokalnych (a czasem ponadlokalnych).

Niekorzystne zmiany wywołane usunięciem terenów zieleni, zwłaszcza drzew, są możliwe do stwierdzenia niemal natychmiast. Powierzchnia pozbawiona osłony koron drzew i zapływowana jest wystawiona na dopływ promieniowania słonecznego i znacznie łatwiej się nagrzewa (w stopniu zależnym od właściwości materiału tworzącego powierzchnię czynną), co w słoneczne letnie dni tworzy przestrzeń, w której warunki odczuwalne dalekie są od komfortowych. W takim miejscu nie można liczyć na zmniejszenie stężenia zanieczyszczeń powietrza lub ograniczenie hałasu, co należy do pakietu usług ekosystemowych zapewnianych przez tereny zadrzewione. Po ulewnym opadzie nie ma tu naturalnej retencji wody. Te utracone wraz z wycięciem drzew funkcje mogą być częściowo odzyskane przez wprowadzenie różnego rodzaju instalacji i urządzeń, jednak żadne z tych rozwiązań nie będzie tak wielofunkcyjne jak zdrowe drzewa, a suma tych rozwiązań okaże się zapewne tylko kosztowną namiastką tego, co było na tym obszarze przed jego przekształceniem. Poza wszelkimi wycenami będzie też strata w sferze emocjonalnej – wielu mieszkańców miast postrzega drzewa jako ważny element swej przestrzeni życia i dotkliwie odczuwa ich wycinanie.

Niekiedy twórcy i realizatorzy projektów zakładających wycięcie drzew przekonują, że ten ubytek zostanie zrekompensowany nowymi nasadzeniami, z liczbą młodych drzewek nawet większą niż liczba wyciętych starych drzew. Jeśli usuwane drzewa były zdrowe, to w istocie jest to tylko ułuda rekompensaty. Młode drzewko nie wytworzy tyle tlenu i nie pochłonie takiej ilości zanieczyszczeń, jak zdrowe, dorodne, starsze drzewo. Również pod względem innych usług ekosystemowych młode drzewka, zwłaszcza posadzone w dość dużej od siebie odległości, nie mogą się równać z zespołem drzew dojrzałych. Dodatkowym problemem są dla nich niedogodne warunki miejscowe. Przeważnie misa odśloniętego gruntu, w której osadzone zostaje młode drzewko, ma rozmiary zbyt małe, jak na jego potrzeby, co w połączeniu z częstym w przebudowanym terenie obniżeniem zwierciadła wód gruntowych skutkuje niedostatecznym zaopatrzeniem drzewka w wodę. Obciążeniem jest dla niego również zanieczyszczenie powietrza i gruntu (Kulesza, Lubiarsz 2017). W istocie każde z tak usytuowanych drzewek walczy o życie i dopiero po latach może pełnić różne usługi ekosystemowe. O ile jego walka o życie zostanie zwieńczona sukcesem, co wcale nie jest pewne – znaczna część młodych sadzonek zamiera w ciągu kilku lat.

Starsze drzewa również są w mieście narażone na presję niekorzystnych warunków środowiskowych – z tego powodu częściej chorują i żyją krócej. Dotyczy to szczególnie drzew rosnących pojedynczo w otoczeniu silnie zabudowanym. Lepiej radzą sobie zespoły dojrzałych, zdrowych drzew, stanowiące pewne ekosystemy w skali lokalnej.

Z tych wszystkich względów decyzje odnoszące się do terenów zieleni w miastach powinny być gruntownie przemyślane, aby odpowiednio postrzegać cele krótkoterminowe i długoterminowe, mniejszej i większej rangi. Warto w postrzeganiu tych problemów angażować mieszkańców miasta, w tym młodzież szkolną, dla której tereny zieleni w mieście mogą być miejscem ważnych z wielu względów lekcji.

LEKCJE DOTYCZĄCE TERENÓW ZIELENI MIEJSKIEJ – KORZYŚCI DYDAKTYCZNE

Za podstawowe elementy edukacji młodzieży w zakresie geografii traktuje się m.in. *wieloaspektowe postrzeganie przestrzeni geograficznej* (Rozporządzenie MEN... 2018). Do ważnych celów zalicza się także *wykorzystanie walorów wychowawczych geografii* oraz *rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju*.

Wszystkie te cele są możliwe do osiągnięcia (i warte tego), jeśli obiektami zainteresowania uczniów uczynić tereny zieleni miejskiej. Ponadto zajęcia takie mogą być realizowane z wykorzystaniem różnych metod dydaktycznych w sposób aktywizujący uczniów i inspirujący do działania. Możliwa jest też (a nawet pożądana) współpraca nauczycieli różnych przedmiotów (biologii, podstaw przedsiębiorczości).

Obiekty zainteresowania nie muszą być duże (jak parki). Idealnym obszarem badań jest mozaika terenów o różnej zwartości zabudowy, miejsc pokrytych różnego rodzaju nawierzchnią oraz terenów naturalnych, w tym różnych obiektów i form zieleni. Najprostszym i najlepszym rozwiązaniem jest zainteresowanie uczniów ich otoczeniem – terenem szkoły i jej najbliższym sąsiedztwem oraz innymi miejscami znanymi im z codziennej aktywności. Jeśli w tak zakrojonym obszarze nie ma żadnych terenów zieleni, można rejon badań poszerzyć, ale tylko o tyle, ile jest to konieczne. Takie podejście pozwala osiągnąć wszystkie zakładane cele dydaktyczne, a przy tym ma ten niewątpliwy walor, że uczniowie znają to miejsce, zatem mogą rozumieć specyficzne uwarunkowania dokonujących się tu procesów i mogą być zaangażowani emocjonalnie w życie lokalnej społeczności.

Już sama dyskusja na temat funkcji pełnionych przez miejscowe tereny zieleni będzie doskonałym sposobem rozwijania umiejętności postrzegania i rozumienia otoczenia. Do takich zajęć niepotrzebne jest specjalne przygotowanie uczniów – zapewne każdy na podstawie własnego doświadczenia poda co najmniej jeden argument świadczący o korzyściach z obecności terenów zieleni dla mieszkańców pobliskich osiedli. Zbiorcza lista takich argumentów może być dla uczniów

zaskakująco długa i z pewnością będzie zawierać punkty dotyczące funkcji unikatowych, trudnych do spełnienia przez inny rodzaj obszaru.

Niezwykle wartościowe z wielu względów mogą się okazać zajęcia terenowe (nawet na obszarze przyległym do szkoły) dotyczące roli terenów zieleni w kształtowaniu warunków termicznych, wilgotnościowych i wiatrowych. W zajęciach takich można wykorzystać proste przyrządy pomiarowe, takie jak termohigrometr (pomiar temperatury i wilgotności względnej powietrza), anemometr (pomiar prędkości wiatru) czy pirometr (pomiar temperatury gruntu i znajdujących się na nim obiektów).

Wyjątkowo bogaty i pobudzający do przemyśleń materiał daje choćby krótka seria pomiarów pirometrem. W słoneczny letni dzień pozwala ona stwierdzić ogromne zróżnicowanie temperatury podłoża w terenie stanowiącym mozaikę różnego rodzaju powierzchni naturalnych i przekształconych. Różnice między temperaturą zmierzoną w różnych miejscach mogą być dla uczniów szokująco duże (ryc. 2), co nieodmiennie zachęca ich do kolejnych pomiarów i określania prawidłowości. Najbardziej oczywisty będzie z pewnością wniosek, że w pełni sezonu wegetacyjnego w słoneczne, gorące dni obszary zieleni stanowią znacznie chłodniejsze fragmenty miasta niż duże powierzchnie pokryte asfaltem czy betonem. Wniosek wydaje się mało odkrywczy, ale jego waga jest znacznie większa, gdy wynika on z własnych badań terenowych. Poza tym szczegółowość takich badań może być znacząco zwiększona przez wzięcie pod uwagę stopnia zwartości drzewostanu,



Ryc. 2. Temperatura różnych fragmentów podłoża w miejskim parku. Warszawa-Ursus, 20 sierpnia 2023 r., południe

Fot. B. Kicińska

jego składu gatunkowego, fazy rozwoju i kondycji, innych powierzchni biologicznie czynnych (trawniki, łąki kwietne, zieleńce) oraz innych powierzchni budujących rozpatrywany obszar (pokrytych materiałami sztucznymi). Stwierdzone prawidłowości powinny być tłumaczone. Warto by brał w nich udział biolog, dla którego tego typu zajęcia mogą być dobrą okazją do omówienia wybranych funkcji życiowych roślin i ich wpływu na warunki panujące w otoczeniu (dodatkowo uczniowie mogą nauczyć się rozpoznawać niektóre gatunki roślin).

Uzupełnieniem pomiarów terenowych mogą być własne obserwacje uczniów dotyczące niektórych problemów środowiskowych i roli terenów naturalnych w ich ograniczaniu. Dotyczy to przede wszystkim typowego na obszarach zabudowanych ograniczenia możliwości retencji wody opadowej w sposób nieutrudniający funkcjonowania miasta. Mieszkając na danym obszarze, nie sposób nie identyfikować miejsc, w których po ulewnym opadzie zwykle gromadzi się woda, co powoduje trudności w przemieszczaniu się czy nawet lokalne podtopienia. Łatwo zauważyć, że dotyczy to przede wszystkim obszarów pokrytych nawierzchnią sztuczną. Powierzchnie biologicznie czynne są enklawami znacznie mniejszej intensywności takich problemów.

Dopełnieniem tego typu obserwacji może być analiza obciążenia rozpatrywanego obszaru hałasem (na podstawie własnych spostrzeżeń uczniów lub mapy akustycznej, jeśli jest dostępna) oraz zanieczyszczeniem powietrza (jeśli są dostępne dane z pobliskich punktów pomiarowych). Również taka analiza doprowadzi do wniosku, że tereny zieleni pozwalają na ograniczenie problemów w mieście.

Opisane zajęcia – w całości lub choćby tylko wybrane ich moduły – pozwalają ich uczestnikom zauważyć wielofunkcyjność i unikatowość terenów zieleni jako elementu przestrzeni miasta. To ważne spostrzeżenie (w dodatku będące wynikiem własnej pracy badawczej) może być niezwykle cenne w kształtowaniu postaw młodych członków społeczności – postaw, które będą ważne również w ich dorosłym życiu.

Świadomość ważności terenów zieleni pozwala w racjonalny, często krytyczny sposób postrzegać inicjatywy ograniczania terenów zieleni miejskiej i przeznaczania tych terenów pod budowę nowych dróg, osiedli, wielkopowierzchniowych centrów handlowych. Zwolennicy takich inwestycji często przekonują do korzyści wynikających z przekształcenia przestrzeni. Zapewne wiele z tych projektów istotnie zasługuje na realizację lub nawet jest w danym miejscu ona bardzo potrzebna. Ważne jednak, by mieć świadomość, że usunięcie zieleni powoduje zmiany niemal nieodwracalne, zatem należy dokonać bardzo rzetelnego zestawienia oczekiwanych zysków i koniecznych do poniesienia strat (w skali długoterminowej, a nie tylko krótkoterminowej). Osoba, która sama przekonała się o użyteczności terenów naturalnych w mieście, będzie z większą rozwagą rozpatrywać pomysł ich uszczuplenia (jako twórca projektów zmian w przestrzeni miejskiej) lub z większym przekonaniem będzie apelować o taką rozwagę (jako mieszkaniowiec takiego miejsca).

Zajęcia dotyczące roli zielonej infrastruktury w mieście warto rozszerzyć o przedstawienie dużej różnorodności obiektów ZI i zasadności wykorzystania

różnych rozwiązań przy specyficznych problemach środowiskowych i odmiennych uwarunkowaniach lokalnych. Praktyczną lekcją życia w mieście może być wskazanie różnych możliwych dróg starań o zieleń miejską. Dzięki temu uczniowie mogą do pewnego stopnia poznać zakres kompetencji poszczególnych władz i instytucji. Mogą też stwierdzić, że drobne elementy ZI relatywnie łatwo jest implementować, starając się o ich sfinansowanie ze środków budżetu obywatelskiego (przy przekonaniu dostatecznie dużej liczby mieszkańców). W niektórych miejscach mogą również realizować własne pomysły na niewielkie obiekty ZI, w czym pomaga bogata literatura przedmiotu, w tym praktyczne informacje podawane np. na stronach internetowych Fundacji Sendzimira czy projektu Klimada.

DOŚWIADCZENIA Z PROJEKTU ZROZUMIEĆ ZNANE, DOSTRZEC NIEZNANE – JAK GEOGRAFIA TŁUMACZY ŚWIAT?

Przykładem zastosowania w praktyce niektórych przedstawionych pomysłów dydaktycznych może być projekt *Zrozumieć znane, dostrzec nieznanne – jak geografia tłumaczy świat?*, prowadzony w okresie od stycznia 2022 r. do stycznia 2024 r. w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą *Nauka dla społeczeństwa*.

Projekt był realizowany przez Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Odbiorców stanowiło około 600 uczniów z wybranych w procesie rekrutacji 22 różnego rodzaju szkół ponadpodstawowych z całej Polski.

W ramach projektu realizowano zadania w czterech blokach tematycznych. Każdy blok składał się z trwającego 2 godziny lekcyjne wykładu i również 2-godzinnymi warsztatami odbywanych po 10–14 dniach od wykładu. Zajęcia te prowadzono zdalnie. Po zakończeniu całego cyklu zajęć w siedzibie danej szkoły następowało podsumowanie działań projektowych.

Jeden z bloków tematycznych projektu (prowadzony przez autorkę niniejszego artykułu) nosił tytuł *Czy klimat miasta można „poprawić”?* Wykład w ramach tego bloku służył przedstawieniu przyczyn i skutków specyfiki klimatu lokalnego miasta oraz możliwości jego poprawy przez wykorzystanie różnych form zielonej infrastruktury. Po wykładzie zadaniem uczniów było:

- 1) wyszukać w swoich miejscowościach tereny i obiekty, w których warto zastosować ZI, by złagodzić problemy środowiskowe, zwiększyć funkcjonalność obszaru lub upiększyć go;
- 2) zaproponować konkretne rozwiązania i przedstawić ich oczekiwane skutki. Pomysły te były przedstawiane na warsztatach i wtedy też dyskutowano o zasadności proponowanych rozwiązań i możliwościach ich wprowadzenia.

Zajęcia te, choć krótkie i prowadzone zdalnie, okazały się dla większości grup uczniowskich wartościowe i inspirujące.

Uczniowie sami wyszukiwali miejsca, które chcieliby zmienić z wykorzystaniem zielonej infrastruktury. Z reguły pracowali w grupach liczących po kilka osób, a każda grupa zajmowała się innym miejscem.

Bardzo wiele z przedstawionych pomysłów świadczyło o świetnym zrozumieniu przez uczniów omawianych na wykładzie zagadnień i umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Uczniowie trafnie diagnozowali różne problemy środowiskowe i prawidłowo dobierali rodzaj zielonej infrastruktury jako środek zaradczy (wyjątkowo często były to przypadki lokalnych problemów z odprowadzaniem wody opadowej). Zauważali także miejsca, w których wprowadzenie zieleni poprawiłoby warunki odczuwalne, zwiększałoby estetykę przestrzeni, dałoby szansę na lepsze wykorzystanie jej potencjału. W licznych wypadkach obiektem zainteresowania stawała się macierzysta szkoła i jej bezpośrednie otoczenie lub pobliskie place. Najczęściej postulowano wprowadzanie ogrodów deszczowych, parków kieszonkowych, łąk kwiatnych, zielonych przystanków, zielonych fasad i dachów. Uczniowie dokumentowali swą pracę zdjęciami i pokazywali lokalizację omawianych obszarów na planach miast.

Nierzadko zakres prezentowanej treści znacznie wykraczał poza standardowy. Bardzo często uczniowie wyszukiwali dodatkowe źródła wiedzy na temat różnych form ZI, by wzmocnić uzasadnienie potrzeby zastosowania danego rozwiązania. Wiele grup wykorzystało różne programy komputerowe do sporządzenia wizualizacji proponowanej zmiany (ryc. 3). Niektórzy pokusili się nawet o sporządzenie przybliżonego kosztorysu przedsięwzięcia. W czasie warsztatów nierzadko doskonale zauważalne było zaangażowanie uczniów w pracę.



Ryc. 3. Wizualizacja uczniowskiego projektu parku kieszonkowego w sąsiedztwie ul. Toruńskiej w Inowrocławiu

Źródło: Konrad Świątkowski, Mikołaj Wąsniowski, uczniowie II LO w Inowrocławiu.

Dość często prezentacja na warsztatach nie stanowiła zakończenia działań projektowych. Zajęcia podsumowujące projekt w poszczególnych szkołach odbywały się zwykle z udziałem gości, w tym przedstawicieli lokalnych władz samorządowych. W wielu miastach młodzież wykorzystała tę okazję, by nie tylko pochwalić się swoimi dokonaniem, ale zaapelować o ich realizację, bardzo umiejętnie uzasadniając swe zdanie.

Niektórzy poszli jeszcze dalej:

- młodzież I Liceum Ogólnokształcącego w Tomaszowie Mazowieckim obszernie przedstawiła swoje pomysły na zmiany w mieście (również w zakresie dru-

giego bloku tematycznego projektu, dotyczącego procesów społecznych) na posiedzeniu plenarnym Rady Miasta w czerwcu 2022 r. – na razie efektem jest decyzja o utworzeniu zielonych przystanków przy ulicy Warszawskiej;

- młodzież II Liceum Ogólnokształcącego w Końskich nawiązała kontakt z osobami odpowiedzialnymi za drugi etap rewitalizacji ich miasta i zaprezentowała swoje zdanie na temat pożądanego kierunku zmian (zostało to odebrane z dużym zainteresowaniem);
- uczniowie II Liceum Ogólnokształcącego w Giżycku jeszcze przed zakończeniem działań projektowych nawiązali kontakt z burmistrzem i przedstawili swoje oczekiwania co do potrzeby rewitalizacji niektórych fragmentów miasta;
- uczniowie I Liceum Ogólnokształcącego w Opocznie dosłownie wzięli sprawy w swoje ręce, podejmując próbę utworzenia zielonej ściany na terenie swej szkoły.

Możliwe, że lista pozytywnych skutków działań projektowych będzie jeszcze dłuższa. Kontakty z nauczycielami opiekującymi się uczniami uczestniczącymi w projekcie pozwalają stwierdzić, że różne inicjatywy jeszcze trwają lub będą podjęte.

PODSUMOWANIE

Opisany pomysł dydaktyczny może być stosowany znacznie częściej, przy różnym zakresie autorskiej koncepcji, zależnie od warunków terenowych, dostępności sprzętu pomiarowego, wieku uczniów i liczebności ich grupy, możliwości włączenia do współpracy nauczycieli innych przedmiotów (przede wszystkim biologii). Jednak nawet realizacja wybranych elementów tego modułu może być wartościowa.

Podstawowym efektem zajęć o takiej tematyce jest pogłębienie wiedzy uczniów na temat procesów dokonujących się w naszym najbliższym otoczeniu. Jeszcze większą wagę ma inny skutek – wskazanie naszych możliwości kształtowania otoczenia. Wyrazem ich zrozumienia mogą być uczniowskie projekty poprawy warunków lokalnych z wykorzystaniem zielonej infrastruktury (a przy tym ich przygotowywanie rozwinie kreatywność uczniów i może poprawić ich opanowanie technik komputerowych). Jeśli dodatkowo podjęte zostaną próby wprowadzenia w życie przygotowanych projektów, efektem będzie pogłębienie przez uczniów znajomości zasad regulujących życie miasta i kompetencji poszczególnych jego organów. Gdyby próby takie zostały zwieńczone sukcesem, kolejną wartością dodaną będzie wzrost poczucia sprawczości młodych ludzi. Uogólniając, efektem zajęć może być powiązany ciąg różnego rodzaju korzyści, z których każda kolejna jest coraz cenniejsza.

Zakres zagadnień możliwych do realizacji według podobnego ogólnego schematu może być bardzo szeroki. W opisanym projekcie na tych samych zasadach i z tak samo zadowalającym skutkiem prowadzone były zajęcia dotyczące procesów społecznych w naszych miastach (Wites 2022).

Wszystkie tego typu inicjatywy mają ważny wspólny cel. Przygotowują uczniów do przyjęcia „prawa do miasta” (Harvey 2012) czy – szerzej – prawa do odpowiedzialnego współdecydowania o przestrzeni, w której funkcjonujemy.

LITERATURA

- Błażejczyk K., Kuchcik M., Milewski P., Dudek W., Kręcisz B., Błażejczyk A., Szmyd J., Degórska A., Palczyński C., 2014, *Miejska wyspa ciepła w Warszawie – uwarunkowania klimatyczne i urbanistyczne*, Instytut Geografii i Przestrzennego zagospodarowania PAN, SEDNO Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.
- Harvey D., 2012, *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, Praktyka Teoretyczna, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa.
- Kopacz-Lembowicz M., Kossowska-Cezak U., Martyn D., Olszewski K., 2003, The influence of urban greenery on local climate, [w:] M. Stopa-Boryczka (red.), *Studies on the climate of Warsaw*, Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies, Warsaw, s. 111–129.
- Kulesza P., Lubiarski M., 2017, Warunki rozwoju drzew w miastach w stanowiskach przyulicznych. Przykład Lublina, [w:] E. Trzaskowska (red.), *Roślinność pasów przydrożnych Lublina. Potencjał i zagrożenia*, Urząd Miasta, Lublin, s. 111–120.
- Mencwel J., 2020, *Betonoza. Jak się niszczy polskie miasta*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Osińska-Skotak K., Zawalich J., 2016, Analysis of land use changes of urban ventilation corridors in Warsaw in 1992–2015, *Geographia Polonica*, 89, 3, s. 345–358, <http://dx.doi.org/10.7163/GPol.0057>.
- Plany adaptacji do zmian klimatu 44 miast Polski. Publikacja podsumowująca*, 2018, Wczujmy się w klimat, www.44mpa.pl.
- 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).
- Szczepanowska H.B., Sitarski M., 2015, *Drzewa. Zielony kapitał miasta. Jak zwiększyć efektywność pracy drzew?*, Instytut Gospodarki Przestrzennej i Mieszkalnictwa, Warszawa.
- Wites T., 2022, Partycypacja uczniowska w kształtowaniu przestrzeni miejskiej na przykładzie szkolnych doświadczeń projektowych, *Czasopismo Geograficzne*, t. 93, z. 4, s. 731–746.

Źródła internetowe

- Baza wiedzy o zmianach klimatu Klimada 2.0, <https://klimada2.ios.gov.pl/> (dostęp: 16.02.2024).
- Fundacja Sendzimir, <https://sendzimir.org.pl/> (dostęp: 16.02.2024).

Iwona Kryczka

„GEOGRAFIA SZCZĘŚCIA”. JAKIE METODY WARTO STOSOWAĆ NA LEKCJACH GEOGRAFII, ABY INACZEJ UCZYĆ O ŚWIECIE?

WPROWADZENIE

Opracowanie jest refleksją doradcy metodycznego, nauczyciela geografii z długoletnim stażem nad problemami, wyzwaniem oraz dobrymi praktykami w szkole.

Dlaczego „geografia szczęścia”? Inspiracją do tytułu była książka E. Weinera (2009) – dziennikarza i autora bestsellerów, który poszukiwał i opisywał miejsca, w których ludzie czują się szczęśliwi. Wobec krytyki szkoły jako miejsca nabywania podstawowych kompetencji przez dzieci i młodzież, także krytyki jakości treści owych kompetencji, idąc za sugestią Weinera, można szkołę uczynić przestrzenią poszukiwania szczęścia, zwłaszcza na lekcjach geografii. Geografia jako przedmiot ma ogromny potencjał by rozwijać i pielęgnować ciekawość świata. Przykładem może być m.in. wiedza o ekonomicznych wskaźnikach takich jak: PKB, HDI, MPI, które można poszerzyć o te opisujące świat i ukazujące wiele innych atrakcyjnych aspektów życia, jak: World Happiness Report.

