



Prace Monograficzne
Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

Joanna Angiel, Maria Groenwald, Adam Hibszer,
Iwona Piotrowska, Jolanta Rodzoś, Elżbieta Szkurłat,
Agnieszka Świętek

EDUKACJA GEOGRAFICZNA MIĘDZY OCZEKIWANIAM A RZECZYWISTOŚCIĄ

Wybrane aspekty

EDUKACJA GEOGRAFICZNA
MIĘDZY OCZEKIWANIAM I A RZECZYWISTOŚCIĄ

Wybrane aspekty



PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 16

Joanna Angiel, Maria Groenwald, Adam Hibszer, Iwona Piotrowska,
Jolanta Rodzoś, Elżbieta Szkurlat, Agnieszka Świętek

EDUKACJA GEOGRAFICZNA MIĘDZY OCZEKIWANIAM I A RZECZYWISTOŚCIĄ

Wybrane aspekty

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2025

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

Recenzenci:

dr hab. Mirosław Mularczyk prof. UJK,
prof. dr hab. Danuta Piróg
dr Teresa Sadoń-Osowiecka

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Komisji Edukacji Geograficznej PTG

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, 2025

ISBN 978-83-7986-561-1

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

Druk i oprawa:
PerfektDruk

Spis treści

1. Tożsamość geografii i jej wpływ na edukację geograficzną	9
Tożsamość i jedność geografii jako nauki oraz ich implikacje w edukacji szkolnej i akademickiej	11
Wartości edukacji geograficznej	37
2. Uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli geografii we współczesnej szkole	49
Kwalifikacje i wybrane cechy zawodowe nauczycieli geografii – tendencje zmian	51
Współczesne konteksty kształtowania tożsamości nauczycieli geografii	75
3. Geograficzne kształcenie – między teorią a praktyką	87
Konstruktywistyczna teoria poznania a geograficzne zajęcia terenowe	89
O niezbędności i doświadczeniach stosowania ujęć geograficzno- humanistycznych w edukacji studentów geografii	112
Szkoly ćwiczeń – idea i znaczenie w procesie kształcenia geograficznego na poziomie akademickim	126
Literatura	136
Spis rycin	151
Spis tabel	152
Autorzy monografii	153

WPROWADZENIE

Monografia, którą oddajemy w Państwa ręce, jest spojrzeniem na edukację geograficzną z perspektywy zderzenia oczekiwań wobec geografii szkolnej z rzeczywistością, w której ten przedmiot funkcjonuje. Celem opracowania jest ukazanie zarówno wartości geografii jako nauki (jej specyfiki i charakterystycznych cech) w edukacji szkolnej, jak oczekiwań wobec niej oraz obrazu nauczycieli, którzy tę edukację realizują na poziomie szkolnym i akademickim. W pracy przedstawiono również opinie o wybranych formach i sposobach kształcenia geograficznego w kontekście konstruktywistycznej teorii poznania oraz ujęć humanistycznych. W poszczególnych rozdziałach zaprezentowane zostały rezultaty badań literaturowych, empirycznych oraz własne przemyślenia, wynikające z praktyki dydaktycznej autorów.

Obecnie na lekcjach geografii uczniowie zdobywają podstawy rozumienia, jak funkcjonuje środowisko geograficzne i jakie ono ma znaczenie dla życia i społeczno-gospodarczej działalności człowieka. Poznają różnicowanie świata pod względem krajobrazowym i kulturowym w szerokim tego słowa znaczeniu, z akcentem położonym na rozumienie zjawisk i procesów. Takie podejście jest bowiem domeną geografii. Jej głównym celem jest wyjaśnianie zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym oraz mechanizmów, które kształtują oblicze Ziemi, a także wyjaśnianie związków, które zachodzą pomiędzy przyrodą a działalnością człowieka.