Aby geografia była postrzegana jako przedmiot ważny i atrakcyjny, z wiedzą użyteczną w życiu codziennym, opartą na doświadczeniach z życia uczniów, ogromne znaczenie ma motywacja nauczycieli do użytecznego realizowania celów kształcenia geografii przez włączanie do swej pracy nowych – atrakcyjnych i innowacyjnych metod. Stąd założenie, że przydatność wiedzy geograficznej i umiejętnie rozbudzona ciekawość świata u uczniów mogłyby stworzyć warunki do nauczania, które nie wywołują stresu ani pytań uczniów typu *Po co mi to?*, a jednocześnie uczyni życie ucznia w szkole bardziej szczęśliwym. By geografia jako przedmiot stawała się „geografią szczęścia”, należy również uwzględnić zmianę pokoleniową obserwowaną we współczesnej szkole. Dotyczy ona nie tylko samych uczniów, reprezentantów pokolenia Z i Alfa, ale też ich rodziców. Istota owej różnicy tkwi w dynamicznym rozwoju nowych technologii, które wraz z pojawieniem się Internetu i smartfona są dla uczniów rzeczywistością, w której

żyją od najmłodszych lat. Rodzą się zatem pytania: Jak pracować na lekcjach geografii, by zwiększyć nie tylko poziom wiedzy i umiejętności, ale również zaangażowanie uczniów? Jak połączyć nowe technologie i umiejętność właściwego ich wykorzystania z punktu widzenia procesu dydaktycznego? Jak wykorzystać doświadczenia uczniów w procesie uczenia się? I wreszcie: Jak rozwijać kompetencje kluczowe, by uczniowie (później też studenci) odnaleźli się na rynku pracy w szybko zmieniającej się rzeczywistości, uwzględniając kompetencje przyszłości i powstawanie nowych zawodów?

Drugi człon tytułu – *Jakie metody warto stosować na lekcjach, aby inaczej uczyć o świecie?* – kieruje uwagę na odpowiedni, nowatorski sposób osiągania efektów kształcenia, rozumianych nie tylko jako konkretna wiedza geograficzna, ale również szeroko pojęty rozwój ucznia, w tym kompetencje przydatne w życiu człowieka XXI w., zwane kompetencjami jutra (Seligman, Kellerman 2023).

Przez ostatnie cztery lata autorka zajmowała się problemem zaangażowania uczniów i nauczycieli w pracę na zajęciach, m.in. biorąc udział w dwóch międzynarodowych projektach (2018, 2019–2020), zdobywając certyfikat Leadership Lenpassion oraz szkoląc rady pedagogiczne. Priorytetem było poszukiwanie odpowiedzi na wyżej postawione pytania i wypracowanie właściwych edukacyjnych rozwiązań. Kilka najefektywniejszych metod i technik kształcenia, które głęboko angażują uczniów na lekcjach geografii, zostało przedstawionych w niniejszym opracowaniu. Są to: metoda dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą (P4C), rutyny widocznego myślenia, metoda pracy w pięciu obszarach i algorytmia zarządzania 1.4.16. To ostatnie narzędzie zostało zaadaptowane przez autorkę do praktyki szkolnej z biznesu i dotyczy refleksji nad tym, jak uczymy się i przygotowujemy do egzaminu maturalnego już od pierwszych lekcji w szkole ponadpodstawowej. Poza nimi, do listy angażujących metod sprawdzających się w pracy z uczniem pokolenia Z czy Alfa, należą gamifikacja i wszelkie metody dialogiczne, zwłaszcza debaty.

O ZAANGAŻOWANIU UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

XXIX LO w Lublinie i Społeczna Szkoła Podstawowa im. Klonowica w Lublinie (autorka pracowała w obu) realizowały międzynarodowe projekty pn. *Challenging Extremism: Using Philosophy for Children to develop critical thinking and media literacy in the classroom* (2018) i *Engaging the Disengaged in Transition. Using Philosophy for Children and forum theatre to develop critical thinking and reduce early school leaving* (2019), we współpracy z Liverpool World Centre, Nyköping Antropolis oraz Instytutem Globalnej Odpowiedzialności. Projekty miały na celu zwiększenie zaangażowania młodzieży w szkołach ponadpodstawowych w uczenie się tak, by miała ona możliwość ukończenia ich, a poprzez udział w dodatkowych aktywnościach – lepszy start w dorosłym życiu. Drugim ważnym aspektem udziału uczniów w projektach było rozwijanie krytycznego myślenia – jednej z najważniejszych kompetencji człowieka w XXI w. W ramach drugiego projektu ćwiczone

dwie metody pracy, w sposób szczególnie mocno angażujące młodzież w czasie zajęć. Pierwszą z nich były dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą (P4C). Drugą metodą był Teatr Forum – metoda wywodząca się z Ameryki Południowej dotycząca problemu radzenia sobie w sytuacji opresji.

W trakcie realizacji projektu pojawiło się pytanie o zaangażowanie jako proces z udziałem uczniów i nauczycieli. Skierowało ono uwagę koordynatorów projektu na badania nad zaangażowaniem jako postawą istotną dla efektów kształcenia. Kluczowe okazały się prowadzone przez Instytut Gallupa badania z wykorzystaniem narzędzia Q 12. W badaniu zastosowano 12 pytań dotyczących czterech obszarów: podstawowych potrzeb pracownika, wsparcia menedżera, rozwoju oraz pracy grupowej (<https://www.questionpro.de/pl/mitarbeiter-engagement-befragung-gallup-q12/>). Bazując na ogólnodostępnych kwestionariuszach Instytutu, skonstruowano własny kwestionariusz ankiety do sprawdzenia poziomu zaangażowania nauczycieli i uczniów szkół biorących udział w projektach. W efekcie badań, którymi objęto pracowników pedagogicznych szkoły (33 osoby z rad pedagogicznych) i młodzież (163 uczniów), uzyskano odpowiedzi, z których wynikało, że na zaangażowanie ucznia duży wpływ ma zaangażowanie nauczyciela (analogicznie jak zaangażowanie pracowników w firmie zależy od zaangażowania lidera). Poza tym sama świadomość tego, jak się definiuje zaangażowanie i jakie wynikają z tego przesłanki, z jakimi uwarunkowaniami jest ono powiązane, sprawia, że możemy spojrzeć na ten problem z zupełnie nowej strony. Wyprobowane wnioski wskazały, że nie można oczekiwać zaangażowania młodzieży, nie będąc zaangażowanym nauczycielem. Zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego* pracownika jako zaangażowanego określamy wówczas, gdy wykazuje on emocjonalne poświęcenie i przywiązanie odczuwane w stosunku do organizacji. Zaangażowanie musi być zatem zgodne z wolą pracownika oraz nie może być stanem chwilowym. Przejawia się ono m.in. wykonywaniem zadań na poziomie wyższym niż wymagane minimum, zadowoleniem z pracy, chęcią wykonywania pracy, chęcią rozwoju, odpowiedzialnością za pracę, przywiązaniem do niej (Drzewiecki 2024).

Studia nad tematem „zaangażowania” doprowadziły autorkę do opracowania szkolenia dla rad pedagogicznych, na którym uczestnicy rozmawiają o motywacji w ujęciu motywacji 3.0 według Daniela Pinka o teoretycznych i praktycznych aspektach zaangażowania oraz poznają metody pracy angażujące uczniów. Szkolenie jest również czasem na refleksję o tym, jak zmieniła się rzeczywistość szkolna po pandemii i w czasie pracy zdalnej. Do tej pory przeprowadzono 28 szkoleń rad pedagogicznych związanych z tym tematem.

METODY I TECHNIKI PRACY Z UCZNIEM NA LEKCJACH GEOGRAFII

Nie ma jednej skutecznej metody czy techniki uczenia się, bo każdy uczy się inaczej. Zmiana metod pracy z uczniem pokolenia Alfa jest konieczna, aby nauczyciele

czuli, że ich praca przynosi efekty, a uczniowie chętniej angażowali się w pracę na lekcji. Warto wiedzieć, jak się uczyć, by nauka była jak najbardziej efektywna. Zatem warto poszukiwać metod i technik adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości, innowacyjnych, adaptowanych przez nauczycieli z różnych obszarów praktyki społecznej, np. z biznesu czy innych krajów. W opracowaniu omówione zostały metody i techniki pracy, które przyczyniają się do rozwoju kompetencji uczniów, zwłaszcza „miękkich”, oraz do kształcenia krytycznego myślenia, tak potrzebnego w życiu w świecie „nadmiaru dostępności” (Paul 2024). Będą to w kolejności: dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą (P4C), rutyny widocznego myślenia, praca w pięciu obszarach i algorytmia zarządzania.

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą (P4C)

Jedną z ciekawych metod pracy z uczniami jest metoda dociekań filozoficznych, zwana filozofowaniem z dziećmi i młodzieżą (Philosophy for Children). O filozofowaniu dzieci pisała M. Szczepka-Pustkowska (2008). P4C – *philosophy for children*, sprawdza się na lekcjach wszystkich przedmiotów, a szczególnie na geografii podczas realizacji tematów z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej. Dla współczesnej edukacji uporządkował jej przebieg M. Lipman – profesor filozofii Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku.

Program Lipmana zmienia środek ciężkości w nauczaniu, nauczyciel jest moderatorem pilnującym toku wywodu i kultury w przedstawianiu swoich racji. Nie przekazuje wiedzy, tym bardziej swoich poglądów, tylko wykształca u uczniów umiejętność samodzielnego nabywania i organizowania wiedzy o świecie – czyli daje przysłowiową wędkę (Monkiewicz-Cybulska 2015).

Metoda „filozofowania z dziećmi i młodzieżą” kształtuje:

- nawyk samodzielnego poprawnego rozumowania,
- świadomość własnej niewiedzy i zainteresowania światem,
- sztukę stawiania pytań i potrzebę szukania na nie odpowiedzi,
- umiejętność formułowania własnego stanowiska i jego argumentacji,
- wyobraźnię i kreatywność,
- umiejętność prowadzenia dialogu.

Wspólnota dociekająca to uczniowie klasy. Nauczyciel pełni rolę moderatora i jest raczej wycofany, oddaje przestrzeń do dyskusji uczniom. Uczniowie będą wspólnie poszukiwać odpowiedzi na pytanie filozoficzne, które sami zaproponują i wybiorą, przy czym nie może to być pytanie zamknięte. Potrzebujemy więc dobrze dobranego stymulusa (bodźca), którym może być również fragment tekstu z podręcznika do geografii, zdjęcie, film itp. Do dociekań niezbędny jest inny układ przestrzeni – grupa dociekająca siedzi w kręgu, w którym każdy może nawiązać kontakt wzrokowy z inną osobą. Sprzyja to budowaniu relacji pomiędzy samymi uczniami, pomiędzy uczniami i nauczycielem.

Wyróżnia się następujące etapy dociekań filozoficznych (materiały szkoleniowe – Sapere 2018):

- Przygotowanie.
- Przedstawienie materiału wyjściowego (stymulus – bodziec do dociekania).

- Czas na indywidualne myślenie.
- Tworzenie pytań (indywidualnie, w parach lub w grupach – w zależności od liczby uczestników zajęć).
- Przedstawienie pytań.
- Wspólne wybieranie pytania.
- Pierwsze przemyślenia.
- Dyskusja (rozwińcie tych myśli).
- Ostatnie przemyślenia.

Ważną częścią tej metody jest refleksja na koniec zajęć: *Jak nam poszło? Czy wybraliśmy dobre pytanie?* W podsumowaniu warto wykorzystać pytania (tab. 1) przygotowane przez brytyjski zespół z grupy Sapere, szkolącej nauczycieli i uczniów w szkołach Wielkiej Brytanii, którzy przystąpili do projektu związanego z wdrażaniem tej metody.

Tabela 1. Refleksje na zakończenie dociekań

1. Mówienie i słuchanie	Czy mówiliśmy bezpośrednio do siebie? Czy próbowaliśmy odpowiedzieć na pytanie? Czy odnosiliśmy się do swoich pomysłów? Czy jasno wyłożyliśmy nasze pomysły? Czy każdy, kto chciał mówić, miał szansę? Czy jesteśmy uważnymi słuchaczami? Czy byliśmy reagującymi słuchaczami? Czy okazaliśmy szacunek? (na przykład nie przerywając)
2. Budowanie społeczności:	Czy budujemy razem pomysły? Czy wspieraliśmy się nawzajem? (np. zachęcaliśmy) Czy okazaliśmy sobie wzajemną tolerancję? Czy zmieniliśmy się?
3. Pytanie – badanie i argumentowanie:	Czy zadawaliśmy pytania otwarte? Czy podaliśmy powody/dowody/przykłady? Czy zbadaliśmy alternatywy? Czy poprosiliśmy o wyjaśnienia? Czy znaleźliśmy połączenia? Czy byliśmy krytyczni? Czy byliśmy gotowi zmienić zdanie?

Źródło: Materiały szkoleniowe Sapere, UK, Budapeszt 2018.

W opracowaniu scenariusza lekcji z P4C należy uwzględnić takie obszary, jak temat lekcji i jej cele. Pytaniem kluczowym stanie się pytanie stworzone i wybrane w drodze losowania przez samych uczniów. Ważny jest dobór samego bodźca do dociekań i tworzenia pytania – czy zastosujemy film, obraz, tekst (może to być fragment tekstu podręcznika), wiersz, piosenkę? Kolejny krok to sposób przydzielenia głosów w dyskusji. Na ogół każdemu przyznaje się po dwa, trzy głosy. Jeśli już wykorzystają swój limit, zmuszeni są zamilknąć lub proszą inną osobę o oddanie im swojego głosu. Niezależnie, czy są to uczniowie, czy nauczyciele/osoby dorosłe, w czasie takich zajęć około 20% uczestników nie zabiera głosu podczas dociekań. Ważna jest także sama aranżacja miejsca: grupa dociekająca siedzi

w kręgu. Z doświadczeń autorki wynika, że najlepiej w tym celu wykorzystać przestrzeń korytarza szkolnego, do której każdy uczeń zabiera z sali swoje krzesło, ustawia w kręgu, a potem wraca z nim po zakończonych dociekaniach do klasy. Można również wykorzystać stolówkę szkolną czy świetlicę. Na koniec dociekań potrzebna jest refleksja samego nauczyciela nad problemem – jak to ćwiczenie/zadanie promuje krytyczne myślenie i zachęca do rozmowy na trudne tematy? Praca z uczniami tą metodą daje efekty po kilku spotkaniach, choć pierwsze jest zazwyczaj niezbyt udaną próbą. Wszyscy uczestnicy dociekań muszą przez nią przejść, by zobaczyć, na czym polega ta metoda. Z każdą kolejną lekcją jest już tylko lepiej.

Dociekania, jak każda metoda dialogiczna, przygotowuje uczniów do wystąpień publicznych. Uczy argumentowania, rozwija krytyczne myślenie. Jest to szczególnie ważne w czasie matur ustnych, a później całym życiem, kiedy trzeba wypowiadać się na różne tematy, umieć argumentować i bronić swoich argumentów. W tabeli 2 znajduje się podsumowanie zajęć prowadzonych tą metodą, zaproponowane przez trenerów Sapere.

Tabela 2. Pytania do refleksji na zakończenie dociekań filozoficznych

Byliśmy opiekuńczymi, troskliwymi myślicielami, kiedy...	<ul style="list-style-type: none"> – myśleliśmy o tym, co zostało powiedziane, – uważnie słuchaliśmy innych, – wyobrażaliśmy sobie, jak się czują inni, – nie przerywaliśmy, – czekaliśmy na swoją kolej.
Byliśmy współpracującymi myślicielami, kiedy...	<ul style="list-style-type: none"> – rozmawialiśmy ze sobą, – opieraliśmy się na pomysłach, – byliśmy przyjaźni i pomocni, – dzieliliśmy się naszymi doświadczeniami, – pracowaliśmy razem.
Byliśmy twórczymi myślicielami, kiedy...	<ul style="list-style-type: none"> – nawiązywaliśmy połączenia, – myśleliśmy o nowych pomysłach, – badaliśmy możliwości, – porównywaliśmy rzeczy, – sugerowaliśmy alternatywy.
Byliśmy krytycznymi myślicielami, kiedy...	<ul style="list-style-type: none"> – zadawaliśmy pytania „wielkiego pomysłu”, – przetestowaliśmy nasze pomysły, – podawaliśmy dobre powody, – szukaliśmy dowodów, – sugerowaliśmy wnioski.

Źródło: materiały szkoleniowe Sapere, UK, Budapeszt 2018.

Rutyny widocznego myślenia

Rutyny (w znaczeniu: techniki pracy z uczniem) opracowane zostały na Uniwersytecie Harvarda w ramach Project Zero (<https://pz.harvard.edu/thinking-routines>). W Polsce rutyny promują: Instytut Krytycznego Myślenia, związany z Maciejem Winiarkiem oraz [Superbelfrzy.RP](#). Wspomniany Maciej Winiarek był jedną z pierwszych osób w naszym kraju prowadzącą szkolenia z wykorzystania

narzędzi TOC, czyli teorii ograniczeń, oraz promującym krytyczne myślenie w edukacji. Rutyny rzeczywiście ukazują sposób myślenia naszych uczniów. Są to bowiem konstrukcje złożone z sekwencji kroków bądź zestawów pytań (Winiarek, 2022). Bardzo dobrze sprawdzały się w edukacji zdalnej. Nie wymagają dużej ilości czasu, mogą być podsumowaniem lekcji. Niektóre z nich to przykłady pracy z wizualizacją, tak często obecną na geografii.

Rutyna: Patrz, Myśl, Zastanawiaj się

Rutyna ma zastosowanie do odkrywania dzieł sztuki i innych obiektów (w tym geograficznych). Pokazujemy uczniom obraz/zdjęcie i zadajemy pytania:

- Co widzisz?
- Co o tym myślisz?
- Co sprawia, że się zastanawiasz?

Cel: Procedura ta zachęca uczniów do dokonywania uważnych obserwacji i przemyślanych interpretacji. Pomaga pobudzić ciekawość i przygotować grunt pod dociekania. Swoje obserwacje uczniowie mogą zapisać w zeszycie, na kartce. Zwłaszcza ostatnie pytanie zmusza do refleksji. Dobrze, gdy mogą podzielić się swoimi spostrzeżeniami z innymi uczniami na forum klasy.

Rutyna: Fakty czy fikcja

Rutyna mająca na celu zwiększenie świadomości na temat wielu kwestii związanych z prawdą oraz tego, co należy uwzględnić, gdy badamy prawdziwość czegoś. Zwłaszcza w dzisiejszych czasach zalewu informacji i dezinformacji młodzi ludzie muszą nauczyć się tego, że informacje trzeba sprawdzać. Trzy pojęcia będą obecne w ich życiu: prawda, post-prawda i fake news.

Wybierz wiadomość, obraz, coś, co Ci się przydarzyło, lub wydarzenie z historii i zapytaj:

- Czy to prawda?
- Co Twoim zdaniem jest przez to przekazywane?
- Kto zdecydowałby się przekazać tę wiadomość? Dlaczego?
- Jak inaczej można by to zinterpretować?
- Co według Ciebie jest w tym prawdziwe? Co sprawia, że tak myślisz?

Cel: Procedura ta zachęca do sprawdzania informacji, jej źródeł, dowodów potwierdzających prawdziwość, autora. Często za rozpowszechnieniem jakiejś wiadomości może stać odniesienie różnych korzyści lub manipulacja opinią publiczną, dezinformacja. Warto więc zapytać o skutki upowszechnienia tej informacji.

Rutyna 3-2-1 Most

Do podanego hasła, związanego z tematem lekcji, należy podać 3 skojarzenia, ułożyć dwa pytania i jedną metaforę. Największy problem stwarza uczniom oczywiście metafora, chociaż uczeń klasy VII lub VIII szkoły podstawowej powinien umieć poradzić sobie z tym zadaniem bez problemu.

Cel: Uczniowie wykorzystują posiadaną wiedzę do tworzenia powiązań, pogłębiania znajomości danego pojęcia. Bardzo często skojarzenia są różne u różnych osób, gdyż wykorzystujemy własne doświadczenia. A przy tym rozwijają umiejętność „myślenia pytaniami” – sztuka zadawania pytań.

Rutyna Kiedyś myślała(e)m... Teraz myślę...

Poproś uczniów, aby napisali odpowiedź, używając każdego z podanych fragmentów zdania:

- Kiedyś myślałem...
- Teraz myślę, że...

Cel: To proste dokończenie zdań na temat X pokazuje, jak zmieniło się myślenie ucznia o problemie, na dany temat. Rutyna pozwala zastanowić się nad tym, jak i dlaczego zmieniło się nasze myślenie. Rozwija więc myślenie krytyczne, myślenie przyczynowo-skutkowe.

Praca w pięciu obszarach (4M + 1 RP)

Nazwa metody „4 M + 1 RP” oznacza: myślenie kreatywne, myślenie krytyczne, myślenie wizualne, myślenie projektowe, rozwiązywanie problemów. Metoda 4 M + 1 RP jest zgodna z zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i LO, zwłaszcza w części przedstawiającej cele kształcenia. Metoda ta daje możliwość doskonalenia kompetencji kluczowych, określanych jako kompetencje przyszłości (np. raport World Economic Forum 2023), takich jak: 1) myślenie analityczne, 2) myślenie kreatywne, 3) odporność, elastyczność i zwinność, 4) motywacja i samoświadomość, 5) uczenie się przez całe życie. Uczniowie mają możliwość wyboru (autonomia), w którym z pięciu obszarów chcą pracować. Ten wybór często podyktowany jest talentem, zainteresowaniami ucznia. Można również proponować im na kolejnych zajęciach zmianę obszaru, aby doskonalili różne swoje umiejętności lub poprosić o wylosowanie przydziału do grupy (dobór losowy). Ważne jest, że stwarzamy taką możliwość wyboru podczas zajęć, przynajmniej raz na jakiś czas. Oprócz tych wymienionych pięciu obszarów dochodzi jeszcze umiejętność współpracy w zespole i efektywnego komunikowania się oraz planowania pracy. Nie jest możliwa do zastosowania na każdej lekcji, wymaga odpowiednio przygotowanych zadań do każdego obszaru. Ale raz na jakiś czas jest polecana jako świadome kształcenie tych umiejętności. Sam schemat lekcji przypomina lekcje z programu KREATOR: wprowadzenie do tematu (tu polecane jest stosowanie odwróconej szkoły), badanie, przekształcanie, prezentowanie wykonanych zadań oraz refleksja nad samą pracą w grupie, nad zadaniami. Mamy więc dodatkowo kompetencję w zakresie uczenia się (5 KK Rady Europy).

Uczniowie realizują tę samą treść programową, ale patrzą na to z różnych perspektyw. Prezentacja końcowa pozwala wszystkim zapoznać się z zadaniami i tym, jak można o nich mówić w różny sposób.

Myślenie krytyczne obejmuje analizę, ewaluację, interpretację i osąd. Opiera się na logicznym wnioskowaniu, wykorzystaniu trafnych dowodów. Sprawia, że człowiek potrafi odróżnić fakty od opinii. Pomaga w podejmowaniu decyzji w rozwiązywaniu problemów. Obejmuje myślenie konwergencyjne. Podstawowymi kompetencjami w myśleniu krytycznym są: ewaluacja (oparta na logicznych osądach, uwzględniająca wartości), samosterowność (samoświadomość + samo-regulacja), zadawanie właściwych pytań.

Podstawowe pytania: *Co wiesz...?, Jakie pytania możesz zadać?, Jakie są dowody?, Co założyłeś?, Co to znaczy?, Jakie są kryteria?*

Myślenie kreatywne to forma rozumowania wyobraźniowego, prowadząca do wyłaniania się nowych pomysłów, twórczości i innowacji (kompetencje przyszłości 2023 – numer drugi). Obejmuje myślenie dywergencyjne. Polega na rozważaniu różnych opcji, możliwości. John Dewey nazwał wyobraźnię *patrzeniem na sprawy, jakby mogły być inne*. Według DiYanniego myślenie kreatywne dopełnia myślenie krytyczne.

Podstawowe pytania: *Co, jeśli...?, Dlaczego?, Dlaczego nie?, Jak?, Jak inaczej?*

Myślenie wizualne. W dzisiejszych czasach obraz stał się dominującym środkiem przekazu informacji. Myślenie wizualne to właśnie myślenie obrazami. Zwłaszcza na przedmiocie geografia obrazy pełnią podstawową funkcję. Uczniowie interpretują zdjęcia, mapy, diagramy itp. W szkole znaną metodą jest mapowanie myśli Tony’ego Buzana. Dodać jeszcze można mapowanie za pomocą heksów, które upowszechnia CEO. Do współcześnie promowanych i znanych form rysowania myśli należą takie pojęcia, jak: sketchnoting, flipowanie, graphic recording, myślografia. W sketchnotingu wystarczy nam kilka znaków, by stworzyć różne obrazy. Podstawowymi elementami są kropka, linia, okrąg, kwadrat i trójkąt. N. Mikołajek (2018) definiuje je następująco: *Myślenie wizualne to myślenie obrazami. Ludzie przyswajają informacje słuchając i patrząc. Celem myślenia wizualnego jest wypracowanie umiejętności wyobrażania sobie i posługiwania się obrazami. Grupa polskich „Mazanek” – kilku praktyczek myślenia wizualnego, sformułowała następującą definicję: myślenie wizualne to sposób organizacji myśli, który za pomocą wizualizacji usprawnia przyswajanie, przetwarzanie, tworzenie i komunikację zarówno prostych, jak i złożonych treści.*

Sketchnoting (notatki rysunkowe) to metoda, która staje się coraz bardziej popularna i dostępna dla każdego. Zapis wizualny (graphic recording) na konferencjach, warsztatach staje się powszechny. Warto dodać tutaj jeszcze flipowanie, czyli tworzenie notatek na flipchartach. Na geografii stosujemy od lat mapy konturowe, które pomagają w orientowaniu się w przestrzeni geograficznej. Po latach sięgamy ponownie do pomysłów J. Winklewskiego, którego odręczne rysunki umieszczone były w jego *Metodyce geografii* (1977).

Znana myślografka, A. Baj (2020), w uzasadnieniu, dlaczego napisała książkę o myśleniu wizualnym, podaje, że chodzi tu o *flow, fun i slow*. I uzasadnia: *flow* to termin psychologiczny, tłumaczony jako przepływ, stan między satysfakcją a euforią. *Fun* to zabawa, a *slow* oznacza wolno, powoli, nierychliwie. *Wiedzę budujemy sami we własnym umyśle. I tu doskonałym narzędziem są mapy myśli czy notatki graficzne i właśnie czas.*

Myślenie projektowe to projekt edukacyjny lub Design Thinking. Projekty są wszechobecne w naszym życiu. Dlatego umiejętność pracy tą metodą jest bardzo przydatna. Niestety po likwidacji gimnazjum stały się one rzadkością w życiu ucznia. W czasie jednej lekcji nikt nie przeprowadzi projektu, ale może go zaplanować. Projekt powinien być działaniem zespołowym, podczas jego realizacji współpracujemy z różnymi osobami. O projekcie edukacyjnym napisano wiele, warto zatem więc uwagi poświęcić metodyce Design Thinking.

Zasady Design Thinking

1. Skup się na potrzebach człowieka.
2. Pracuj w multidyscyplinarnym zespole.
3. Działaj.
4. Miej świadomość procesu.
5. Buduj szybkie prototypy, nie przywiązuj się do nich.
6. Zamiast opowiadać, pokazuj!
7. Słuchaj ludzi.
8. Udzielaj konstruktywnej informacji zwrotnej.
9. Dobrze zorganizuj przestrzeń do pracy dla grupy projektowej.
10. Pomysły generuj na stojąco.
11. Pamiętaj o spontaniczności w myśleniu i działaniu.

Etapy Design Thinking

1. Empatyzacja.
2. Definiowanie problemu.
3. Generowanie pomysłów.
4. Tworzenie prototypu.
5. Testowanie.
6. Wdrożenie.

Koncepcja: **Analiza luki** – co trzeba zmienić, aby stworzyć pożądane doświadczenie?

Rozwiązywanie problemów. *Problem to różnica między stanem obecnym a pożądanym.* Czasami zamiast nazwy „rozwiązywanie problemów” stosowano „dziennikarstwo śledcze” – jeśli jest ona adekwatna do wykonywanych przez uczniów zadań. Najbardziej znaną metodą rozwiązywania problemów jest metoda 6 kroków:

Krok 1 – Zdefiniowanie problemu.

Krok 2 – Charakterystyka problemu (opis).

Krok 3 – Rozpisanie problemu – *rozebranie na części pierwsze.*

Krok 4 – Burza mózgów – generowanie pomysłów rozwiązań.

Krok 5 – Wybór rozwiązania.

Krok 6 – Kontrola rezultatów.

Znaną metodą stosowaną do rozwiązywania problemów jest również $5 \times \text{WHY?}$ czy $5 \times \text{W} + 1 \text{H}$ (czyli gwiazda pytań).

Przykładowe zadania z poszczególnych obszarów:

Myślenie krytyczne

1. Poszukaj dowodów na...
2. Dokonaj analizy danych... i na ich podstawie sformułuj wniosek o...
3. Ułóż gałąź logiczną do hasła/problemu...
4. Wymień trzy skutki...
5. Opisz chmurą TOC konflikt pomiędzy... a...
6. Zaproponuj po jednym pytaniu do każdego tematu dla działu X, które mogą być wykorzystane do dociekań filozoficznych (pytania otwarte)...
7. Przygotuj tezę i argumenty do debaty „za” i „przeciw” do tematu...

Myślenie kreatywne

1. Zaproponuj 5 rozwiązań problemu/zadania...
2. Przeczytaj uważnie tekst i przygotuj po jednym zadaniu dla każdej ryciny. Przygotuj odpowiedzi do Twoich zadań.
3. Ułóż zagadnienia do lekcji dla tematu... (uczeń)
4. Zaproponuj, jak można w ciekawy sposób przedstawić na zajęciach problem...
5. Ułóż schemat...
6. Wymień 5 zastosowań... (np. skały)
7. Ułóż trzy różne trasy wycieczki z A do B...
8. Przygotuj reklamę dla miasta X, w której zachęcisz turystów do zwiedzania...
9. Napisz esej o walorach...

Myślenie wizualne

1. Przygotuj mapę myśli do tematu..., uwzględniając 4 zagadnienia.
2. Przygotuj notatkę graficzną/sketchnoting do tematu...
3. Opracuj schemat folderu na temat...
4. Przygotuj wzór planszy edukacyjnej do tematu/do działu...
5. Na kartce A4 zaprojektuj ściągawkę do tematu... (Oczywiście nie korzystaj z niej na sprawdzianie :).
6. Zaprojektuj Dooble do tematu...
7. Zaprojektuj domino do działu...
8. Obrazek/zdjęcie/mapa/diagram – pojęcie.

Myślenie projektowe

1. Opracuj schemat projektu uczniowskiego do dzisiejszego tematu. Zapisz w nim 3 cele dla uczniów i 5 zadań do wykonania.
2. Zgodnie z zasadami DT opracuj projekt warsztatów poświęconych tematyce...
3. Zgodnie z etapami DT przygotuj projekt zajęć, które poprowadzilibyście w parze z kolegą/koleżanką dla uczniów z równoległej klasy (prototyp scenariusza).
4. Zaprojektujcie grę dydaktyczną do tematu.../do działu...
5. Opracuj schemat projektu obchodów Dnia X, TEG-u w naszej szkole.

Rozwiązywanie problemów

1. Jak można rozwiązać problem... ?

2. Zgodnie z metodą 6 kroków rozwiązywania problemów przygotuj kroki od 1 do 4 do problemu...
3. Jakie są przyczyny problemu...? Jak można je zwalczyć, wyeliminować/ograniczyć?
4. Przygotujcie scenkę do Teatru Forum na temat...

Lub: Dziennikarstwo śledcze

1. Poszukaj dostępnych w Internecie 5 informacji pochodzących z różnych źródeł do tematu: sprawdź i oceń je pod kątem tego, czy są one prawdziwe czy nie są fake newsem.
2. Oceń, czy podana informacja jest faktem czy opinią.
3. Co mają ze sobą wspólnego A, B i C?
4. Poszukaj powiązań A z B.
5. Zapisz 10 wartości, którymi powinien kierować się w pracy etyczny dziennikarz piszący o konfliktach lub krajach rozwijających się.
6. Poszukaj dwóch przykładów związanych z..., a potwierdzających słuszność efektu motyla.

Algorytmia zarządzania

Narzędzie to pochodzi z jednego z kursów LEANOVATIKI (obecnie YOUNIVERSITY) – platformy edukacyjnej dla biznesu. Prowadził go T. Tresar (2021), a jego tytuł to *Algorytmia zarządzania 1.4.16*. W oryginale w biznesie ma zastosowanie jako skuteczny system sprawnego osiągnięcia rezultatów. Praca w biznesie różni się od pracy szkoły, ale tym, co łączy zastosowanie narzędzia, jest chęć osiągnięcia dobrych rezultatów w biznesie i na maturze. W szkole – bez narzuconych z góry targetów – staramy się o jak najlepszy wynik z punktu widzenia pracy ucznia i nauczyciela – dla danego zespołu uczniów, a także o ich świadomość, co wpływa na ten wynik (które działania są najskuteczniejsze dla każdego ucznia). Na potrzeby szkolnej ankiety – w przypadku przeprowadzania jej bez obecności autorki – zrezygnowano z matrycy wyboru. W oryginale w matrycy zestawiamy wymienione narzędzia proste według schematu wykresu złożonego z dwóch osi. Na jednej umieszczamy zachowania według skali trudności, na drugiej – według rezultatu. Przy czym numerem 1 oznaczamy zachowanie najtrudniejsze i mające największy wpływ na wynik, a numerem 16 najłatwiejsze i mające niewielki wpływ na rezultat. Powstają cztery ćwiartki: pierwsza – co powinniśmy robić, druga – „zawsze rób”. Trzecia ćwiartka to „R czas”, czyli robię, kiedy mam czas. I czwarta – zachowania do rozważenia.

W pierwszych badaniach zachowano pytanie paradoksalne: *Co zrobić, by nie zrobić?* i umowę o nieodpowiedzialności – nie wykonuj tych wypisanych do pytania paradoksalnego przykładów zachowań. Od razu po weekendzie z kursem zastosowano szkolną algorytmia zarządzania w ówczesnej klasie 3 (uczniowie po gimnazjum) – na miesiąc przed maturą (kwiecień 2021). Oczywiście ze względu na pandemię wykonano ją wspólnie w zespole klasowym podczas zajęć na platformie TEAMS. Sam wynik zaskoczył przede wszystkim ich samoświadomością

i dojrzałymi odpowiedziami, a jednocześnie uświadomił autorce, że jest to doskonałe narzędzie do pracy z uczniami (i nie tylko), aby pokazać im, jak powinien wyglądać sam proces przygotowania do egzaminu maturalnego, w tym jak planować niektóre działania. W okresie tym przeprowadzono takie zajęcia z uczniami kolejnych klas I i II – były to roczniki po gimnazjum i po 8-klasowej szkole podstawowej. Wniosek był jeden, im bliżej matury, tym większa świadomość procesu uczenia się, samoświadomość, świadczące o pewnej dojrzałości i poczuciu odpowiedzialności za swoją naukę. Dlatego tak ważne jest, by już od początku nauki w szkole ponadpodstawowej uczniowie byli bardziej świadomi procesu uczenia się i przygotowania do matury – i nie chodzi tylko o samą umiejętność rozwiązywania testów. *To taki przepis na dobrą robotę* – jak powiedział o narzędziu T. Tresar (2021).

Drugie zadanie to eRKI, czyli określenie pożądanego wyniku na maturze, które wpisują sami uczniowie. Często są to „pobożne życzenia” co do wyniku, np. oszacowano wynik zbyt wysoko, nie znając średnich wyników osiąganych przez uczniów w ostatnich latach na maturze i nie uwzględniając realnie własnych możliwości. Dopiero matury próbne nieco rewidują ten rezultat.

W latach 2022–2023 przeprowadzono ponad 200 ankiet indywidualnych, wśród uczniów różnych szkół ponadpodstawowych współpracujących z doradcą. W XXIX LO w Lublinie ankietowano również uczniów klas drugich i trzecich z rozszerzeniem z geografii. Po wstępnej analizie wyników tylu osób można stwierdzić, że przygotowania do matury to bardzo indywidualny proces. Na pytanie 4 (zał. 1), w którym trzeba wskazać działania najważniejsze, najskuteczniejsze, najłatwiejsze, najtrudniejsze i najrzadziej podejmowane każdy odpowiedział inaczej, praktycznie nie ma dwóch osób, które udzieliłyby takich samych odpowiedzi. W punkcie 5 (zał. 1) należy wskazać cztery zachowania główne, a do każdego z nich – po cztery zachowania proste – stąd nazwa narzędzia Algorytmia 1.4.16. Dla wielu uczniów trudnością jest wymienienie takich czterech zachowań głównych, nie mówiąc już o doborze do nich konkretnych zachowań prostych. Jak twierdzi T. Tresar (2021), kolejnym krokiem jest przygotowanie takiej ankiety z pozycji lidera, w tym przypadku nauczyciela geografii.

Po zapoznaniu się z narzędziem autorka próbowała z pozycji nauczyciela geografii, przygotowującego uczniów do matury, wypisać takie działania. Następnie konsultowano narzędzie w większym gronie nauczycieli geografii. Wnioski, które powstały w wyniku dyskusji, są takie, że dla nauczycieli ważne są działania związane głównie z nauką przedmiotu. Uczniowie uwzględniają również czynniki psychologiczne i BIOS. Zaskoczeniem były wyniki z roku 2022 jednej z klas, w których działania geograficzne stanowiły tylko 50%, pozostałe to były działania z obszaru psychologii: motywowanie siebie do nauki i walka ze stresem.

PODSUMOWANIE

Geografia to przedmiot, którego wiedza jest użyteczna w codziennym życiu. W szkole podstawowej geografia jest lubiana ze względu na możliwość poznawania świata, jego mieszkańców w różnych zakątkach Ziemi. W liceum z kolei daje duże możliwości przy wyborze kierunku studiów, stąd jej popularność na egzaminie maturalnym na poziomie rozszerzonym. Dlatego tak ważne jest, by dotrzeć z treściami geograficznymi do ucznia pokolenia Z czy pokolenia Alfa. W dobie dużej mobilności i możliwości podróżowania do odległych miejsc nauczyciel nie jest najważniejszym ogniwem w procesie przekazu wiedzy o świecie, ale pomaga uczniom ją uporządkować, połączyć z wiedzą z innych przedmiotów. Uczeń jest już inny niż dwadzieścia, trzydzieści lat temu. Nie lubi czytać lektur, nie siedzi nad mapami w atlasie czy encyklopedią, nie czyta gazet, a geografii często uczy się z gier komputerowych.

Zaprezentowane metody i narzędzia zostały wielokrotnie wykorzystane na lekcjach geografii i są ciekawymi rozwiązaniami dla młodzieży. Uczą nie tylko wiedzy geograficznej, ale rozwijają kompetencje kluczowe – kompetencje przyszłości. W przypadku algorytmii – pomagają uporządkować wiedzę o tym, jak się uczyć.

LITERATURA

- Baj A., 2020, *Myślografia*, Wyd. eduBaj Agata Baj, Stargard.
- Challengong Extremism: Using Philosophy for Children to develop critical thinking and media literacy in the classroom*, 2018, Warszawa–Budapeszt (materiały projektowe).
- DiYanni R., 2013, *Pomyśl, zanim pomyślisz*, PWN, Warszawa.
- Doskosz J., Doskosz M., 2019, *Sketchnoting czyli jak zdobyć umiejętność notowania w uniwersalnym języku graficznym*, Wrocław.
- Engaging the Disengaged in Transition. Using Philosophy for Children and forum theatre to develop critical thinking and reduce early school leaving*, 2019, Budapeszt (materiały projektowe).
- Materiały szkoleniowe Sapere, 2018, UK, Budapeszt.
- Mikołajek N., 2018, *Myślenie wizualne*, Pozytywny Start, Gdańsk.
- Paul E., 2024, *Nawyki i rytuały uczenia się*, kanał Youniversity (dostęp: 10.04.2024).
- Pink D., 2012, *Drive*, Studio Emka, Warszawa.
- Program KREATOR, 1995, Materiały PHARE.
- Rada Europy – Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
- Rutyny krytycznego myślenia w edukacji, cz.1, Praca zespołowa*, 2022, Instytut Krytycznego Myślenia, Gdańsk.
- Seligman M., Kellerman G.R., 2023, *Umysł jutra*, MT Biznes Sp. z o.o.
- Sinek S., 2018, *Zaczynaj od DLACZEGO. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Szczepska-Pustkowska M., 2008, *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 211(1) i inne.

- Tresar T., 2021, *Algorytmia zarządzania 1.4.16*, kurs Leanovatica.
Weiner E., 2009, *Geografia szczęścia. W poszukiwaniu najszcześniejszych miejsc na świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Winiarek M., 2019, *Materiały ze szkoleń ORE: krytyczne myślenie*, TOC, Sulejówek.
Winklewski J., 1977, *Metodyka geografii*, WSiP.

Źródła internetowe

- Drzewiecki R., 2024. *Skuteczny CEO*, <https://leanpassion.pl/skutecznyceo/> (dostęp: 30.01.2024).
<https://pz.harvard.edu/thinking-routines> (dostęp od 2022).
Monkiewicz-Cybulska D., 2015, *Potrzeba filozofii dla dzieci – program Lipmana*, <https://filozofuj.eu/dorota-monkiewicz-cybulska-potrzeba-filozofii-dla-dzieci-program-lipmana/> (dostęp: 30.01.2024).

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety: Algorytmia zarządzania 1.4.16

Badania przeprowadzane wśród maturzystów, czyli Matura 2023 poziom rozszerzony, (przedmiot). Nauczyciele doradcy przedmiotów przyrodniczych LSCDN przeprowadzą badania wśród tegorocznych maturzystów, którzy wybrali przedmiot geografia na poziomie rozszerzonym. Chcemy poznać Waszą opinię na temat przyczyn wyboru przedmiotu, a także tego, co uznajecie za szczególnie ważne w Waszych przygotowaniach. Dlatego korzystamy z narzędzia Algorytmia zarządzania 1.4.16 (opracowanego na podstawie cyklu szkoleń Algorytmia zarządzania 1.4.16 T. Tresara 2021). Uzupełnienie ankiety zajmie około 20 minut i pozwoli Wam na chwilę refleksji nad tematyką sposobu przygotowania do matury – co jest szczególnie ważne w tym okresie. Prosimy o uważne wypełnienie rubryk. Mamy nadzieję, że poświęcony czas będzie przydatny również dla Was i pozwoli w ostatnich momentach na lepsze i efektywniejsze przygotowania, co przełoży się na dobry wynik na maturze. Prosimy o czytelne wypisanie ankiety (można drukowanymi literami).

1. Zaczynamy od WHY, czyli napisz krótko, dlaczego wybrałeś ten przedmiot na maturze?
2. eRKi, czyli jaki wynik procentowy chcesz uzyskać na egzaminie maturalnym? –%.
3. Zapisz poniżej te wszystkie działania, które wykonujesz w czasie przygotowań do matury. Uwzględnij tutaj również obszar z czynności BIOS – dbanie o czynniki wpływające na funkcjonowanie organizmu (np. sen, dieta) i czynniki psychologiczne (jak radzisz sobie ze stresem). Te odpowiedzi będą przydatne do dalszej części ankiety. Podaj minimum pięć działań.
4. Spośród wymienionych powyżej działań zapisz po jednym przykładzie w „5 NAJ”.

Które z działań jest według Ciebie:

- a) **Najważniejszym** zachowaniem:
- b) **Najskuteczniejszym** zachowaniem:
- c) **Najtrudniejszym** zachowaniem:

- d) **Najłatwiejszym** zachowaniem:
- e) **Najrzadszym** zachowaniem:

5. Jako **kluczowy obszar operacyjny** wybieramy: **przygotowanie do egzaminu maturalnego**.

Teraz do niego wybierzesz tylko 4 **zachowania główne**. Do każdego z nich dopiszesz 4 zachowania proste, które mogą się powtarzać w innych obszarach z a–d.

Przykład: *Zachowanie główne: nauka gry na instrumencie; zachowania proste: umiejętność czytania nut, ćwiczenia na instrumencie, uczęszczanie na lekcje muzyki i słuchanie wykonania utworów.*

a. Zachowanie główne nr 1:

Zachowania proste do tego obszaru:

b. Zachowanie główne nr 2:

Zachowania proste do tego obszaru:

c. Zachowanie główne nr 3:

Zachowania proste do tego obszaru:

d. Zachowanie główne nr 4:

Zachowania proste do tego obszaru:

Źródło: opracowanie na podstawie metody T. Tresara (2021).

Mateusz Dudek

METODA STRABOŃSKA JAKO INNOWACJA W EDUKACJI KRAJOBRAZOWEJ

WPROWADZENIE

Metoda Strabońska wpisuje się z jednej strony w szerokie spektrum metod problemowych, a z drugiej wprowadza nowe spojrzenie na to zagadnienie. Metoda została zainspirowana twórczością greckiego geografa i podróżnika Strabona, który rozwinął ideę związku działalności człowieka z przekształconym krajobrazem (Pawłowski 1938). Istotą *Metody Strabońskiej* jest odnajdywanie istniejących powiązań przyczynowych między poszczególnymi elementami krajobrazu w myśl zasady: im odleglejsze powiązanie, tym głębsze zrozumienie miejsca. Taki sposób patrzenia na rzeczywistość ma wywołać w mieszkańcu danego krajobrazu poczucie jedności z otoczeniem. Poczucie to ma głębszy wymiar i nie odnosi się wyłącznie do świata przyrody, lecz również wiąże się z uwrażliwieniem na drugiego człowieka. Celem jest wszechstronny rozwój ucznia ukierunkowany na umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, analizowania i syntetyzowania oraz rozwijania kompetencji związanych ze współpracą w grupie.

Atrakcyjnym rodzajem metody problemowej są gry symulacyjne, w których istotną częścią jest odtworzenie modelu rzeczywistości. *Metoda Strabońska* jako rodzaj symulacji wprowadza dwa innowacyjne elementy do tego typu metod. Pierwszym z nich jest fizyczny model w postaci maty odwzorowującej teren wraz z kartami zawierającymi elementy krajobrazu, drugi to podejście do krajobrazu jako miejsca decyzji, których celem jest rozwiązanie problemu.

Możliwość rozwiązywania problemu na modelu krajobrazu, w którym wizualizacja odgrywa znaczącą rolę, odpowiada na współczesne przemiany procesu komunikacji, w wyniku czego wraz z rozwojem Internetu coraz częściej zastępujemy słowo obrazem (Cicha 2017).

Celem pracy jest zaprezentowanie *Metody Strabońskiej*, ukazanie jej walorów edukacyjnych poprzez odwołanie się do założeń teoretycznych oraz praktycznych. Wskazówki odnośnie do schematu postępowania oraz przykładowy scenariusz przybliżą nauczycielom możliwości wykorzystania tej metody na lekcjach oraz innych zajęciach.

GRY DYDAKTYCZNE I SYMULACJE

Istnieje wiele opracowań dotyczących definicji oraz klasyfikacji gier dydaktycznych. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto definicję za K. Kruszewskim: *Gry dydaktyczne to rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem* (Kruszewski 2004, s. 222).

Rodzajem gry dydaktycznej, która najpełniej oddaje wartość tego rodzaju nauczania, jest symulacja. Przez symulację rozumiemy próbę odwzorowania pewnej rzeczywistości. Odwzorowanie to polega na stworzeniu takiego modelu rzeczywistości, który posłuży nam do opisanego, wyjaśniania lub oceniania wszelkiego rodzaju zachowań, zjawisk, procesów, wydarzeń historycznych itd.

Gra symulacyjna polega na interakcji graczy z modelem, podczas której zachodzą rzeczywiste procesy, na które składają się decyzje graczy oraz ich skutki. Uczestnicy symulacji są współtwórcami modelu, a ich działania sprawiają, że model zyskuje na kompletności. W warunkach szkolnych najlepiej sprawdzają się dwa rodzaje gier symulacyjnych, których praktyczność wynika z niskiego skomplikowania konstrukcji gry.

W pierwszym rodzaju uczestnicy postępują według ogólnych wskazówek, mogą wcielać się w jakieś role, ustosunkować się do jakiejś sytuacji itd. Jest to dość swobodna forma, ponieważ nie określamy tego, co musimy osiągnąć. Liczy się to, w jaki sposób uczeń wykorzysta wiedzę lub doświadczenie z danego tematu oraz jakie podejmie decyzje na ich podstawie. Drugim rodzajem jest gra, w której działamy według pewnego scenariusza, w którym z góry zakłada się, co ma osiągnąć gracz lub grupa graczy. W takiej grze należy przygotować odpowiednie informacje, wskazówki oraz wytyczne, według których mają postępować gracze. W tym rodzaju gry włączamy elementy rywalizacji oraz strategii, które mają zapewnić nam osiągnięcie celu. Przygotowane gry nie mogą być zbyt trudne w użyciu, należy stosować jasne reguły. Ilość reguł nie może być zbyt duża, gra musi być zgodna z wiedzą z danej dziedziny i dostosowana do wieku uczestników. Ponieważ nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie decyzje zostaną podjęte oraz jakie będą ich skutki, grze będą towarzyszyły różne emocje, które mogą spowodować napięcia i nieścisłości. Zakończoną grę należy skonfrontować z ogólnie przyjętymi normami etyki i nauki (Kruszewski 2004).

W omówieniu nauczyciel wraz z uczniami podchodzi krytycznie do działań użytkowników gry. Jeśli był to pierwszy wariant gry, to zastanawia się, dlaczego zostały podjęte takie, a nie inne decyzje. Jeśli się różniły od rzeczywistych wydarzeń, to co spowodowało tę różnicę. W przypadku drugiego wariantu gry dodatkowo trzeba omówić nastroje, jakie panowały między uczniami, jeśli powstały konflikty, należy zwrócić uwagę, czy nie wynikały z różnicy między sytuacją gry a własnymi przekonaniem (Putkiewicz, Rusczyńska-Schiller 1983).

Podczas gry bardzo często niektóre reguły ujęte w scenariuszu są modyfikowane na bieżąco według potrzeb po to, aby w toku rozgrywki nie powodować

nadmiernego zamieszania. Nauczyciel ma tutaj decydujące zdanie. Rola nauczyciela jest bardzo istotna, zapewnia ona płynny przebieg gry oraz pozwala, aby wszyscy czuli się jak najbardziej komfortowo.

METODA STRABOŃSKA JAKO GRA SYMULACYJNA

Krajobraz tworzy całość, na którą składają się poszczególne elementy. Poprzez decyzje człowieka nabiera on charakterystycznych, unikatowych cech. Odwzorowany model krajobrazu jest zbiorem informacji o poszczególnych elementach oraz występujących powiązaniach między tymi elementami. Struktura modelu wyznacza granice badanej części krajobrazu, jego elementy oraz działania (Putkiewicz, Ruszczyńska-Schiller 1983). Dzięki temu w pośredni sposób możemy zbadać daną część lub całość krajobrazu. Model krajobrazu w *Metodzie Strabońskiej* ma następujące właściwości:

- jest dynamiczny, dzięki czemu ukazuje zależności między elementami oraz umożliwia ujęcie danego procesu, sytuacji czy zdarzenia;
- właściwie modeluje rzeczywistość, czyli odwołuje się do powszechnie przyjętych zasad;
- jest kompletny, uwzględnia wszystkie istotne właściwości;
- jest efektywny, pomaga zrozumieć i kształtować rzeczywistość;
- jest jasny, uczestnicy nie mają problemu ze zrozumieniem modelu.

Celem modelu jest wyjaśnienie zmian zachodzących w przeszłości, przewidywanie możliwych zmian w przyszłości oraz pomoc w zrozumieniu istotnych czynników kształtujących krajobraz.

Przeprowadzenie symulacji polega na obserwowaniu działania modelu, eksperymentowaniu na nim. Model tworzą zmienne wejściowe, czyli czynniki lub decyzje docierające do badanego krajobrazu oraz parametry nazywane stałymi modelu umożliwiające realizację operacji modelu. Zmienna wejściowa sformułowana jest w postaci problemu, natomiast parametry reprezentowane są przez elementy krajobrazu. Symulację można przeprowadzić przy określonych parametrach oraz przy różnych zmiennych wejściowych. Można też przeprowadzić działania dla tego samego zbioru zmiennych, ale przy różnych wartościach parametrów (Barton 1974).

W tym celu wykorzystuję innowacyjną pomoc dydaktyczną, jaką jest mata, na której można odtworzyć krajobraz za pomocą przygotowanych elementów. Do tak przygotowanego krajobrazu wprowadza się problem, z którym zmagają się jego mieszkańcy. Następnie uczniowie mają za zadanie zdiagnozować jego przyczyny oraz zaproponować możliwe rozwiązania. Symulacja wzbogacona o taki rodzaj pomocy dydaktycznej umożliwia skuteczniejsze przyswojenie wiadomości oraz lepsze zrozumienie istoty problemu. Potwierdzają to badania prowadzone na studentach kierunków dowódczych w wyższych szkołach wojskowych, gdzie grupa pracująca na trójwymiarowym modelu terenu osiągała statystycznie wyższe efekty w realizacji wybranych celów procesu kształcenia (Król 2007).

W celu trafnego doboru elementów krajobrazu możemy odwołać się do funkcji pełnionych przez krajobraz oraz związanych z nimi elementów zagospodarowania (Andrejczuk 2021). Najlepszym modelem byłby krajobraz własnej miejscowości lub dzielnicy, gdzie zależności między elementami będą najbardziej widoczne. Działania na takim modelu pozwolą lepiej zrozumieć miejsce, w którym żyją uczniowie.

METODA STRABOŃSKA A KONSTRUOWANIE WIEDZY

Niewątpliwie jednym z istotniejszych paradygmatów dydaktycznych rozwijanych obecnie na świecie jest dydaktyka konstruktywistyczna. Zakłada ona, że człowiek aktywnie interpretuje świat, tworząc struktury poznawcze w postaci umysłowych reprezentacji świata (Klus-Stańska 2018). Reprezentacje budowane są w zgodzie z dotychczasową wiedzą oraz doświadczeniem. Wiedza przekazywana podczas lekcji dla każdego ucznia będzie rozumiana inaczej. Nauczyciel opierający się na paradygmacie konstruktywizmu powinien starać się poznać strategię i sposoby myślenia swoich uczniów. Aby to uczynić, musi stworzyć warunki, w których uczeń będzie mógł samodzielnie podejmować decyzje. Konstruowanie wiedzy nie jest czymś epizodycznym, lecz zachodzi stale, dlatego zadaniem nauczyciela jest zwiększenie efektu tego procesu. Nauczyciel nie transmituje wiedzy, a współtworzy konstrukty obrazu świata wytwarzanego w umyśle ucznia. Osiągnięcie wymienionych założeń dydaktyki konstruktywistycznej wymaga innego spojrzenia na obecnie prowadzone lekcje. Kluczowym elementem lekcji inspirowanej konstruktywizmem jest postawienie ucznia przed problemem (Klus-Stańska 2018), gdzie uczeń samodzielnie lub w małych grupach poszukuje odpowiedzi. Osobista wiedza oraz kompetencje uczniów w tego typu zadaniach stają się bardzo istotne. Postawienie ucznia przed problemem wpływa na wzrost motywacji wewnętrznej. Zadanie, w którym występują różnorodne niewiadome, może powodować wzrost stanu wewnętrznego napięcia, co prowadzi do rozbudzenia ciekawości poznawczej. Pobudza ona ucznia do poszukiwania końcowego rozwiązania, czyli do zdobycia interesującej informacji o otoczeniu (Kozielecki 1969).

Rozwiązywanie problemu na omawianym tu modelu umożliwia subiektywne badanie krajobrazu, podczas którego uczeń łączy wiedzę potoczną, naukową oraz swoją wrażliwość. Takie podejście bliskie jest temu, co Wacław Nałkowski nazywał zmysłem geograficznym, a same założenia zbieżne są z założeniami dydaktyki konstruktywistycznej (Sadoń-Osowiecka 2019). Zmysł geograficzny według Wilczyńskiego (2011, s. 104): *stanowi wypadkową wszystkich przeżyć, doświadczeń, odczuć i wiedzy, jaką posiadamy na temat krajobrazów, wśród których przyszło nam żyć, i tych, które znamy tylko pośrednio*. Pracując w oparciu o zmysł geograficzny mamy możliwość spojrzenia na krajobraz w sposób całościowy. Traktując go jako syntezę wszystkich kulturowych i przyrodniczych zjawisk, akcentując aspekty najistotniejsze z punktu widzenia jego mieszkańca. Omawianie krajobrazu w świetle powyższych założeń nie powinno być zdominowane przez nauczyciela. Podczas

symulacji jego rola ogranicza się wyłącznie do przestrzegania przyjętych zasad, nie ingeruje on w podejmowane decyzje. Gdy stwarza się takie pole do działania, na którym uczniowie mogą skonfrontować własne refleksje czy przeżycia z wiedzą naukową lub społeczną, to sprzyjamy lepszemu zrozumieniu człowieka i jego kondycji (Sadoń-Osowiecka 2019).

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI

Praca *Metodą Strabońską* rozwija kompetencje niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie, w którym wymaga się kreatywności, kooperacji oraz krytycznego myślenia. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną umiejętność, jaką jest myślenie syntetyzujące (całościowe).

Amerykański psycholog Howard Gardner, twórca inteligencji wielorakich, przyznaje, że jest to jedna z najważniejszych kompetencji. Syntetyzowanie według niego to łączenie w spójną całość informacji pochodzących z różnych źródeł (Gardner 2009). Łączenie elementów w całość daje nowe spojrzenie na rozpatrywany problem lub zagadnienie w przeciwieństwie do specjalizacji, która skupia się na badaniu wybranego aspektu rzeczywistości. Nauką, która najpełniej oddaje pojęcie syntezy, jest geografia. Nałkowski pisze: *geograf chroni specjalistę od jednostronności patrzenia, od ciasnoty horyzontu; chroni go od przygniatającego brzemienia szczegółów pewnej wyłącznej dziedziny; uczy go pojmować je jako części składowe jednego, spójnego i harmonijnego gmachu* (Nałkowski 1925, s. 9). Natomiast dopełnieniem tego jest krajobraz jako kluczowe pojęcie geografii, które Plit definiuje następująco: *Krajobrazy (...) mają charakter syntetyczny, ich elementy są powiązane, tworząc nową jakość (...)* (Plit 2016, s. 84).

Małe dzieci mają silną tendencję do dostrzegania, wyłaniania, a nawet wymuszania analogii, zatem myślenie syntetyzujące pobudzone jest już od wczesnych etapów edukacji. Ten rodzaj myślenia staje się cenną intelektualną bazą, która w przyszłości zwróci się wiele razy. Nawiązują się różne połączenia nerwowe, które zostaną wykorzystane w przyszłości (Gardner 2009). Podczas nauki w szkole niewiele uwagi poświęca się myśleniu syntetyzującemu. Początkowo stawia się na naukę czytania i pisaną, a następnie rozwija się wiedzę z danego przedmiotu. Ważne jest, aby od jak najwcześniejszego etapu stwarzać warunki do integrowania wiedzy. Największym problemem związanym z tym rodzajem myślenia jest brak wyraźnych norm określających, które syntezy są uzasadnione, a które nie. Jeśli podczas lekcji uczniom nie udało się osiągnąć zamierzonego przez nauczyciela celu, to i tak mieli okazję doświadczać myślenia syntetyzującego. Innym słowem – możliwość stosowania myślenia syntetyzującego sama w sobie jest wartością dodaną z punktu widzenia konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2018).

WYKORZYSTANIE METODY STRABOŃSKIEJ NA LEKCJI GEOGRAFII W RAMACH INNOWACJI PEDAGOGICZNEJ

Autor wykorzystał omawianą metodę w ramach prowadzonej innowacji pedagogicznej. Celem innowacji było zainicjowanie zmian w sposobie myślenia i w stylu życia uczniów, zaszczepienie w nich potrzeb podmiotowości oraz współodpowiedzialności za krajobraz, w którym mieszkają. Ważną częścią innowacji jest kształtowanie umiejętności krytycznego i całościowego myślenia, kreatywnego podejścia do rozwiązywania problemów oraz współpracy w grupie.

W wyniku doświadczeń szkolnych i obserwacji wiadomo, że osiągnięcie powyższych celów jest bardzo trudne, jeśli opieramy się wyłącznie na wiedzy teoretycznej. Poszukiwanie nowych rozwiązań wymaga od nauczyciela elastycznego i innowacyjnego podejścia do programów nauczania. Wyważenie dwóch podejść – praktycznego i teoretycznego – wpisuje się w ramy koncepcji badania w działaniu. Według H. Červinkovej: *badania w działaniu polegają na łączeniu przemyśleń i działań oraz teorii i praktyki poprzez współpracę z innymi, zaś współpraca ta ma służyć osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi oraz, bardziej ogólnie, wspieraniu rozwoju tak jednostek jak i całych społeczności* (Červinková 2012, s. 7).



Ryc. 1. Schemat przedstawiający etapy symulacji Metodą Strabońską
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Charakterystyka poszczególnych etapów symulacji *Metodą Strabońską*

Etap	Czynności uczniów
1	Analizują elementy krajobrazu pod kątem ich funkcji pełnionych w krajobrazie (patrz ryc. 2).
2	Otrzymują zadanie w formie problemu.
3	Ustosunkowują się do problemu, wymieniają się wiedzą i doświadczeniami, wypracowują kompromis związany z podjęciem decyzji (patrz ryc. 3).
4	Dokonują zmian na macie, wprowadzając dodatkowe elementy lub eliminują obecne. Podjętej decyzji nie można zmienić (patrz ryc. 4).
5	Analizują podjętą decyzję oraz przewidują konsekwencje. Grupują je na pozytywne i negatywne. Szczególną uwagę zwracają na szkody wywołane w środowisku przyrodniczym.
6	Wykonują ponowną operację na modelu, jeśli chcą dokonać zmian wynikających z wniosków z poprzedniego etapu. Omawiają z nauczycielem grę pod kątem merytorycznym oraz organizacyjnym.

Źródło: opracowanie własne.

Planując lekcję z wykorzystaniem *Metody Strabońskiej*, należy oprzeć się na schemacie przedstawiającym kolejne etapy realizacji symulacji (patrz ryc. 1). Każdy etap wiąże się z pewnymi czynnościami niezbędnymi w realizacji celu.

Na każdym z tych etapów ma miejsce przenikanie się przemyśleń i działań, łączenie teorii z praktyką. *Badania w działaniu są zatem mostem między światem praktycznych uzasadnień a światem naukowo-konstruowanej wiedzy, między wiedzą teoretyczną a wiedzą operacyjną, między myślą a działaniem* (Wołodźko 2010, s. 113).

Problemy symulowane dotyczyły głównie tematyki klasy 7, zagadnień związanych z ludnością oraz gospodarką Polski, np. migracje, starzenie się społeczeństwa, urbanizacja i suburbanizacja, wpływ zmian w przemyśle na strukturę zatrudnienia, wpływ transportu na działalność gospodarczą itd. Dużym atutem tej metody jest umożliwienie uczniom podejmowania własnych decyzji, które nigdy nie są złe, natomiast niosą ze sobą różne konsekwencje. Uczniowie wskazywali to jako największą zaletę metody obok możliwości manipulowania elementami krajobrazu. Niedogodności wskazywane przez uczniów wiązały się ze współpracą w grupie, były to problemy odnoszące się do liderowania, niewspółmiernego zaangażowania wszystkich uczestników grupy oraz unikania współodpowiedzialności za podjęte decyzje. Uczniowie pracowali w losowo dobranych grupach składających się z czterech lub pięciu osób. Pojawiły się również problemy techniczne z identyfikacją elementów krajobrazu, ponieważ nie zawsze uczniowie wiedzieli, czym dany element jest i jaką pełni funkcję, wymagało to dodatkowych wyjaśnień, co czasami zaburzało pracę grupy. Przygotowanie oraz wdrożenie metody do rzeczywistości szkolnej znacznie poszerzyło warsztat pracy autora. Wprowadzenie własnych pomysłów w celu uatrakcyjnienia lekcji wpływa przede wszystkim na motywację do pracy. Dzięki temu autor mógł poszerzyć swoje kompetencje dydaktyczno-metodyczne, merytoryczne z zakresu nauczanego przedmiotu oraz kompetencje wychowawcze, co nie pozostawało bez znaczenia dla podnoszenia jakości oferty edukacyjnej szkoły.

Autor zdaje sobie sprawę, że przygotowanie lekcji z zastosowaniem *Metody Strabońskiej* w praktyce szkolnej może stwarzać problemy natury organizacyjnej, ponieważ symulacja wymaga co najmniej dwóch jednostek lekcyjnych oraz specjalnej maty wraz z elementami krajobrazu. Grę symulacyjną można jednak przeprowadzić na łączonych lekcjach, ponieważ krajobraz integruje wiedzę z wielu przedmiotów szkolnych. Zajęcia tego typu można organizować na kółkach zainteresowań. Autor prowadził zajęcia jako innowację pedagogiczną w ramach



Ryc. 2. Wprowadzenie parametrów – etap 1



Ryc. 3. Gromadzenie informacji – etap 3

dodatkowej godziny przyznanej z puli godzin do dyspozycji dyrektora, łącząc geografę z dodatkową godziną. Matę, która odzwierciedla ukształtowanie terenu oraz elementy krajobrazu, można zlecić w ramach projektu. Najlepiej, jeśli będzie odzwierciedlała lokalne warunki. Uczniowie mogą zrobić zdjęcia elementów krajobrazu lub pozyskać je za pomocą aplikacji Google Street View.



Ryc. 4. Podjęcie decyzji jednej z grup – etap 4

Fot. M. Dudek (3x)

ZAKOŃCZENIE

Praktyka szkolna pokazuje, że metody, w których stwarza się przestrzeń do samodzielnego myślenia, są bardzo atrakcyjne. Motywacja wewnętrzna, która uruchamia się podczas tego typu metod, sprzyja procesowi kształcenia. Możliwość manipulowania modelem rzeczywistości oraz współpraca w grupie rozwijają kluczowe kompetencje związane z umiejętnością komunikowania się. Problemy natury organizacyjnej, które niewątpliwie pojawiają się przy tego typu metodach, nie mogą stać się barierą dla wprowadzania innowacji w edukacji.

Podkreślić należy znaczenie konstruowania wiedzy w tego typu metodach. Mamy możliwość skutecznego wpływania na struktury poznawcze uczniów i wspomagać ich w tym procesie, dlatego należy stwarzać takie warunki, które będą sprzyjały młodym konstruktorom wiedzy. Niewątpliwie jedną z najważniejszych kompetencji jest umiejętne gromadzenie informacji z różnych dziedzin oraz łączenie ich tak, aby skutecznie oddziaływać na otoczenie. Potrzebujemy ludzi, którzy będą podejmować świadome decyzje, aby w przyszłości unikać błędów, które zostały popełnione wcześniej lub gdzie indziej.

Autor pracuje nad udoskonaleniem metody w celu podniesienia jej atrakcyjności oraz skuteczności. Priorytetem jest stworzenie maty, która będzie oparta na krajobrazie lokalnym. Możliwość kreowania zmian we własnym krajobrazie pozwoli lepiej zrozumieć tożsamość krajobrazu oraz chronić jego walory. Celem jest zmiana w postrzeganiu krajobrazu z niezaangażowanego obserwatora w obserwatora uczestniczącego w kreowaniu otoczenia.

LITERATURA

- Andrejczuk W., 2013, Funkcje krajobrazu kulturowego, [w:] M. Józwiak, E. Szkurląt (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, nr 20, s. 65–81, Sosnowiec.
- Barton R., 1974, *Wprowadzenie do symulacji i gier*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Červinková H., 2012, Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku, [w:] B. Gołębiak, B. Zamorska (red.), *Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji*, Forum Oświatowe, t. 24, nr 1 (46), s. 267–283.
- Cicha K., 2017, Komunikacja wizualna – humanistyczne oblicze informatyki?, *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, nr 317, s. 42–53.
- Gardner H., 2009, *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.), 2012, *Sztuka nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozielecki J., 1969, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa.
- Król R., 2007, *Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia*, Impuls, Kraków.
- Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów.
- Plit F., 2016, *Krajobrazy kulturowe w geografii polskiej*, Dialog, Warszawa.
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M., 1983, *Gry symulacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T., 2019, Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geografii, [w:] J. Angiel, E. Szkurląt (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, s. 23–32, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Nałkowski W., 1925, *Zarys metodyki geografji*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Wilczyński W., 2011, Czym jest zmysł geograficzny?, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica*, 2, s. 98–109.
- Wołodźko E., 2010, Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja, [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn, s. 107–121.

Załącznik 1. Scenariusz lekcji

Temat: Wpływ transportu drogowego na działalność gospodarczą.

Podstawa programowa:

XI. Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych obszarów Polski.

Cel ogólny lekcji:

Poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowań i konsekwencji oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody.

Kompetencje kluczowe:

- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i syntetycznego myślenia;
- kształtowanie umiejętności komunikacji i współpracy.

Cele szczegółowe operacyjne:

- zidentyfikujesz współzależności między elementami środowiska przyrodniczego a społeczno-gospodarczego;
- omówisz wpływ dróg na lokalizację przedsiębiorstw;
- wykażesz na macie znaczenie poszczególnych sektorów gospodarki na rozwój miejscowości;
- wskażesz negatywne konsekwencje dla środowiska przyrodniczego związane z działalnością człowieka.

Metody/formy pracy: praca w małych zespołach.

Środki dydaktyczne: mata, elementy krajobrazu, instrukcja symulacji.

Przebieg lekcji:

- Faza wstępna
 1. Na środku sali na stolikach nauczyciel rozkłada matę.
 2. Wyświetla na tablicy multimedialnej problem związany z przygotowanym krajobrazem.
 3. Rozdaje instrukcje i omawia zasady.
 4. Dzieli klasę wcześniej na ustalone grupy.
- Faza realizacyjna:
 1. Uczniowie w grupach pracują nad pierwszym etapem, zapoznają się z elementami krajobrazu.
 2. Uczniowie zapoznają się z symulowanym problemem.

W pewnej miejscowości ma powstać strefa gospodarcza. Wskażcie miejsce, które według was będzie najlepsze. Podejmując decyzję, kierujcie się regułą jak najmniejszej szkodliwości dla środowiska przyrodniczego.
 3. Uczniowie gromadzą potrzebne informacje. Etap trzeci.
 4. Dokonują zmian na macie, proponując lokalizację strefy gospodarczej.
 5. Opracowują listę negatywnych oraz pozytywnych konsekwencji związanych z powstaniem obwodnicy ze szczególnym uwzględnieniem środowiska przyrodniczego.
 6. Uczniowie prezentują swoje wyniki.

- Faza podsumowująca:
 1. Nauczyciel omawia z uczniami grę.
 2. Ocenia pod względem merytorycznym decyzje uczniów. Zwraca uwagę na lokalizację strefy oraz na to, jaki wpływ na lokalizację miała infrastruktura drogowa.
 3. Zadaje pytanie, na które chętni uczniowie odpowiadają: czego się dziś nauczyłem?

Anna Bobińska

DESIGN THINKING W EDUKACJI KLIMATYCZNEJ

WPROWADZENIE

Świat staje się coraz bardziej złożony i stawia społeczeństwa w obliczu wyzwań związanych z poważnymi problemami, takimi jak zmiana klimatu czy kryzys środowiskowy, które nie mają prostych rozwiązań i dotyczą wielu interesariuszy reprezentujących sprzeczne interesy. Przykładem może być dominująca narracja związana z kryzysem klimatycznym. Z jednej strony zaprzeczenie roli człowieka jako destrukcyjnej, na niespotykaną dotąd skalę i zagrażającej stabilności naturalnych ekosystemów planety, postawa zwalniająca z odpowiedzialności i na pewno niesprzyjająca rozwiązaniom na rzecz środowiska, z drugiej natomiast, informacyjny chaos, scenariusze przerażających konsekwencji podnoszącej się stale temperatury powietrza, brak pożądaných efektów obniżania emisji gazów cieplarnianych, postępujący zanik bioróżnorodności, podnoszenie się poziomu wód, postępujące wysuszenie gleb, wizje ogromnych fal migracyjnych itd.

Edukacja odgrywa istotną rolę w wytyczaniu kierunków dla społeczeństwa w tych wymagających warunkach. Kształcenie nowego pokolenia specjalistów oraz osób, które będą zmieniać oblicze świata według zasad zrównoważonego rozwoju, otwiera drogę ku znalezieniu równowagi między zagadnieniami środowiskowymi, społecznymi i ekonomicznymi. Edukacja klimatyczna musi wyposażać uczniów w umiejętność myślenia niestereotypowego i krytycznego w celu tworzenia kreatywnych rozwiązań aktualnych problemów (Bobińska 2023). Choć uznaje się obecnie potrzebę kształcenia w zakresie klimatu, istnieją braki w literaturze, która by omawiała przykłady działań podejmowanych na rzecz klimatu. Spośród metod aktywizujących, omówione zostanie myślenie projektowe (ang. *design thinking*), przekładające się na zwiększenie zaangażowania uczniów do podejmowania działań związanych ze zmianą klimatu. Określenie „zmiana klimatu”, a nie „zmiany” ma na celu zwrócenie uwagi na zachodzącą współcześnie, antropogeniczną zmianę klimatu, w odróżnieniu od zmian, które zachodziły w przeszłości geologicznej Ziemi (Bokwa i in. 2022).

Celem niniejszego opracowania jest zaproponowanie modelu praktycznej i sprawczej edukacji klimatycznej, opartej na wykorzystaniu *design thinking*,

innowacyjnej metody myślenia projektowego, rozwijającej u uczniów umiejętności aktywnego i świadomego przeciwdziałania skutkom postępującej współcześnie zmiany klimatu. Istotne jest podkreślenie znaczenia zaangażowania uczniów w inicjatywę o charakterze środowiskowym i społecznym, podejmowanego w wyniku szkolnych doświadczeń projektowych oraz podanie przykładów implementacji skutecznych metod i rozwiązań opracowanych przez młodzież szkolną w ramach edukacji klimatycznej. Przy wypracowywaniu nowych metod działania standardowym podejściem powinny być zarówno koncentracja na adresatach działania, szeroka perspektywa, z której patrzy się na wyzwania, jak i akcent położony na testowanie proponowanych rozwiązań oraz ich ulepszanie na podstawie zebranych informacji zwrotnych. Wymienione elementy są głównymi założeniami myślenia projektowego, dzięki czemu praca tą metodą daje szansę na wypracowanie praktycznych, oryginalnych i przede wszystkim skutecznych rozwiązań, odpowiadających realnym potrzebom społeczeństwa.

Projektowanie nowatorskich rozwiązań metodą *design thinking* wymaga od ucznia spojrzenia na problem zmiany klimatu z wielu perspektyw, współpracy w interdyscyplinarnym zespole, wyjścia poza utarte schematy oraz zrozumienia potrzeb ludzi, do których kierowane są działania projektowe poprzez zbieranie informacji zwrotnej. Dzięki budowaniu prototypów i stosowaniu eksperymentów pozwala na wypracowywanie wartościowych i dostosowanych do rzeczywistych uwarunkowań rozwiązań.

Metoda *design thinking* zyskała obecnie szerokie uznanie wśród naukowców i edukatorów (Robinson, Aronica 2015, Schrand 2016, Cohen, Mule 2019). Jak twierdzą m.in. K. Robinson i L. Aronica (2015), jest to jedno z najciekawszych i nowoczesnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się. Metoda rozwinęła się na gruncie biznesowym, jednak jej potencjał jest o wiele większy. Pozwala na twórcze podejście do problemów i poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań z uwzględnieniem potrzeb użytkowników. Może być zatem skutecznie wykorzystana także w edukacji klimatycznej.

Praca ma charakter przeglądowy, pokazuje kontekst oraz możliwość implementacji *design thinking* w edukacji klimatycznej bezpośrednio w praktyce szkolnej, a w szczególności w edukacji geograficznej. Wykorzystanie tej metody może przyczynić się do zaangażowania uczniów w aktywne działania na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego. Daje to szansę na przygotowanie następnej generacji liderów, którzy podejmą wyzwania związane ze zmianą klimatu.

METODOLOGIA DESIGN THINKING

Myślenie projektowe (Brown 2008) okazało się wartościowym podejściem do innowacji i rozwiązywania problemów w różnych dziedzinach. Zakorzenione w empatii, współpracy i iteracyjnych eksperymentach *design thinking* oferuje perspektywę skupioną na człowieku i podejście do złożonych wyzwań (Kelley, Kelley 2013). Myślenie projektowe kojarzy się ze wspieraniem kreatywności,

promowaniem skupienia się na użytkowniku i zapewnianiem sukcesu organizacji w coraz większej liczbie kontekstów (Liedtka 2018). J. Liedtka (2018) wyjaśnia, że myślenie projektowe jest ważne w ograniczaniu błędów poznawczych, które mogą utrudniać innowacje, oraz przedstawia, w jaki sposób metoda może prowadzić do lepszych wyników.

Najnowsze badania wskazują, że myślenie projektowe umożliwia uczniom zdobycie doświadczenia w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów wymagających kreatywności, wartościowania, innowacji, zastosowania metody prób i błędów oraz podejścia opartego na projektowaniu (Lynch i in. 2021). W innych opracowaniach autorzy podkreślają także potencjał metody w nauczaniu opartym na projektach, w ramach których uczniowie pracują nad całością rozwiązania zdefiniowanych problemów, identyfikują problemy, badają możliwości rozwiązania oraz dokonują oceny propozycji rozwiązań i prototypów (Termeer, Dewulf 2019, Novak, Mulvey 2021).

Warto podkreślić, że metoda *design thinking* sprzyja zaangażowaniu i inspirowaniu oraz stwarza warunki do rozwoju zasobów osobistych uczących się. Myślenie projektowe jest szeroko stosowane w szkołach biznesu głównie w celu rozwijania u uczniów *umiejętności kreatywnego i krytycznego myślenia* (Foster 2021, s. 129). M. Lynch i in. (2021) przeprowadzili badania na temat efektywności procesu uczenia się, w których podkreślali rozwój wiedzy i umiejętności. Podobnie E. Novak i B. Mulvey (2021) przeanalizowali dane z kursu online, w którym zastosowali *design thinking* i odnotowali *wyższy poziom umiejętności myślenia projektowego* (Novak, Mulvey 2021, s. 87). Udział w procesie kształcenia wykorzystującym myślenie projektowe poszerzył wiedzę i pozwolił na nabycie i doskonalenie umiejętności uczniów objętych badaniem.

Prowadzone dotychczas badania nad skutecznością metody *design thinking* wykazały, że metoda ta wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych, jej *wdrażanie w proces edukacji sprzyja budowaniu modelu komunikacji partnerskiej między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji poprzez relacje dialogiczne, co konstruktywnie wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczniów, a to z kolei przyczynia się do budowania kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej* (Durkalewych 2021, s. 46). Ponadto rozwija kreatywne myślenie (Durkalewych 2020) oraz empatię (Durkalewych 2022).

Zdaniem T. Schranda (2016) metoda *design thinking* pomaga w osiągnięciu celów edukacyjnych i programowych, rozwija bowiem uczniowską ciekawość, pewność siebie, doskonali rozumienie kontekstowe i globalne podejście do rozumienia problemu, rozwija inicjatywność i umiejętność współpracy (Durkalewych 2020). Rozważania podejmowane w kontekście prezentowanych badań dają podstawę do wyodrębnienia zasobów, które można rozwijać i wzmacniać za pomocą metody *design thinking* w procesie edukacji. Do najważniejszych można zaliczyć: ciekawość, empatię, wsparcie społeczne, wiedzę oraz szeroko rozumiane kompetencje komunikacyjne i społeczne.

Praca metodą *design thinking* sprzyja odkrywaniu nowej wiedzy w trakcie nauczania oraz obejmuje dwa ważne cele edukacji: *opracowanie i stosowanie skutecznej wiedzy w celu rozwiązywania powtarzających się grup problemów oraz zdolność*

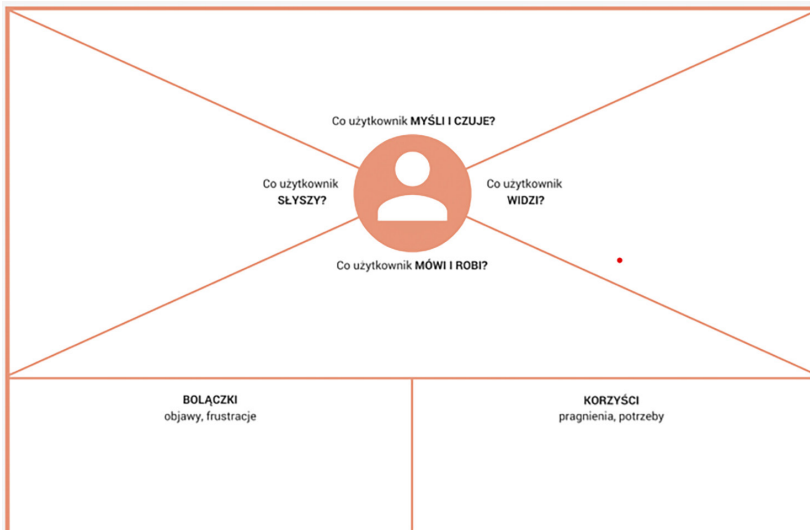
przystosowania się do nowych warunków dzięki wprowadzeniu innowacji i nowej wiedzy (Schwartz i in. 2017, s. 15). Inaczej mówiąc, wiedza powinna być nie tylko wydajna, powiązana z szybkim zastosowaniem, ale i innowacyjna. Ćwiczenia oparte na wydajności przygotowują do rozwiązywania problemów rutynowych i są niewystarczające do realizacji zadań wymagających innowacji i odkrywania (Schwartz i in. 2017).

Według T. Browna (2013) oraz I. Durkalevych (2020, 2021, 2022) metoda *design thinking* obejmuje pięć etapów: empatię, definiowanie problemu, generowanie pomysłów, prototypowanie i testowanie (ryc. 1). Zakończenie jednego etapu warunkuje pojawienie się kolejnego. Chociaż zakłada się kolejność etapów, proces tej metody może być realizowany nieliniowo, umożliwiając powrót do różnych etapów w celu doskonalenia rozwiązania.



Ryc. 1. Etapy procesu *design thinking*
Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Brown (2008).

Proces *design thinking* zaczyna się od empatii. Pierwszym etapem jest zrozumienie potrzeb użytkownika. Bardzo ważne jest, aby poznać, co kryje się za wyborami i zachowaniami odbiorców. W celu zrozumienia problemu z perspektywy użytkownika można zastosować mapy empatii (ryc. 2), obserwacje, wywiady, badanie ankietowe wraz z dokładną analizą środowiska i potrzeb w kontekście funkcjonalności.



Ryc. 2. Mapa empatii – przykładowy szablon
Źródło: <https://productvision.pl/mapa-empatii-szablon/>.

W drugim etapie pracy projektowej zespół dokonuje syntezy zebranych informacji i wybiera jeden właściwy problem. Zdefiniowanie problemu z punktu widzenia potrzeb użytkownika nie jest dla grupy łatwym zadaniem. Należy odrzucić schematyczne myślenie na rzecz spojrzenia na problem z zupełnie nowej kreatywnej perspektywy. Poszerzenie horyzontów i dotychczas obowiązujących ram jest tutaj konieczne, aby nie ograniczać swojej wyobraźni. Zespół musi pilnować, żeby nie przejść za szybko do pracy nad konkretnym rozwiązaniem. Pośpiech w szukaniu najlepszego wyjścia może zawęzić obszar problemu. Może się okazać, że jest ono nietrafione. W pracy na tym etapie możemy korzystać z techniki mapowania problemu na osi „jak? vs po co?” oraz „5 × dlaczego” (ang. *5 whys*). Technika 5 whys pozwala na wykrywanie przyczyn problemów. Zadawanie kilku pytań „dlaczego?” pozwala dojść do źródła zakłóceń, gruntownie zbadać ich przyczynę i skupić się na ich skutecznym rozwiązywaniu. Dzięki zadawaniu pytań problem staje się bardziej zrozumiały, przez co podstawowa przyczyna jego powstania jest łatwiejsza do zidentyfikowania i wyeliminowania.

Kolejny etap to generowanie pomysłów, polegające na poszukiwaniu rozwiązań wcześniej zdefiniowanego problemu. Jak sama nazwa wskazuje, zespół skupia się na wygenerowaniu jak największej liczby rozwiązań. Etap ten wymaga merytorycznego przygotowania oraz kreowania odważnych, nieszablonowych pomysłów. Jedną z podstawowych metod uwalniających kreatywne myślenie jest burza mózgów. Charakteryzuje się nieocenianiem pomysłów innych uczniów, niekoncentrowaniem się na swoim pomysle, proponowaniem nawet najbardziej niestandardowych rozwiązań. Przysłowiowe „kolorowe karteczki na ścianie” służą do zmapowania procesu myślowego, są tymczasowe, można je swobodnie przeklejać, układać w różnych konfiguracjach, przez co przypominają, że proces wymaga sporej elastyczności i dystansu do własnych pomysłów. Celem jest tu bowiem optymalizacja pracy nad rozwiązaniem problemu oraz podjęcie najwłaściwszej decyzji. Zgłaszanie pomysłów jest swobodne, pozbawione oceniającego charakteru, pomysły mogą być utrwalane np. w formie pisemnej lub nagraniu audio. Taka sesja kreatywna powinna być zakończona konkretnym rozwiązaniem, które zostanie wybrane z wyselekcjonowanych pomysłów, na przykład poprzez głosowanie. Niezwykle ważne jest, aby burza mózgów była moderowana przez osobę, która obiektywnie wskaże na potrzebę dobrych jakościowo pomysłów oraz nie dopuści do wzajemnej dyskredytacji między jej uczestnikami. Najczęściej rolę moderatora sprawuje nauczyciel.

Równie skuteczna w generowaniu pomysłów jest dyskusja 66, będąca jedną z technik burzy mózgów. Różnica polega na tym, że wyżej wspomniany moderator dokonuje podziału grupy na sześć mniejszych. Grupy mają sześć minut na stworzenie odpowiedzi istotnych z punktu widzenia analizowanego zagadnienia. Po upływie oznaczonego czasu następuje prezentacja wyników pracy. Procedura taka jest powtarzana aż do momentu uzyskania satysfakcjonujących efektów. Uczestnicy dyskusji 66 zmotywowani są do zaproponowania jak najlepszych rozwiązań. Wspólna dyskusja wszystkich grup może inspirować do tworzenia nowych pomysłów lub doskonalenia już przedstawionych. Obok wspólnego celu pozytywnie na całe przedsięwzięcie może wpływać element

rywalizacji, który choć nie stanowi założenia omawianej metody, jest jej naturalnym efektem.

Czwarty z kolei etap, prototypowania, polega na tworzeniu przez uczniów wizualnej prezentacji pomysłu. Prototyp nie musi być jednak skomplikowanym modelem. Istotne, aby nie skupiać się na zaawansowanych szczegółach technicznych, a na własnych odczuciach i doświadczeniach. Do budowania szybkich prototypów można użyć kartonu, drewna, czy styropianu. Prototyp nie zawsze musi być przedmiotem – w przypadku usług można się posłużyć rysunkiem. Ważne, żeby rozbudować słowny opis i w dowolny sposób zwizualizować pomysł. Głównym celem tego etapu jest wizualne zaprezentowanie własnego rozwiązania innym użytkownikom i zebranie opinii na jego temat. Daje to możliwość sprawdzenia pomysłu na poziomie testowania, a następnie jego udoskonalenie i jak najlepsze dostosowanie do oczekiwań użytkownika.

W końcowym etapie prototyp rozwiązania problemu testuje się w środowisku użytkownika (Durkalewych 2021). Testowanie należy powtarzać do momentu uzyskania satysfakcjonujących wyników. Gdy proces testowania zakończy się pozytywnym efektem, oznacza to, że produkt jest gotowy do wdrożenia. Etap testowania jest bardzo ważny, gdyż jego pominięcie mogłoby doprowadzić do wdrożenia rozwiązania, które nie przekładałoby się na realne potrzeby użytkownika.

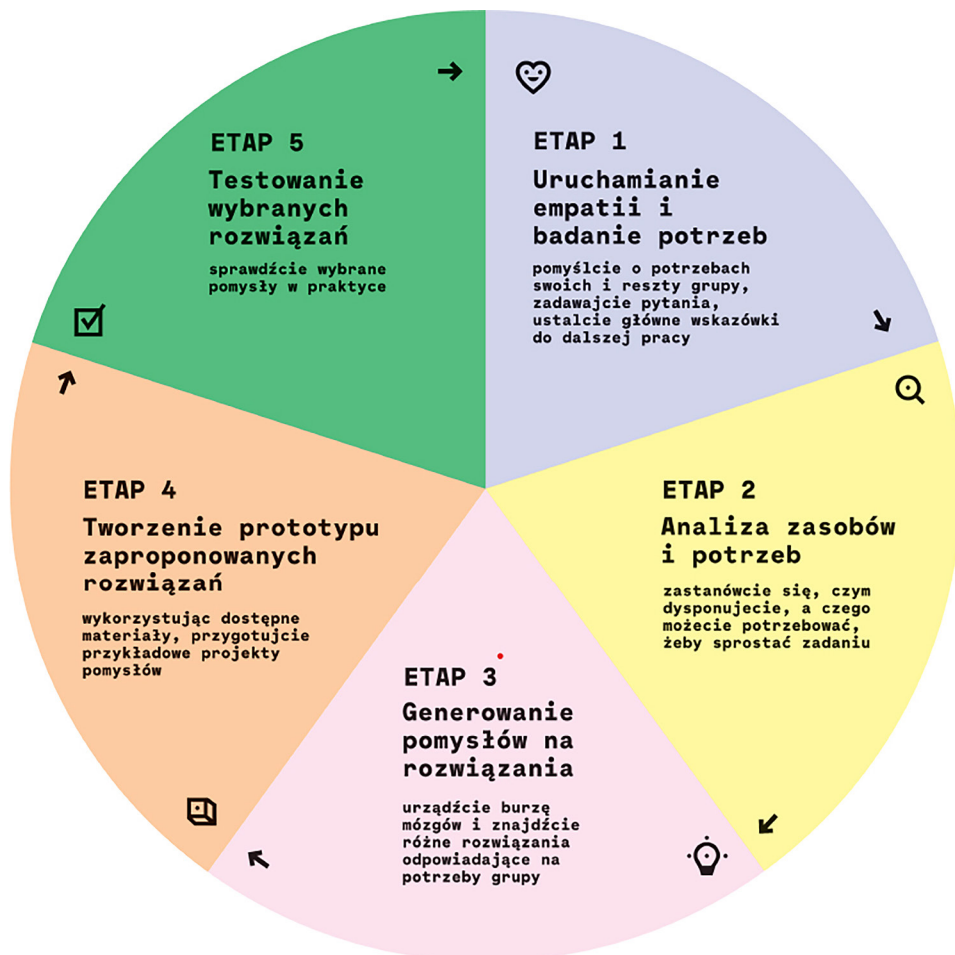
W praktyce warto wracać do poszczególnych etapów, traktować proces *design thinking* jako pewien okrąg, po którym się poruszamy, a nie jak liniowy proces od „A” do „B”, który musimy przejść bez możliwości powrotu (ryc. 3).

Design thinking jest procesem iteracyjnym, polega na ciągłym budowaniu, określaniu i udoskonalaniu projektu. Zespoły, które korzystają z iteracyjnego procesu rozwoju, zyskują możliwość tworzenia, testowania i wprowadzania poprawek, aż będą zadowolone z końcowego rezultatu. Proces iteracyjny to metoda prób i błędów, która pozwala zbliżyć się do osiągnięcia końcowego celu projektu (ryc. 4).

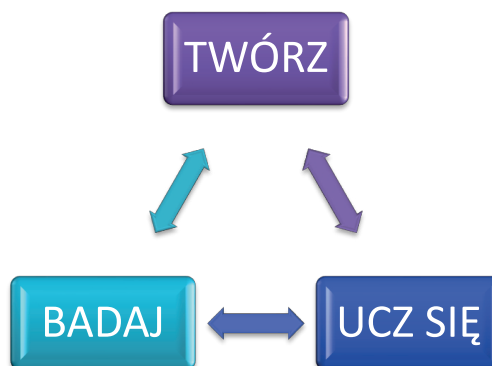
Skuteczność *design thinking* tkwi właśnie w jego elastyczności. Dzięki zastosowaniu tego procesu tworzy się rozwiązania, które są dokładnie przetestowane i zweryfikowane. Działanie nie sprowadza się tylko do tego, że powstaje jakiś pomysł, następuje jego wykonanie i wprowadzenie na rynek bez zastanowienia, jak to będzie funkcjonowało. Z jednej strony wydaje się to oczywiste, z drugiej strony w praktyce często postępuje bez zachowania odpowiedniej kolejności.

Pomimo wszystkich korzyści *design thinking* nie jest idealną metodą, która za każdym razem doprowadzi do oczekiwanych rezultatów. Największym wyzwaniem dla nauczyciela jest organizacja pracy zespołowej. Aby zorganizować pracę kilku lub kilkunastu osób, musimy zgrać ze sobą 4 elementy: termin, godzinę, miejsce i czas trwania spotkania. Z jednej strony *design thinking* pomaga osiągać efekty szybciej, z drugiej strony ze względu na zespołowy charakter pracy, podejmowanie niektórych decyzji może zająć więcej czasu niż w przypadku pracy indywidualnej. Niesie to ze sobą ryzyko opóźnienia w realizacji projektu.

Ponadto w zespole pracują indywidualności i każdej z nich zależy, aby jej pomysł był dostrzeżony. Każdy uczeń może mieć więc swój punkt widzenia oraz wizję na stworzenie prototypu. Z tego tytułu powstaje wiele oryginalnych wersji jednego pomysłu, a tym samym wiele kontrowersji i nieporozumień z nim

Ryc. 3. Koło *design thinking*

Źródło: <https://www.szkolazklasa.org.pl/materiały/design-thinking-edukacji/>.

Ryc. 4. Iteracyjność procesu *design thinking*

Źródło: opracowanie własne.

związanych. Zdarzyć się może również, że osoby mające wartościowe, ale inne od większości zespołu zdanie, pomysł lub pogląd mogą nie zostać wzięte pod uwagę w pracy zespołu. Rolą nauczyciela jest dostrzeżenie takich osób i ich poglądów oraz nadawanie im równego statusu z bardziej popularnymi poglądami lub kierunkami. Co więcej, wielu uczniów preferuje indywidualną pracę i w niej czuje się najbardziej kreatywnymi i produktywnymi. Konieczne jest więc stworzenie odpowiednich warunków pracy, by taka osoba mogła dać z siebie jak najwięcej wartości. Dlatego nauczyciel powinien w sposób ciągły pracować nad doskonaleniem komunikacji w zespole, zapewniając uczniom możliwość wyrażenia swoich myśli oraz dając gwarancję, że każde dziecko zostanie wysłuchane.

DESIGN THINKING W EDUKACJI KLIMATYCZNEJ NA PRZYKŁADZIE SZKOLNYCH-PROJEKTÓW GEOGRAFICZNYCH

Trafne odzwierciedlenie postawy części społeczeństwa wobec zachodzącej współcześnie zmiany klimatu zawarła w *The Future We Choose* Ch. Figeures (2021). Według autorki *największa grupa ludzi, ta znajdująca się między dwoma krańcami osi, rozumie i rozpoznaje fakty, ale nic z nimi nie robi, ponieważ nie wie, co mogłaby zrobić, lub też dlatego, że o wiele łatwiej jest nie zastanawiać się nad zmianami klimatycznymi w ogóle. Bo to przerażające i przytłaczające*. Komentując te słowa, należy podkreślić, że wiele osób odczuwa trudności z przekształceniem swojej wiedzy na działanie. Może to wynikać z braku konkretnej wiedzy na temat tego, co można zrobić w celu zmniejszenia wpływu zmiany klimatu, ale również z uczucia przytłoczenia skomplikowaną i globalną naturą tego problemu. Ważne jest, aby zrozumieć, że choć zmiana klimatu i kryzys środowiskowy są wyzwaniem ogromnych rozmiarów, to każdy indywidualny wysiłek ma znaczenie.

Edukacja klimatyczna jest jednym z kluczowych działań podejmowanych w poszukiwaniu odpowiedzi na zmianę klimatu. Nauczanie oparte na aktualnej i rzetelnej wiedzy naukowej buduje świadome i odpowiedzialne postawy niezbędne w obliczu wyzwań, z którymi muszą zmierzyć się obecne i przyszłe pokolenia. Cele edukacji klimatycznej to: przekazanie wiedzy o historii zmiany klimatu na Ziemi, wpływie tej zmiany na różnorodność biologiczną oraz roli bioróżnorodności w procesach klimatycznych w relacji czynników naturalnych do dobrostanu człowieka i jego działalności oraz wpływie na zmianę klimatu i jej skutkach, rozwijanie praktycznych i społecznych umiejętności w zakresie adaptacji i mitygacji, w tym do wyzwań przyszłości wynikających ze zmiany klimatu, kształtowanie społeczeństwa odpowiedzialnego za podejmowane i zaniechane działania, świadomego priorytetów polityki klimatycznej i stojących przed nią wyzwań oraz budowanie idei współpracy i zaangażowania na rzecz ochrony klimatu (UNGC 2021).

Cele te są zgodne z podejściem przyjętym w podstawie programowej geografii na poziomie szkoły ponadpodstawowej (Dz.U. 2018 poz. 467) uwzględniającej

w procesie uczenia się kontekst wiedzy, umiejętności, a przede wszystkim postawy społeczne.

Design thinking to metoda, która może być skutecznie wykorzystana w edukacji klimatycznej. Przykładem inicjatywy skutkującej zaangażowaniem młodzieży szkolnej w działania podejmowane na rzecz klimatu jest realizowany każdego roku w III Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu projekt edukacyjny, opierający się na pracy metodą *design thinking*. Zarówno pomysłodawcą, jak i realizatorem projektu jest autorka niniejszego artykułu. Projekt skierowany jest do uczniów klas realizujących geografię w zakresie rozszerzonym. Tematem ubiegłorocznej edycji było opracowanie przez uczniów skutecznych rozwiązań w zakresie adaptacji do skutków zachodzącej współcześnie zmiany klimatu ze szczególnym uwzględnieniem obszaru Kalisza.

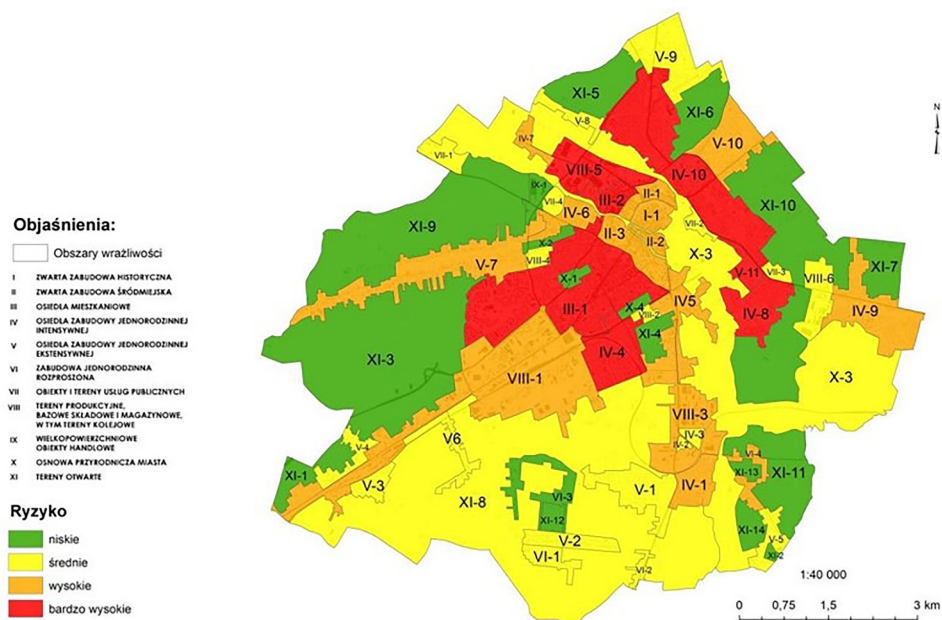
Przed rozpoczęciem pracy projektowej niezbędne jest zapoznanie uczniów z tematyką dotyczącą klimatu, zachodzącej współcześnie zmiany oraz możliwości adaptacji do jej skutków. Jak ważne i aktualne są to zagadnienia, świadczą chociażby raporty Międzyrządowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu (ang. Intergovernmental Panel on Climate Change) (IPCC): Global Warming of 1,5°C (IPCC 2018) dotyczący globalnego ocieplenia i skutków, które ze sobą niesie, jeśli średnia temperatura na Ziemi wzrośnie o 1,5°C, The Physical Science Basis (IPCC 2021) łączący najnowsze osiągnięcia w nauce o klimacie, Mitigation of Climate Change oraz Impacts, Adaptation and Vulnerability (IPCC 2022) związany z oceną wpływu zmiany klimatu w odniesieniu do ekosystemów, bioróżnorodności i społeczności ludzkich, zarówno na poziomie globalnym, jak i regionalnym. Raport zawiera ponadto analizę podatności oraz zdolności i ograniczeń środowiska przyrodniczego i społeczeństwa w zakresie przystosowania się do zmiany klimatu. Ekstremalne zjawiska klimatyczne, takie jak powódzie, deszcze nawalne, gradobicia, wichury czy fale upałów oraz susze, to coraz częściej występujące objawy zmiany klimatu, które nasilają się również w Polsce (IMGW-PIB 2021). Dotyczy to także Kalisza.

Etap początkowy procesu *design thinking* polega na zdefiniowaniu problemu, zebraniu informacji na potrzeby określenia potencjału adaptacyjnego badanego obszaru. W celu uzgodnienia wspólnie z uczniami wyboru najbardziej wrażliwych na zmianę klimatu sektorów miasta kluczowa jest szczegółowa analiza danych klimatycznych i hydrologicznych z wielolecia, umożliwiająca ocenę ekspozycji miasta na zmianę klimatu (ryc. 5).

W celu zrozumienia problemu z perspektywy osób, do których kierowany jest projekt, uczniowie prowadzą obserwacje, badania ankietowe i wywiady z mieszkańcami miasta. Wykonują w grupach mapy empatii (ryc. 6) obrazujące wpływ zmiany klimatu na różne grupy ludzi i środowisko przyrodnicze.

Najbardziej groźnymi dla Kalisza zjawiskami związanymi ze zmianą klimatu są fale upałów (wysokie temperatury maksymalne), susze, intensywne opady i powódzie, wiatr i burze. Zjawiska te stanowią poważne zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania miasta oraz zdrowia i życia jego mieszkańców.

Po zdefiniowaniu problemu uczniowie przystępują do generowania pomysłów mogących stanowić jego rozwiązanie. Wśród pomysłów pojawiły się m.in.



Ryc. 5. Przestrzenny rozkład ryzyka w obszarach wrażliwości miasta Kalisza
 Źródło: Plan adaptacji do zmian klimatu miasta Kalisza do roku 2030 projekt, www.bip.kalisz.pl, 2018.



Ryc. 6. Praca projektowa metodą *design thinking* – etap empatii i definiowania problemu
 Fot. A. Bobińska

innowacyjne projekty ekologiczne, strategie adaptacyjne, a także działania na rzecz zmniejszenia emisji dwutlenku węgla. W ramach projektowania metodą *design thinking* zachęca się do tworzenia prototypów rozwiązań. Uczniowie wspólnie projektują modele, aplikacje, urządzenia lub strategie, które mogą okazać się pomocne w zarządzaniu skutkami zmiany warunków klimatycznych lub ograniczeniu ich negatywnego wpływu na środowisko. Przykładowe projekty rozwiązań w zakresie adaptacji do zmiany klimatu dla miasta Kalisza wykonane przez uczniów przedstawiono na rycinach 7, 8 oraz 9.

Nasz pomysł na rozwiązanie tego problemu:

Rozbudowa sieci kaliskich ścieżek rowerowych, co zachęciłoby mieszkańców do korzystania z nich

Aplikacja, która nalicza bonusy za przejechaną na rowerach odległość

Aplikacja

Celem aplikacji jest zachęcenie mieszkańców do korzystania z rowerów. Niesie to wiele korzyści przede wszystkim zdrowotnych, ale też finansowych, jest to dbanie o zdrowie mieszkańców poprzez aktywność fizyczną, zredukowanie ilości spalin.

Aplikacja naliczałaby punkty za przebyłą odległość. Punkty można by wymieniać na realne zniżki, np. w restauracjach, obiektach sportowych. Stąd oszczędności finansowe.

Przede wszystkim chcemy, by trasy te zaabsorbowały większą liczbę mieszkańców, którzy będą mieli do nich szybszy, bardziej komfortowy dostęp. Zwróciliśmy również uwagę na podłączanie kaliskich osiedli do sieci tras. Uważamy, że obecnie mniej istotna jest liczba kilometrów, a ważniejsze jest to, gdzie trasa powstaje, czego dotyczy i co z czym łączy.

Na co zwróciliśmy uwagę przy planowaniu rozkładu nowych ścieżek rowerowych?



Ryc. 7. Projekt nowych ścieżek i aplikacji rowerowej

Źródło: projekt opracowany przez uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu.

Dlaczego nasze rozwiązanie?

Badania nad efektem miejskiej wyspy ciepła wykazały, że w parkach, i to również tych znajdujących się w centrach dużych miast, temperatura jest o średnio 1-2 stopni niższa od tej panującej na sąsiadujących z parkiem terenach zabudowanych. Różnica ta lokalnie może sięgać nawet do 5 stopni Celsjusza.

Projekt parku miejskiego

Czy utworzenie nowego parku na terenie obecnego targowiska przy ul. 3 Maja uważasz za dobre rozwiązanie?

Tak	86
Nie	14

Planowane miejsce przeniesienia obecnego targowiska



Ryc. 8. Projekt parku miejskiego

Źródło: projekt opracowany przez uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu.



Ryc. 9. Projekt ogrodu deszczowego

Źródło: projekt opracowany przez uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu.

Istotną częścią *design thinking* jest testowanie i iteracja pomysłów. Uczniowie prezentują swoje prototypy społecznościom lokalnym, władzom miasta, eksperckim panelom lub innym uczniom, aby uzyskać opinie i sugestie dotyczące dalszego rozwoju swoich rozwiązań (ryc. 10).

Design thinking akcentuje kreatywne myślenie i podejście do rozwiązywania problemów. Dlatego może być użyteczne w edukacji klimatycznej do rozwijania kreatywności i innowacyjności uczniów w zakresie opracowywania strategii



Ryc. 10. XVI Konferencja Naukowa Szanse i wyzwania współczesnej geografii w zakresie edukacji klimatycznej – adaptacja do zmiany klimatu – prezentacja projektów uczniowskich
Fot. A. Bobińska

na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego. W trakcie procesu *design thinking* uczniowie uczą się również współpracy z innymi i skutecznej komunikacji. Pracują w grupach, wymieniają pomysły, wspólnie rozwiązują problemy oraz identyfikują szanse dla miasta wynikające z przewidywanych zmian warunków klimatycznych.

Podsumowując pracę metodą *design thinking*, warto przytoczyć kilka refleksji uczniów będących uzasadnieniem jej skuteczności. Uczniowie podkreślali znaczenie empatii w myśleniu projektowym, sugerując, że jest ona niezbędna w projektowaniu zorientowanym na użytkownika. Ponadto wyjaśniali, dlaczego istnienie empatii jest ważne, podając trzy główne powody. Jako pierwszy powód podali, że pomaga w zdefiniowaniu problemu, którym się zajmowali: *Empatia wobec perspektywy użytkownika definiuje główny problem i przewodzi naszej inicjatywie*. Po drugie, empatia umożliwia innowacje: *Innowacje muszą skupiać się na użytkowniku, co oznacza, że musimy zdobyć wiedzę na ich temat, dowiedzieć się, czego naprawdę potrzebują i w oparciu o tę wiedzę opracowywać innowacje*. Po trzecie, empatia kieruje rozwojem prototypu. Funkcjonalność dostarczona przez prototyp musi uwzględniać potrzeby użytkownika: *Projektowanie zorientowane na użytkownika jest kluczowym standardem w tworzeniu naszego prototypu*. Powody te skłoniły uczniów do wykonywania wielu czynności wzbudzających empatię w klasie i poza nią. Przeprowadzali ankiety i wywiady ze swoimi rówieśnikami, rodzicami oraz sąsiadami, aby zrozumieć ich oczekiwania.

Kolejnym, ważnym dla uczniów, rezultatem realizowanego projektu była większa łatwość w zadawaniu krytycznych pytań. Z wypowiedzi uczniów wynika, że projekt pomógł im w innowacyjnym myśleniu, ... *zmienilem sposób myślenia na zadawanie pytań, które pomogły mi uzyskać odpowiedź bliżej źródła problemu i przyczynić się do ogólnej poprawy sytuacji*. Zauważa się ponadto, że krytyczne zadawanie pytań w *design thinking* dotyczy nie tylko racjonalnego myślenia, ale także integruje krytyczne myślenie i kreatywność. Podczas gdy uczniowie przeprowadzali wywiady z użytkownikami lub omawiali problemy w towarzystwie rówieśników, mieli motywację do zadawania wielu pytań „dlaczego”, aby zrozumieć sedno problemu. Wniosek ten potwierdza wypowiedź ucznia: *więcej wiedzy zdobywam, prowadząc badania i pytając wiele osób*. W tej relacji krytyczne zadawanie pytań zasadniczo wiąże się z umiejętnością formułowania problemu i jego ponownej weryfikacji.

Bardzo wysoko w metodzie *design thinking* uczniowie ocenili również sam proces rozwiązywania problemów. *Pięć etapów procesu rozwiązywania problemów pomaga mi zarówno wizualizować dokładne rozwiązania, jak i sposoby skutecznego ich wdrażania*. Inny uczeń podkreślił, że dzięki temu projektowi wiele się nauczył na temat rozwiązywania problemów, pracując w zespole – *za każdym razem musimy usiąść i określić wszystkie aspekty analizowanego problemu, następnie stopniowo rozwiązywać je, jeden po drugim*. Kolejny zauważył, że możemy uczyć się od siebie nawzajem jako zespół i rozumieć punkt widzenia innych. Uczniowie nauczyli się [...] *pomijać kwestie nieistotne i ustalać priorytety, kreować pomysły rozwiązań problemów i wdrażać te pomysły w realnym życiu poprzez innowacje*. Powyższe opinie uczniów pokazują, że rozwiązywanie problemów zostało zinternalizowane jako ważny aspekt myślenia projektowego. Uczniowie spodziewali się, że problemy mogą pojawić się

na różnych etapach projektu. Potwierdzili także swoją pewność siebie w rozwiązywaniu różnych problemów: *uwagam, że design thinking można zastosować również w innych aspektach naszego życia, to działa, w większości przypadków, gdy pojawiają się problemy, proces myślenia projektowego prowadzi nas jako „procedura” mająca na celu rozwiązanie problemu.*

PODSUMOWANIE

Design thinking to metoda, która z pewnością może być skutecznie wykorzystana w edukacji klimatycznej. Pozwala na twórcze podejście do angażowania uczniów w zrozumienie, analizę i rozwiązanie problemów związanych z klimatem oraz poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań. Pozwala uczniom na projektowanie realnych rozwiązań w kluczowych dla nich kwestiach, rozwijając przy tym takie umiejętności, jak empatia, praca zespołowa, innowacyjność czy krytyczne myślenie. Wykorzystanie metody może przyczynić się do zaangażowania uczniów w aktywne działania na rzecz ochrony środowiska oraz rozwijania ich umiejętności: *...design thinking jest metodą i procesem rozwiązywania problemów, a jednocześnie ma wiele wspólnego ze sztuką poszukującą różnorodnych narzędzi, rozwijających wielopłaszczyznowo i wielopoziomowo wszelkie obszary poznawcze i kształtujących osobowość* (Michalska-Dominiak 2022).

Wypracowane przez uczniów propozycje rozwiązań adaptacyjnych są zgodne z wyzwaniami, które zostały sformułowane nie tylko na poziomie lokalnym, ale również międzynarodowym. Wyraz spójnych idei, potrzeb i wyzwań został uwzględniony w takich dokumentach, jak: *Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju* (Agenda 2030), *Nowa Agenda Miejska Organizacji Narodów Zjednoczonych*, *Agenda Miejska dla Unii Europejskiej* czy *Karta Lipska*, na rzecz zrównoważonego rozwoju miast europejskich. W ostatnim z dokumentów, przyjętym w 2007 r., a później aktualizowanym, podkreślono, że miasta europejskie każdej wielkości to cenne i niezastąpione dobra społeczne, kulturowe i gospodarcze. W planowaniu ich dalszego rozwoju należy uwzględniać różne wymiary rozwoju zrównoważonego, tj. zdrowe środowisko życia, równowagę społeczną i dobrobyt gospodarczy, oraz dążyć do transformacji w kierunku miast sprawiedliwych, zielonych i produktywnych. Trzy wspomniane wymiary budują „miasta odporne”, mogące stawić czoło nadchodzącym wyzwaniom środowiskowym, społecznym i gospodarczym, gwarantując przy tym wysoką jakość życia (*Nowa Karta Lipska* 2022, Wites 2022).

LITERATURA

- Bobińska A., 2023, Szanse i wyzwania współczesnej geografii w zakresie edukacji klimatycznej, [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 14, s. 139–154, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

- Bokwa A., Kicińska B., Kurowski Ł., Wieczorek L., 2022, Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 703–730, <https://doi.org/10.12657/cza-geo-93-27> (dostęp: 10.01.2024).
- Brown T., 2008, Design Thinking, *Harvard Business Review*, 86, s. 84–92.
- Brown T., 2013, *Zmiana przez design: jak design thinking zmienia organizacje i pobudza innowacyjność*, Wydawnictwo Libron, Kraków.
- Cohen R.M., Mule L., 2019, Collaborative Pedagogy in a Design Thinking Education Course. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 14, s. 29–42.
- Durkalewych I., 2020, Rozwój kreatywności studentów kierunków pedagogicznych metodą design thinking, *Fides et Ratio*, 44(4), s. 177–189, <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.435> (dostęp: 10.01.2024).
- Durkalewych I., 2021, Building a Culture of Relationships in Educational Space Using the Design Thinking Method, *Fides et Ratio*, 46(2), s. 27–49, <https://doi.org/10.34766/fetr.v46i2.771> (dostęp: 10.01.2024).
- Durkalewych I., 2022, The Importance of Empathy in the Development of Creativity by Design Thinking, *Fides et Ratio*, 44(1), s. 67–74, <https://doi.org/10.34766/fetr.v49i1.953> (dostęp: 10.01.2024).
- EEA, 2018. *Air quality in Europe – 2018 report*, <https://www.eea.europa.eu/publications/air-quality-in-europe-2018> (dostęp: 10.01.2024).
- Figueres C., Rivett-Carnac T., 2021, *The Future We Choose: Surviving the Climate Crisis*, Vintage Books, New York.
- Grocholiński P., Just M., Kołodziejczak M., Michalska-Dominiak B., Michalska-Żyła A., 2021. *Design thinking dla edukatorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- IMGW-PIB, 2021, *Klimat Polski 2021*, <https://www.imgw.pl/sites/default/files/2022-06/imgw-pib-klimat-polski-2021-pol-final.pdf> (dostęp: 10.01.2024).
- IMGW-PIB, 2021, *Komunikat Biura Prasowego IMGW-PIB: Zmiana klimatu i jej skutki przyspieszają*, https://www.imgw.pl/sites/default/files/2021-09/imgw_komunikat_0916-zmiana-klimatu-i-jej-skutki-przyspieszaja.pdf (dostęp: 10.01.2024).
- IOŚ-PIB, 2020, *Raport skrócony: Zmiany temperatury i opadu na obszarze Polski w warunkach przyszłego klimatu do roku 2100*, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindm-kaj/https://klimada2.ios.gov.pl/files/2021/RAPORT_Zmiany%20temperatury%20i%20opadu.pdf (dostęp: 10.01.2024).
- IPCC, 1992, *Climate Change: The IPCC 1990 and 1992 Assessments*, https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/05/ipcc_90_92_assessments_far_full_report.pdf (dostęp: 10.01.2024).
- IPCC, 2021, Podsumowanie dla decydentów, [w:] *Zmiana Klimatu 2021: Fizyczne Podstawy Naukowe. Wkład I Grupy Roboczej do Szóstego Raportu Oceny Międzyrządowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu*, <https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/6-raport-ipcc-podsumowanie-dla-decydentow-po-polsku/> (dostęp: 10.01.2024).
- IPCC, 2022, *Climate change 2022: Impacts, adaptation, and vulnerability*, Cambridge University Press, <https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/> (dostęp: 10.01.2024).
- Kelley T., Kelley D., 2013, *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All Hardcover*. Crown Currency, New York.
- Klimatyczne ABC, 2021, https://wuw.pl/data/include/cms//Klimatyczne_ABC_Budziszewska_M_Kardas_A_Bohdanowicz_Z_red_2021.pdf?v=1625481918966 (dostęp: 10.01.2024).
- Liedtka J., 2018, Why design thinking works, *Harvard Business Review*, 96(5), s. 72–79.
- Michalska-Dominiak B., Grocholiński P., 2022, *Poradnik design thinking*, Onepress, Gliwice.
- Nowa Karta Lipska i Agenda Terytorialna UE 2030 przyjęte przez ministrów krajów wspólnoty europejskiej, 2022, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, <https://www.gov.pl>

- pl/web/fundusze-regiony/nowa-karta-lipska-i-agenda-terytorialna-ue--2030-przyjete-przez-ministrow-krajow-wspolnoty-europejskiej (dostęp: 10.01.2024).
- Novak E., Mulvey B., 2021, Enhancing design thinking in instructional technology students, *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, s. 80–90.
- Robinson K., Aronica L., 2015, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Schrand T., 2016, Design Thinking as a Strategy for Consensus in general Education Reform, *Peer Review*, 18(3), s. 17–20.
- Schwartz D.L., Tsang J.M., Blair K.P., 2017, *Jak się uczyliśmy? 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, PWN, Warszawa.
- Termeer C., Dewulf A., 2019, A small wins framework to overcome the evaluation paradox of governing wicked problems, *Policy and Society*, 38, s. 298–314.
- UN, 2015, *Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ*, <https://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja> (dostęp: 10.01.2024).
- UNGC, 2021, *Edukacja klimatyczna w Polsce*, <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Edukacja-Klimatyczna-w-Polsce.pdf> (dostęp: 10.01.2024).
- Urząd Miasta Kalisza, 2018, *Plan adaptacji do zmian klimatu miasta Kalisza do roku 2030*, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bip.kalisz.pl/uchwaly/2019_15_236.pdf (dostęp: 10.01.2024).
- Wites T., 2022, Partycypacja uczniowska w kształtowaniu przestrzeni miejskiej na przykładzie szkolnych doświadczeń projektowych, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 731–746, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-28> (dostęp: 10.01.2024).

Akty prawne

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, 2020 poz. 1248, 2021 poz. 1537 oraz 2022 poz. 622 i 1705).

Katarzyna Dobek

ZNACZENIE ZAJĘĆ TERENOWYCH REALIZOWANYCH W PRZESTRZENI MIEJSKIEJ – DOBRE PRAKTYKI W PROGRAMIE MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (IB DP)

WPROWADZENIE

Dokonujące się szybko zmiany w otaczającym nas świecie mają duży wpływ na różne dziedziny naszego życia. Jedną z nich jest edukacja, w której pojawiają się nowe koncepcje dotyczące zarówno wychowania, jak i nauczania. Współczesna szkoła poddawana jest więc coraz to nowym wyzwaniom. Zmieniają się programy nauczania, treści oraz cele kształcenia, które mają wychodzić naprzeciw oczekiwaniom młodego człowieka. Potrzeby w tym zakresie są coraz większe, a podejście do szkolnego nauczania zmienia się nieustannie. Dokonujące się w polskiej szkole zmiany przyczyniają się do weryfikacji przez nauczycieli dotychczasowych sposobów nauczania i poszukiwania nowych narzędzi. Bo nie wystarczy już tylko przekazanie uczniowi wiedzy z różnych dziedzin, nie wystarczy również zapamiętywanie reguł czy przepisywanie i rozwiązywanie ćwiczeń. Ważne stało się stworzenie młodym ludziom warunków rozwoju zdolności twórczego myślenia. Aktywizujące metody nauczania, które z dużym powodzeniem stosowane są od lat 90. XX w., znalazły szerokie zastosowanie w nauczaniu wielu przedmiotów, w tym geografii. Wiele korzyści płynie z ich stosowania. Ale czy tylko nowe metody dają najlepsze efekty? Może niewystarczająco korzystamy z tego, co już dawno było zalecane i wskazywane jako efektywne metody nauczania? Choć doskonale znane i dawno już opisane są wszelkie pozytywne efekty zajęć terenowych, a do ich realizacji nauczyciele są nieustannie zachęceni (Cichoń 2023), to nie zawsze z nich korzystamy. Zajęcia przeprowadzone w terenie pozwalają na bezpośrednie poznawanie otaczającego nas środowiska oraz sprzyjają kształtowaniu wielu cennych umiejętności, tj. np. posługiwania się mapą, dokonywania obserwacji i pomiarów, a następnie ich interpretacji (Aniel i in. 2020). Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie propozycji zajęć terenowych realizowanych w przestrzeni miejskiej w programie IB, które angażują ucznia w wyjątkowy sposób i przynoszą pozytywne efekty.

PROGRAM MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (INTERNATIONAL BACCALAUREATE – IB)

Program Matury Międzynarodowej (International Baccalaureate Diploma Programme, IB DP) powstał w latach 60. XX w. Kierowany jest przez International Baccalaureate Organization, której siedziba znajduje się w Genewie. W polskich szkołach pojawił się już w latach 90. ubiegłego wieku. Sposób realizacji oraz podejście do kształcenia są zupełnie inne niż w polskim systemie, co wzbudziło ogromne zainteresowanie wielu szkół i chęć przystąpienia do programu IB. Polska jest jednym z krajów, w których liczba szkół ubiegających się o realizację tego programu rośnie bardzo szybko (Nowak 2020). Obecnie już ponad 60 szkół w Polsce realizuje program IB. Najlepszy dostęp do niego mają uczniowie w dużych miastach, głównie w Warszawie. Warto też zauważyć, że rosnąca popularność programu sprzyja staraniom szkół również w mniejszych miastach o jego realizację. W Lublinie dwie szkoły otrzymały autoryzację, w tym jedna publiczna: I Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie, w której pierwszy egzamin matury międzynarodowej odbył się w 2006 r. Jest to rok, w którym rozpoczęłam pracę w tej szkole i przygodę z programem matury międzynarodowej.

Na poziomie szkół ponadpodstawowych realizacja programu matury międzynarodowej trwa dwa lata. Obowiązkowe przedmioty w programie to język ojczysty, język angielski oraz matematyka. Pozostałe przedmioty uczniowie wybierają zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Każdy przedmiot może być realizowany zarówno na poziomie podstawowym (*standard level*, SL), jak i na poziomie rozszerzonym (*higher level*, HL). Minimalna liczba przedmiotów realizowanych na poziomie rozszerzonym wynosi trzy i niezależnie od przedmiotu nauczyciel ma 6 godzin tygodniowo przez 2 lata na realizację podstawy programowej. W przypadku przedmiotu na poziomie podstawowym są 4 godziny lekcyjne tygodniowo, co daje 8 godzin w cyklu. Niezależnie więc od poziomu nauczyciel i uczniowie mają wystarczająco dużo czasu na to, by nie tylko zrealizować materiał przewidziany w podstawie programowej, ale również na kształtowanie wielu cennych umiejętności, w tym między innymi krytycznego myślenia czy współpracy w grupie.

Geografia należy do chętnie wybieranych przedmiotów. W programie IB znalazła się w grupie nauk społecznych (*Individuals and Societies*) między innymi razem z historią, ekonomią czy psychologią.

Poza możliwością wyboru przedmiotu oraz poziomu, na którym jest on realizowany, ogromnym atutem programu jest zakres treści. Warto podkreślić, że są one poddawane analizie co kilka lat i zmieniane tak, by jeszcze bardziej odpowiadały zmianom, jakie obserwujemy na świecie. Dobrym przykładem jest chociażby zagadnienie zmiany klimatu, które od 2011 r. pojawiło się już w programie geografii i było omawiane w wymiarze kilku godzin lekcyjnych. Od 2019 r. zaś mamy do dyspozycji około 25 lekcji, by ten ważny globalny problem szczegółowo zbadać.

W programie IB pojawiają się treści zarówno z geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej, przy czym proporcje przewidzianego czasu oraz doboru treści są zupełnie inne niż w polskiej podstawie programowej. Geografia

społeczno-geograficzna wyraźnie dominuje, niezależnie od tego na jakim poziomie jest realizowana. Treści z zakresu geografii fizycznej zaś są zawsze odwołane do człowieka i jego obecności w środowisku przyrodniczym. Takie podejście powoduje, że geografia staje się bardziej przyjaznym uczniom przedmiotem, co sami nierzadko przyznają. Pozwala na zwiększenie efektywności nauczania (Bobiatyńska 2008) oraz zainteresowania otaczającą nas przestrzenią geograficzną, co nie jest dzisiaj wcale takie oczywiste.

Warto też podkreślić, że nauka geografii odbywa się poprzez bardzo szczegółową analizę studium przypadku (*case study*). Wykorzystujemy już opracowane lub tworzymy wspólnie z uczniami nowe przykłady odnoszące się do treści programowych. Takie podejście pozwala na więcej swobody podczas nauki oraz na dociekania i własne poszukiwania.

PRACA BADAWCZA (IA) W PROGRAMIE MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (IB)

W programie matury międzynarodowej bardzo ważnym elementem, który uczeń jest zobowiązany wykonać z każdego realizowanego przez siebie przedmiotu, jest samodzielna praca badawcza (*Internal Assessment*). W zależności od przedmiotu może to być eksperyment (biologia, chemia lub fizyka), którego efekty należy przedstawić i poddać analizie w określony sposób. Z geografii pracę badawczą uczeń wykonuje na podstawie zajęć terenowych (*fieldwork*). Praca badawcza w formie *Internal Assessment* (IA) jest elementem składowym egzaminu maturalnego i podlega ocenie zarówno nauczyciela, jak i egzaminatora zewnętrznego. Ocena z pracy badawczej (IA) stanowi najczęściej 20% lub 25% oceny końcowej z danego przedmiotu na maturze.

Pisanie pracy badawczej (IA) poprzedzone jest realizacją treści programowych, na podstawie których wybierane jest interesujące uczniów zagadnienie. Rolą nauczyciela jest zadbanie, aby wybrany temat pracy nie wykraczał poza program nauczania z zakresu geografii (*syllabus*). Po wyborze zagadnienia/tematu uczniowie przystępują do sformułowania pytania badawczego (*fieldwork question*) oraz hipotez. Aby dzięki pracy uczniowie mogli odpowiedzieć na postawione pytanie, potrzebne są odpowiednie dane. Kluczowe stają się źródła informacji z literatury (*secondary data*) oraz metody zbierania danych w terenie (*primary data*).

Bardzo szczegółowa instrukcja tego, co praca badawcza powinna zawierać, oraz jak się do niej przygotować, zawarta jest w programie nauczania. Znajdziemy tam między innymi szczegóły dotyczące podziału pracy na poszczególne rozdziały w odniesieniu do sugerowanej liczby słów, co bardzo pomaga uczniom w pisaniu pracy od strony formalnej (tab. 1).

Przestrzeń miejska może być doskonałym poligonem badawczym dla uczniów. Lublin był wielokrotnie wybierany do realizacji naszych prac terenowych. Na ich przykładzie przedstawię trudności, ale przede wszystkim korzyści płynące z ich realizacji.

Tabela 1. Sugerowany podział pracy badawczej (*Internal Assessment*) z geografii w zależności od słów możliwych do zapisania w każdym rozdziale

Rozdział/sekcja	Kryterium	Liczba punktów	Sugerowana liczba słów
Pytanie badawcze oraz teoria	A	3	300
Metody badań	B	3	300
Jakość i sposób prezentacji danych	C	6	500
Pisemna analiza	D	8	850
Podsumowanie	E	2	200
Ewaluacja	F	3	300
Razem		25	Okolo 2450

Źródło: opracowanie własne na podstawie Geography Guide.

ZAJĘCIA TERENOWE W PROGRAMIE MATURY MIĘDZYNARODOWEJ NA PRZYKŁADZIE LUBLINA

Tematyka prac moich uczniów była zróżnicowana, ale najczęściej dotyczyła zagadnienia turystyki i rekreacji. Zajęcia terenowe były realizowane zarówno w miastach (Kraków, Gdańsk), jak i na terenach wiejskich (Roztocze). Choć wycieczki są bardzo atrakcyjną formą zajęć terenowych i pozwoliły na realizację ciekawych zajęć z różnych przedmiotów, to do celów napisania pracy badawczej z geografii (IA) najczęściej korzystamy z przestrzeni, którą mamy najbliżej. Tutaj zawsze możemy wrócić i w razie potrzeby powtórzyć wykonywane wcześniej pomiary. Na realizację zadania w formie pracy badawczej mamy 20 godzin, które możemy dowolnie rozłożyć w ciągu dwóch lat.

Lublin, największe miasto na wschód od Wisły, jest stolicą województwa lubelskiego i zajmuje powierzchnię 147,5 km². W podziale fizycznogeograficznym Polski J. Kondrackiego (2002) Lublin położony jest na granicy czterech mezoregionów Wyżyny Lubelskiej: Płaskowyżu Nałęczowskiego, Równiny Bełżyckiej, Płaskowyżu Świdnickiego oraz Wyniosłości Giełczewskiej. Granicę między wyżej wymienionymi mezoregionami wyznacza dolina Bystrzycy. W obrębie Wyżyny Lubelskiej jednostki geomorfologiczne wyznaczył H. Maruszczak (1972). Według tego podziału zachodnia część Lublina (na zachód od Bystrzycy) położona jest na Płaskowyżu Nałęczowskim i Płaskowyżu Bełżyckim, a prawobrzeżna część na Płaskowyżu Łuszczowskim.

Choć podłoże geologiczne stanowią głównie utwory kredowe, to elementem wpływającym na tak duże zróżnicowanie geomorfologiczne w obrębie miasta są przede wszystkim utwory powierzchniowe. Kilkunastometrowa warstwa lessu na Płaskowyżu Nałęczowskim sprawia, że zachodnia część Lublina porościana jest siecią suchych dolin erozyjno-denudacyjnych, które zwyczajowo nazywane są przez mieszkańców miasta wąwozami. Obszar Płaskowyżu Bełżyckiego i Łuszczowskiego przykryty jest głównie utworami piaszczysto-pylastymi, choć miejscami na powierzchni możemy znaleźć opoki i margle. Tę część Lublina

charakteryzuje bardziej równinna rzeźba terenu, gdzie deniwelacje zdecydowanie są mniejsze.

Takie usytuowanie miasta powoduje, że przestrzeń Lublina stanowi bardzo ciekawy do odkrywania poligon. Sprawdza się on w przypadku różnych form zajęć terenowych (np. lekcji w terenie, gry miejskiej czy jednodniowej wycieczki), podczas których uczniowie odkrywają między innymi, jak istotnym elementem rozwoju i kształtowania przestrzeni miejskiej jest rzeźba terenu.

Jeden z tematów podejmowanych przez moich uczniów dotyczy tego, jak mieszkańcy Lublina spędzają swój wolny czas i jaki jest zasięg oddziaływania poszczególnych obiektów, z których mieszkańcy korzystają. Temat jest zazwyczaj bardzo ogólnie sformułowany i pozwala na różne, bardziej indywidualne podejście w przypadku każdego ucznia lub grupy uczniów. Warto podkreślić, że wszyscy uczniowie mogą realizować ten sam temat, co pozwala na pracę w grupach, ale tylko do pewnego momentu.

Wybór tematu, przygotowanie z zakresu teorii, formułowanie pytania badawczego to etap, który zaczynamy realizować pod koniec maja, co przypada na ostatnie tygodnie pierwszego roku programu IB (trzecia klasa szkoły ponadpodstawowej). Zajęcia te odbywają się w szkole podczas lekcji geografii. Po przygotowaniu uczniów z zakresu teorii zaczyna się etap pracy w grupach, których zadaniem jest doprecyzowanie swoich tematów oraz sformułowanie pytania badawczego, jak również przykładowych hipotez. Następnie uczniowie wspólnie zastanawiają się nad metodami zbierania danych, które w dużym stopniu należy pozyskać w terenie. Jedną z metod, z której chętnie korzystają, jest ankieta. Podczas zajęć stacjonarnych zadaniem uczniów jest skonstruowanie kwestionariusza ankiety, a każde zawarte w nim pytanie uzasadniają w odniesieniu do pytania badawczego i hipotez.

Zanim rozpoczną się zajęcia terenowe, zadaniem uczniów jest też wybór odpowiednich miejsc czy obszaru badań. Ta część pracy odbywa się z wykorzystaniem planu miasta w wersji papierowej. Bardzo przydatne i chętnie wykorzystywane przez uczniów są oczywiście mapy w wersji elektronicznej – do czego wystarczy dzisiaj smartfon. Należy zauważyć, że korzystanie z różnych form obrazu terenu również skłania do ciekawych spostrzeżeń i do porównań, które uczniowie mogą uwzględnić w ostatnim rozdziale swojej pracy dotyczącym ewaluacji metod i jakości danych uzyskanych w terenie.

Zajęcia w terenie realizowane są w ramach lekcji geografii. Sprzyjają temu bloki dwóch godzin lekcyjnych, dzięki czemu wyjście w teren nie zakłóca pracy z innych przedmiotów. Jeśli jest taka potrzeba, wyjście może być dłuższe. Liczba wyjść w teren oraz czas tam spędzony jest różny każdego roku i zależy od sposobu prowadzenia zajęć oraz od grupy uczniów, z którą realizuję dane zajęcia.

Jak wspomniano, tematyka prac (IA), a więc również zajęć terenowych jest zróżnicowana. Dotyczy najczęściej turystyki i rekreacji (w programie IB jest cały dział, który obejmuje te zagadnienia: *Leisure, tourism and sport*) w mieście:

- najpopularniejsze sposoby spędzania czasu wolnego przez mieszkańców;
- zasięg oddziaływania obiektów turystycznych;
- zasięg oddziaływania wybranych elementów infrastruktury turystycznej;

– dostępność i jakość usług turystycznych.

Kolejnym szerokim zagadnieniem, na podstawie którego formujemy pytanie badawcze i hipotezy, jest urbanizacja (opcja: *Urbanization*), w ramach którego realizowane są następujące tematy:

- procesy suburbanizacji i dezurbanizacji;
- zasięg oddziaływania wybranych centrów handlowych;
- preferencje wyboru miejsca zamieszkania (różnice pomiędzy dzielnicami);
- zasięg oddziaływania terenów zielonych.

Tematy te bardzo często się uzupełniają i w ten sposób pomagają w zrozumieniu wielu zależności, jakie uczniowie w trakcie realizacji zajęć terenowych starają się dostrzec, opisać i wyjaśnić.

Główne zajęcia terenowe realizowane są zazwyczaj w czerwcu, pod koniec pierwszego roku programu IB (co przypada na ostatnie tygodnie klasy trzeciej szkoły ponadpodstawowej). Uczniowie pracują wówczas w grupach. Uczą się, jak poznawać przestrzeń miejską przez obserwację bezpośrednią, w jaki sposób dokonywać pomiarów, wykonywać dokumentację (szkice, zdjęcia) oraz jak efektywnie korzystać z planów miasta czy map, które dostępne są w różnych aplikacjach. Jeśli metodą jest badanie ankietowe, to uczą się, jak to sprawnie i efektywnie zrealizować. Efekty każdego zajęcia terenowego uczniowie prezentują na najbliższych lekcjach. Wówczas weryfikują, co udało się uzyskać i co jest istotne w odniesieniu do określonych wcześniej hipotez i pytania badawczego. Wspólnie zastanawiają się, czego brakuje i co jeszcze warto byłoby uwzględnić, stąd zajęcia terenowe, podczas których uczniowie zbierają dane (*primary data*), są zazwyczaj powtarzane.

Zbieranie danych w terenie pozwala na pracę w grupach. To forma pracy, która wzmacnia relacje i więzi nie tylko między uczniami, ale również między uczniami a nauczycielem. Uczniowie bardzo doceniają ten etap, gdyż oswiają i przygotowuje ich w szczególny sposób do samodzielnego opracowania w formie pisemnej pracy badawczej (IA). Jeśli uczeń nie pisał wcześniej tego typu pracy, np. pierwszego etapu Olimpiady Geograficznej, to na pewno odczuwa obawę przed nowym wyzwaniem. To tutaj pojawia się indywidualizacja pracy, która obejmuje m.in. przedstawianie w formie graficznej uzyskanych danych w terenie, a następnie ich opis i analizę. Zadaniem uczniów jest interpretacja wyników w taki sposób, by uzyskać odpowiedź na postawione we wstępie pytanie badawcze.

Geografia jest przedmiotem, w którym szczególnie ważne jest utrwalenie zdobytej wiedzy poprzez poznanie, odkrywanie i działanie. W procesie poznania zaś bardzo istotny jest odbiór za pomocą zmysłu wzroku. Zajęcia w terenie umożliwiają przede wszystkim bezpośredni kontakt ze środowiskiem geograficznym, które uczniowie dokładnie poznają na lekcjach geografii. Bezpośrednie poznawanie tego, co nas otacza, staje się aktywatorem, który pobudza i przyczynia się do przyspieszenia poznawania w sposób bardzo atrakcyjny. Metoda zajęć terenowych może zwiększyć zainteresowanie i motywację, o które dzisiaj coraz trudniej, oraz efektywność nauczania. Pełne zaangażowanie ucznia w zajęcia realizowane w terenie to klucz do sukcesu i do wymiernych efektów.

PODSUMOWANIE

Coraz bardziej ujawnia się potrzeba zwiększenia motywacji uczniów do poznawania otaczającego nas świata. Ważne jest wówczas wskazanie na możliwość zastosowania zdobywanej wiedzy w otaczającym nas środowisku geograficznym. Uczeń powinien zauważać związki pomiędzy jego elementami i rozumieć, jak ważna w życiu codziennym jest znajomość praw rządzących w przyrodzie. Istotne staje się również stwarzanie sytuacji, w których uczeń ma możliwość wszechstronnego i optymalnego rozwoju wielu kompetencji, w tym głównie zdolności twórczego i krytycznego myślenia. Wówczas poznawanie okazuje się fascynujące i rozbudzany jest entuzjazm. Kolejnym ważnym czynnikiem jest stworzenie uczniowi takiej sytuacji, by miał możliwość wykształcenia umiejętności poszukiwania i porządkowania, a następnie wykorzystania informacji z różnych źródeł wiedzy. Ponadto odpowiednio dobrane metody powinny stwarzać uczniom sytuacje współdziałania w zespole, umożliwić prezentację własnych poglądów oraz rozwiązywanie sytuacji problemowych w sposób twórczy.

Bezpośrednie poznawanie środowiska geograficznego pobudza i przyczynia się do przyspieszenia poznawania w sposób bardzo atrakcyjny. Metoda zajęć terenowych może zwiększyć zainteresowanie i motywację, o które dzisiaj coraz trudniej, oraz zwiększyć efektywność nauczania. Im bardziej uczeń jest zaangażowany, tym bardziej oczekiwane efekty w procesie kształcenia. Na pełne zaangażowanie pozwala właśnie program IB poprzez realizację zajęć terenowych na podstawie, których powstaje praca pisemna (Internal Assessment). Uczeń bierze aktywny udział w planowaniu, realizacji i podsumowaniu. Pisanie pracy, choć sprawia różne trudności, daje poczucie sprawczości. Zazwyczaj efekt końcowy, w którym pojawia się wiele elementów graficznych (zdjęć, map czy wykresów), powoduje, że uczniowie odczuwają dumę, satysfakcję i wyjątkową więź z przedmiotem i nauczycielem. Budowane są relacje, które stwarzają idealne warunki współpracy, a uczeń dostrzega wiele pozytywnych efektów nauki i czuje się dobrze przygotowany do samodzielnej pracy.

Jestem przekonana, że realizowane w ten sposób zajęcia w terenie uwzględniające nawet trudne zagadnienia są odpowiedzią na potrzeby współczesnego ucznia, ucznia wymagającego. Ważne jest zatem, aby takie zajęcia były dobrze przemyślane, skonstruowane i zrealizowane, by w efekcie mogły stanowić istotne wsparcie dla wszechstronnego rozwoju ucznia. Przedstawione przykłady tematów zajęć terenowych realizowanych w programie matury międzynarodowej pokazują, że taki sposób pracy jest możliwy i przynosi wiele korzyści zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.

LITERATURA

- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Bobiatyńska M., 2008, Efektywność nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych, realizujących program matury międzynarodowej, [w:] R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38, s. 67–71.
- Cichoń M., 2023, *O kształceniu geograficznym w terenie. Koncepcja teoretyczna i jej praktyczne zastosowanie*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Kociuba D., 2011, *Lublin: rozwój przestrzenny i funkcjonalny od średniowiecza do współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kondracki J., 2002, *Geografia regionalna Polski*, Warszawa.
- Maruszczak H., 1972, Wyżyny Lubelsko-Wołyńskie, [w:] M. Klimaszewski (red.), *Geomorfologia Polski*, t. 1, *Polska Południowa. Góry i Wyżyny*, PWN, Warszawa.
- Nowak P., 2020, Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju, *Forum Oświatowe*, 32(2), s. 99–114, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5>.

**REFLEKSJE SENIORÓW
DYDAKTYKI GEOGRAFII**

Florian Plit

GEOGRAFIA W SZKOLE – WYOBRAŻENIE

Usprawiedliwienie. O geografii szkolnej dyskutujemy chyba od samego jej początku. Także mi zdarzało się zabierać głos w tych debatach. Patrząc jednak dziś z nieco odmiennej perspektywy: człowieka, który ponad pół wieku temu napisał pierwszy tekst do „Geografii w Szkole”, mam wrażenie, że zdecydowana większość dyskusji toczyła się pod ciężarem chwili, dotyczyła kwestii cząstkowych. Takie były wszystkie moje wypowiedzi i takie podejście zapewne przeważać będzie na lubelskim spotkaniu. Ale dłuższa perspektywa własnych obserwacji pozwala nie tylko na nawiązywanie do tego, co było przed wielu laty. Przywilej starości zobowiązuje do wybiegania daleko w przyszłość. Bardzo chętnie cytujemy prace wielkich dydaktyków geografii: W. Pola (1869–1870), P. Vidala de la Blache (1922), W. Nałkowskiego (1902–1911, 1908). Zauważmy: ważne ich dzieła powstały w ostatnich latach życia, u Wincentego Pola mamy stopniowe przejście od prac naukowych do popularyzacji, a w przypadku Vidala de la Blache jest to wydanie pośmiertne. Tylko *Wielka dydaktyka* J.A. Komenskigo powstała, gdy autor był w pełni sił (1633–1638), ale i ona w późniejszych latach była udoskonalana (polskie wydanie, Komeński, 1956, to tłumaczenie wydania amsterdamskiego z roku 1657). Wszystkie te dzieła w stosunkowo małym stopniu odnoszą się do aktualnej sytuacji, za to wybiegają daleko w przyszłość. Nie byłem i nie jestem wielkim dydaktykiem, nie mi się porównywać z autorytetami. Ale za swój obowiązek uważam zaapelowanie do mających większe doświadczenie Koleżanek i wiekowych Kolegów o spojrzenie na problematykę dydaktyki geografii nie tylko z perspektywy kolejnej niezbyt przemyślanej reformy szkolnictwa, ale myśląc o tym, jak to być powinno np. w roku 2050. Z pełną świadomością, że „obiektywne uwarunkowania” sprawią, iż większość marzeń się nie spełni (a czy spełniły się postulaty wielkich klasyków?). Wzbogacony jeszcze świadomością, że coraz mniej rozumiem współczesny świat, pozwolę sobie jednak na przekazanie kilku refleksji.

Bolesne fakty. Odkąd pamiętam, nauczyciele i dydaktycy geografii skarżą się na przeładowane programy, nadmiar treści nauczania i wymagań, zbyt małą liczbę godzin. I mają rację. Podobne są też oczekiwania uczniów (aczkolwiek wielu z nich wcale nie chce większej liczby godzin geografii). I mają rację. Problem to nie nowy, wystarczy przejrzeć galicyjskie podręczniki geografii z XIX w. czy przypomnieć sobie *Lalkę* Prusa. Geografia w szkole ma zwykle niski prestiż (taki sobie „michalek”).

Wprawdzie olimpiada geograficzna reprezentuje wysoki poziom i nasi uczniowie odnoszą międzynarodowe sukcesy, ale jej popularność nie jest duża. Z wielu powiatów od lat nie było ani jednego uczestnika. Równocześnie środowiska akademickie skarżą się na słabe przygotowanie maturzystów. I mają rację.

Wszyscy postulują „odchudzenie” programów, ale brak zgody, co należy usunąć. Wręcz przeciwnie, obserwuje się dążenie do włączania do programów geografii (zarówno w szkole, jak i na studiach) treści z pogranicza innych przedmiotów i dyscyplin, co ponoć służyć ma uatrakcyjnieniu geografii, podkreśleniu jej użyteczności, podniesieniu prestiżu.

Perspektywicznie myśląc o wyjściu z tak zapętlonej sytuacji, widać potrzebę radykalnych rozwiązań¹. Na początek z programów nauczania geografii wyrzucić należałoby **wszystko**, a potem wszystko zacząć budować od początku. Geografia naprawdę znajduje się w trudnej sytuacji. W zasadzie cała nasza wiedza jest nie tylko łatwo dostępna, choćby z massmediów, ale też znaczna jej część podlega szybkiej dezaktualizacji, po niewielu latach staje się nieaktualna, co skłania do koncentracji uwagi na geografii fizycznej. Większość z nas uczyła się lewych dopływów Wisły, szczegółowo przebiegu linii brzegowej Europy, najwyższych gór na poszczególnych kontynentach itd². Wiedza aktualna do dziś, ale wszystko to uczeń łatwo znaleźć może (jeśli tylko zechce) np. w atlasie lub Internecie. Z kolei wiele zagadnień z geografii ekonomicznej i społecznej zmienia się naprawdę szybko, ale nawet gdy dany problem znika, jego skutki okazują się dalekosiężne. Uczono nas o eksplozji demograficznej. Skończyła się, ale jej skutki odczuwamy coraz boleśniej. Uczono nas o rozmieszczeniu zagłębi węglowych w Europie. Większość już dawno zamknięto, zakończono nawet programy restrukturyzacji, ale są to wciąż tereny stwarzające specyficzne problemy przyrodnicze (np. zapadliska w Jaworznie), ekonomiczne i społeczne.

Fundamenty. Zacznijmy zatem od pytań o cele nauczania geografii, a nawet szerzej: o cele (sens) istnienia geografii. Są one w zasadzie trzy³.

1. Fascynacja otaczającym światem, zarówno przyrodą, jak i człowiekiem, poprzez poznanie prowadząca do jego ukochania.
2. Zrozumienie, że wszelkie zjawiska i procesy są wzajemnie powiązane, każda zmiana powoduje inną zmianę, której wystąpienie można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć, choć dokonywać się ona może ze znacznym

¹ Oczywiście, tak jak głodnemu trzeba dać nie tylko wędkę i nauczyć go łapać ryby, ale też niekiedy dać rybę, by nie umarł natychmiast z głodu, tak i geografii potrzeba częstokroć krótkoterminowych rozwiązań (niesprzecznych z dalekosiężnymi zamierzeniami) podejmowanych z myślą o aktualnej sytuacji.

² Równie statyczna była szkolna geografia francuska przed II wojną światową. Geograf, którego spotyka Mały Książę, zajmuje się wyłącznie rzeczami niezmiennymi. Interesują go tylko wulkany wygasłe, a czynne leżą już poza orbitą jego zainteresowań, bo mogą się zmienić. Jest to, oczywiście, obraz przejaśkrawiony, ale czy w dużym stopniu? Jednak francuska geografia akademicka podlegała już wówczas dynamicznym zmianom.

³ Przy precyzowaniu celów bardzo przydatne były dyskusje z dr hab. Joanną Plit, prof. IGiPZ PAN. Dziękuję.

opóźnieniem i widoczna być w zupełnie innym miejscu. Geografia żartobliwie określana bywa jako „nauka o związkach wszystkiego z wszystkim”, ale z tego właśnie żartu powinniśmy być dumni.

3. Przestrzenne widzenie świata. Jest to ważna umiejętność geograficzna, niestety, dosyć rzadko występująca w społeczeństwie. Chodzi tu nie tylko o umiejętność orientacji w terenie, znalezienia drogi itp., ale np. o dostrzeżenie, że niektóre zjawiska występują tylko w dolinach, że niektóre miasta grupują się nad rzekami itd. Krótko mówiąc: na postrzeganiu ładu przestrzennego.

Nie są to cele wyłącznie geografii, ale także innych przedmiotów czy międzyprzedmiotowych ścieżek, które od wieków istniały (aczkolwiek raczej rzadko) w dobrze funkcjonujących szkołach w ramach korelacji międzyprzedmiotowej, a niekiedy pojawiały się i w podstawach programowych. Ale inne przedmioty też zmuszone będą weryfikować swoje cele i prowadzić dialog m.in. z geografami.

Droga. Zaczynamy od zajęć w terenie i ośrodków. Szczegółowo proponuje ją pokolenie młodszych dydaktyków, będzie ona inna, niż sobie ją wyobrażamy, dlatego tylko kilka ogólnych zdań.

Funkcjonujący od wieków system klasowo-przedmiotowy sprawdził się, ma wiele zalet, ale też coraz wyraźniej widzimy jego mankamenty. Na razie jednak nie wymyślono niczego lepszego, należy przyjąć, że w 2050 r. będzie on nadal funkcjonował, ale w bardziej elastycznej formie. Od kilku dziesiątek lat promowane są różnego rodzaju zielone szkoły, zimowe szkoły, wyjazdy integracyjne itd. To cenny dodatek w życiu szkoły, ich atrakcyjność, walory społeczne i zdrowotne nie podlegają dyskusji, ale efektywność nauczania bywa różna, nieraz wspaniała, choć równocześnie część nauczycieli całkiem zasadnie uważa, że zakłócają one normalny rytm nauczania.

Odwróćmy jednak hierarchię ważności: **wyjazdy do ośrodków dydaktycznych stają się punktami wyjścia procesu nauczania geografii i paru innych przedmiotów.** Oczywiście, utworzenie takich ośrodków, ich wyposażenie, przygotowanie nauczycieli wymagają czasu i pieniędzy. Dziś zakrawa to na utopię, ale w 1989 r. mało kto w Polsce wierzył, że w bezkrywawy sposób obalimy komunizm, wejdziemy do UE i NATO. Może więc jeszcze przed 2050 r. w Polsce nie zabraknie mądrych decydentów i pieniędzy na oświatę?

W każdym regionie (ze względów organizacyjnych może to być np. województwo, choć to region bardzo niedoskonały) jest co najmniej jeden taki ośrodek. Na pierwszy dłuższy wyjazd uczniowie wybierają się do pobliskiego ośrodka regionalnego i ma to miejsce nie później niż w połowie szkoły podstawowej. Pobyt tam jest obowiązkowy, a zdobyte wiadomości i umiejętności podlegają ocenie, tak jak z każdego szkolnego przedmiotu. Uczniowie będą do tego ośrodka jeszcze kilkakrotnie przybywać grupami (klasami?), ale możliwe są także pobyty indywidualne, np. w ramach przygotowywania się do zawodów olimpijskich. Uczestnikom oferowane jest zakwaterowanie, wyżywienie, sale lekcyjne, pracownie komputerowe, podręczna biblioteka, podstawowe i bezpieczne laboratoria. W pobliżu ośrodka wytyczone są ścieżki dydaktyczne. Obecnie dominują ścieżki przyrodnicze, leśne, historyczne, etnograficzne, geograficznych mamy znacznie mniej, głównie są one fizycznogeograficzne. Zdziwiająco mało mamy ścieżek ilustrujących zagadnienia

z geografii społecznej i ekonomicznej⁴. Na ścieżkach na poszczególnych stanowiskach prezentowane są interesujące treści, ale obecnie bardzo często zwraca się tam szczególną uwagę na obiekty i zjawiska wyjątkowe w danym regionie. Tymczasem ścieżki w pobliżu ośrodka dydaktycznego mają wprowadzać uczniów w to, co **typowe**. Przebywając w ośrodku, uczeń np. rozpoznaje drzewa na podstawie opadających z nich liści (a nie rysunku w podręczniku), uczy się odróżniania pszenicy od kukurydzy⁵, widzi, że po deszczu przybyło wody w strumyku (ewentualny pomiar wielkości przepływu), uczy się obserwować chmury, nauczyciel pokazuje mu typowe profile glebowe i odpowiadające im zbiorowiska roślinne. Jest to zatem doskonała edukacja przyrodnicza w terenie, spełnienie marzeń pokoleń dydaktyków. Ale nie tylko, bowiem uczniowie w czasie krótkich wycieczek z ośrodka wprowadzani są też w typowe dla regionu zagadnienia kulturoznawcze, historyczne, ekonomiczne. Są one odmienne w poszczególnych regionach, ale np. wszędzie można zwrócić uwagę na wykorzystanie alternatywnych źródeł energii, gospodarowanie odpadami, problemy komunikacyjne, zmiany w osadnictwie. Od samego początku uczniowie pracują też z mapą. Ale skala nie jest abstrakcją, gdy odnosi się do odcinków przemierzanych pieszo, gdy miarą „odległości na mapie” i skali stają się czas i zmęczenie. Ta sama okolica ukazana na mapach w różnych skalach staje się punktem wyjścia do dyskusji o generalizacji.

Warunkiem nieomal koniecznym wykształcenia umiejętności holistycznego postrzegania rzeczywistości, owych *relacji wszystkiego z wszystkim*⁶ jest prowadzenie zajęć przez jednego nauczyciela, a to wymaga odpowiednich studiów. Mamy za sobą negatywne doświadczenia z tych szkół, w których zajęcia z przyrody dzielono między biologa, geografę, fizyka i chemika. Dawało to dobre wyniki, jeśli chodzi o wiedzę cząstkową, ale od samego początku kształtowało ściśle szufladkowanie wiedzy i umiejętności, utrudniając spojrzenie syntetyczne i... w ogóle szersze myślenie. Przygotowanie nauczycieli to kolejna bariera, ale też możliwa do pokonania.

⁴ Choć wielu dydaktyków geografii ma świetne przygotowanie z geografii społeczno-ekonomicznej, można spotkać szokującą opinię, że zagadnień społecznych nie da się w interesujący sposób pokazać na ścieżce dydaktycznej. Przykłady takich ścieżek (w tym zawarte w pracy A. Markowskiej, 2012) świadczą jednak, że jest to całkowicie błędne.

⁵ To tylko na pozór śmieszne. Ale tak naprawdę, to sporo naszych licealistów wprowadzi wie, gdzie na świecie są główne obszary uprawy pszenicy, a gdzie kukurydzy, za to nie wie, jak zboża te wyglądają. A to jest już i śmieszne, i straszne.

⁶ Jest to też pożądane z punktu widzenia podkreślania relacji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym, kształtowania humanistycznego podejścia w dydaktyce, przybliżania człowieka do Ziemi (por.: *Człowiek bliżej Ziemi*, 1996). A. de Saint-Exupéry, 1971, s. 79–80, ilustruje to m.in. następującym przykładem: *Jakże dziwną lekcję geografii dał mi wówczas Guillaumet. Nie uczył mnie Hiszpanii, ale zaprzyjaźniał mnie z Hiszpanią. (...) Wydobywaliśmy w ten sposób z całkowitego zapomnienia, z niepojętej oddali szczegóły nie znane żadnemu z geografów świata. Tylko Ebro bowiem, które gasi pragnienie wielkich miast, interesuje geografów. Ale nie ten ukryty wśród traw na zachód od Motril strumień, żywiciel kilkudziesięciu kwiatów.*

Jednak pobyt w ośrodku to nie tylko zajęcia w terenie. Dostęp do biblioteki i komputerów umożliwia gromadzenie informacji – z tym i obecnie uczniowie radzą sobie zadziwiająco dobrze. Nie potrafią jednak dokonać ich wyboru, oceny, weryfikacji, skąd w dorosłym społeczeństwie tak łatwo ulegamy wszelkim plotkom, teoriom spiskowym, bezkrytycznie wierzymy w przeróżne sensacje. Internet z narzędzia stał się autorytetem. Nauczyciel towarzyszący uczniom w gromadzeniu informacji w ośrodku zwraca uwagę na wszelkie nieścisłości, np. uczniowie widzą, że „aktualna” strona internetowa z przewodnika jest już nieaktualna, a określenia typu „wspaniałe”, „zapierające dech w piersiach” itd. są nadużywane.

Po powrocie do szkoły wracamy też do systemu klasowo-przedmiotowego. Programy nauczania geografii, biologii, historii będą tak skonstruowane, by nawiązywać do wiadomości, umiejętności, postaw społecznych nabytych/wykształconych w ośrodku. Cały czas zwracamy uwagę na weryfikację zdobywanych informacji, odrzucanie nie tylko danych (a zwłaszcza opinii) fałszywych, ale i wszelkiego śmiecia.

W przypadku geografii takie podejście jest chyba najłatwiejsze, oznacza jednak, że początkowo wystąpią regionalne różnice w programach kształcenia. Uczniowie z ośrodków na północy kraju mogli poznawać np. zagadnienia dotyczące abrazyj morskiej (bez tego terminu!), falowania morza czy powstawania wydm, natomiast z paru województw południowych – proste zagadnienia dotyczące pięterowości klimatyczno-roślinnej w górach. W kolejnych latach nauki uczniowie wrócą jeszcze do ośrodka „macierzystego”, by poznawać nowe zagadnienia (tym razem już raczej pod opieką „przedmiotowców”), a w przypadku geografii i historii konieczne też będą uzupełniające zajęcia terenowe w innych ośrodkach. W ten sposób realizujemy odwieczny (od J.A. Komenskigo, przez W. Pola, W. Nałkowskiego, M.Z. Pulinową, po współczesnych) postulat setek dydaktyków, by nauczać od tego, co bliskie, po miejsca coraz dalsze, przechodząc w końcu do uogólnień, do zagadnień globalnych i systemowego porządkowania.

Droga. Synteza wieńczy dzieło. Warto tu uważnie obserwować to, co w ostatnich latach dzieje się w edukacji indyjskiej. W lipcu 2020 r. rząd Indii zdecydował o radykalnej zmianie programów nauczania. Z przedmiotowych sylabusów młodzieży do 16 roku życia zniknęły tam takie zagadnienia, jak okresowy układ pierwiastków czy teoria ewolucji Darwina. Uznano, że wprowadzenie ich wczesne wprowadzenie porządkuje wiedzę i ułatwia jej późniejsze przyswajanie, ale zarazem zabija w uczniach kreatywność, samodzielne poszukiwanie, jak radzić sobie z ogromną mnogością otaczających nas bytów, jak próbować je porządkować i uogólniać. Zatem indyjski system zakłada, że okresowy układ pierwiastków czy teoria ewolucji winny być dopiero ukoronowaniem zdobywanej wiedzy, a do tego typu syntez powinni dojść – pod kierunkiem nauczyciela – dopiero uczniowie kończący edukację. Indyjski pomysł wywołał ogromną falę krytyki, protesty licznych autorytetów naukowych, co znalazło swoje odbicie w „Nature” w numerze z 31 maja 2023 r. (*India cuts periodic table...* 2023), a w początkach czerwca 2023 r. także w polskim Internecie. Jednak zarówno zwolennikom, jak i przeciwnikom indyjskich rozwiązań trudno całkowicie odmówić słuszności,

a wydaje się, że w polskiej dydaktyce geografii powinniśmy uważnie śledzić, jakie efekty przyniesie ten eksperyment. Niemal u samego progu nauczania geografii wprowadzamy współrzędne geograficzne, z których przyswojeniem uczniowie mają ogromne trudności. Wcześniej w programach pojawiają się strefy klimatyczno-glebowo-roślinne, budowa wnętrza Ziemi i płyty litosfery. Zagadnienia bardzo ważne, wiele porządkujące, ale bardzo od ucznia odległe. Tymczasem można wyobrazić sobie program nauczania geografii, który zaczynając od pierwszego pobytu w ośrodku dydaktycznym, stopniowo rozszerzając krąg postrzegania, do takich ujęć syntetycznych doprowadzi wprawdzie nie na samym końcu, ale na etapie nauczania bardziej zaawansowanym, dopiero jako przygotowanie do globalnego ujęcia problemów geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej.

LITERATURA

- Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii, 1996, praca zbiorowa pod redakcją Marii Z. Pulinowej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- India cuts periodic table and evolution from school textbooks – experts are baffled, 2023, <https://www.nature.com/articles/d41586-023-01770-y> May 31.
- Komeński A., 1956, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław.
- Markowska A., 2012, *Programy nauczania jako podstawa opracowywania ścieżek geograficznych*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, rozprawa doktorska, maszynopis.
- Nałkowski W., 1902–1911, *Geografia malownicza*, t. I–IV, M. Arct, Warszawa.
- Nałkowski W., 1908, *Zarys metodyki geografii*, M. Arct, Warszawa.
- Pol W., *Obrazki z życia i natury*, ser. I–II, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, Kraków.
- Saint Exupéry A. de, 1971, Ziemia planeta ludzi, [w:] *Nocny lot. Ziemia planeta ludzi. Pilot wojenny*, s. 74–210, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Vidal de la Blache P., 1922, *Principes de géographie humaine*, Armand Colin, Paris.

AFILIACJE AUTORÓW

Alina Awramiuk-Godun

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Pracownia Edukacji Geograficznej
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
alina.awramiuk@uw.edu.pl

Anna Bobińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
ul. Bogumiła Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu
ul. Wrocławska 182, 62-800 Kalisz
annbob1@amu.edu.pl

Olga Bułatowicz

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Białymstoku
IB World School 006159/060441
ul. Narewska 11, 15-840 Białystok
obulatowicz@gmail.com

Krzysztof Ciaranek

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa
ul. Moliera 4/6, 00-076 Warszawa
XXVII Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Czackiego
ul. Polna 5, 00-625 Warszawa
krzysztofciaranek@gmail.com

Katarzyna Dobek

I Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie
Aleje Racławickie 26, 20-400 Lublin
katarzyna.dobek.geo@gmail.com

Mateusz Dudek

Szkoła Podstawowa im. Ks. Józefa Poniatowskiego w Mnikowie
Mników 13, 32-084 Morawica
geograf.dudek@gmail.com

Janusz Górny

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Jana Bażyńskiego 8, 80-309 Gdańsk
I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego
ul. Bukowska 16, 60-809 Poznań
janusz.gorny@ug.edu.pl

Adam Hibszer

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Przyrodniczych
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec
adam.hibszer@us.edu.pl

Bożena Kicińska

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Pracownia Edukacji Geograficznej
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
bkicinska@uw.edu.pl

Bartłomiej Kopaczyński

II Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika z Oddziałami
Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi w Lesznie
ul. Bolesława Prusa 33, 64-100 Leszno
kopaczynski@o2.pl

Iwona Kryczka

Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie
ul. Dominikańska 5, 20-111 Lublin
ikryczka@lscdn.pl

Jadwiga Michalczyk

Sympatyczna 4 m. 22, 20-530 Lublin
m2jadwiga@gmail.com

Florian Plit

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
florianplit@wp.pl

Jolanta Rodzoś

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
ul. Kraśnicka 2D, 20-718 Lublin
Honorary Research Associate, Faculty of Management Sciences
Durban University of Technology
PO Box 1334, Durban, 4000, South Africa
jolanta.rodzos@mail.umcs.pl

Teresa Sadoń-Osowiecka

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk
teresa.sadon-osowiecka@ug.edu.pl

Maria Stachowicz-Polak

Szkoła Podstawowa nr 19 w Rybniku
ul. Włóściańska, 44-251 Rybnik
maria.stachowiczpolak@poczta.onet.pl

Mariola Tracz

Polskie Towarzystwo Geograficzne, Oddział w Krakowie
ul. Gronostajowa 7, 30-387 Kraków
mtracz-62@o2.pl