Założenia te są możliwe do realizacji jedynie przez dobrze wykształconych nauczycieli, rozumiejących specyfikę i tożsamość geografii oraz gotowych do podejmowania wciąż nowych wyzwań. Oczekiwania wobec tej grupy zawodowej stale rosną, a generują je współczesne zagrożenia środowiskowe i społeczne. W czasie narastających problemów środowiskowych, które są ważne w kontekście życia człowieka, a często są też powodowane lub potęgowane przez jego działalność, geografia jako przedmiot szkolny ma istotne znaczenie. Jest to bowiem przedmiot, który po pierwsze zawiera szeroką tematykę przyrodniczą, w tym także dziś ważne treści dotyczące klimatu, gospodarki wodnej i różnych zasobów środowiska, a po drugie integruje zagadnienia przyrodnicze z efektami działalności społeczno-ekonomicznej i politycznej w różnych skalach przestrzennych. Jest więc przedmiotem, który ukazuje całościowe podejście do różnych problemów. Pozwala zatem zrozumieć jak funkcjonuje świat. Tworzy ponadto doskonałą sposobność do realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, ponieważ uwzględnia jednocześnie trzy perspektywy: przyrodniczą, społeczną i gospodarczą. W tym kontekście nauczyciele geografii, którzy stają wobec wyzwań rzeczywistości

środowiskowej, społecznej oraz politycznej, nie mogą być pozostawieni sami sobie, ale powinni otrzymać wsparcie ze strony środowiska akademickiego.

Przedstawione w niniejszej pracy tematy są przykładem subiektywnego spojrzenia na wybrane aspekty edukacji geograficznej w Polsce w połowie drugiej dekady XXI w. Opracowanie stanowi uzupełnienie dyskusji geografów, w tym dydaktyków geografii oraz nauczycieli geografii różnych szczebli edukacyjnych i typów szkół, na temat aktualnych wyzwań edukacji geograficznej.

Autorzy monografii pragną zachęcić do refleksji na temat miejsca i roli edukacji geograficznej we współczesnym świecie, pełnym dynamicznych zmian środowiskowych i technologicznych, chaosu i konfliktów. Jest ona tym pilniej potrzebna w dobie zagrożeń związanych z rozważaną likwidacją przedmiotu „geografia” na drugim etapie edukacyjnym i ponownym zastąpieniem jej przedmiotem „przyroda” już nie tylko w klasie IV, ale też w klasach V i VI szkoły podstawowej.

Autorzy

1.
TOŻSAMOŚĆ GEOGRAFII I JEJ WPŁYW
NA EDUKACJĘ GEOGRAFICZNĄ

TOŻSAMOŚĆ I JEDNOŚĆ GEOGRAFII JAKO NAUKI ORAZ ICH IMPLIKACJE W EDUKACJI SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ

W rozpatrywaniu podjętego tematu przyjęto założenie, że jednoznaczność w rozumieniu i definiowaniu tożsamości dyscypliny naukowej przesądza o sensowości i skuteczności myślenia o jej rozwoju jako nauki oraz racjonalnym konstruowaniu koncepcji kształcenia i wprowadzanych zmian w sferze edukacji. Prezentowane jest w tym rozdziale przekonanie, że bez świadomości specyfiki filozoficzno-metodologicznych podstaw danej dyscypliny naukowej trudno w sposób uzasadniony konstruować założenia, wyznaczać cele i metody edukacji w jej zakresie na różnych etapach kształcenia. Tak jak *rozwój nauki nie może być skuteczny, jeśli odbywa się w niezgodzie z jej tożsamością* (Wilczyński 2011a, s. 182), tak w kształceniu społeczeństwa trudno oceniać jej aktualny stan, wyznaczać perspektywy i kierunki zmian bez świadomości, czym jest tożsamość nauki, której rozwój edukacja ma wspierać, popularyzować, wykorzystywać w praktyce. Wydaje się to szczególnie ważne w aktualnej sytuacji podziału geografii na dwie dyscypliny. Konsekwentne stawianie sobie przez geografów pytania: *Czym jest geografia?* i poszukiwanie na nie odpowiedzi jest zagadnieniem niezwykle ważnym. Niewiele mówiące twierdzenie, że *geografia jest tym, czym zajmują się geografowie* świadczy o lekceważeniu podstawowego problemu, jakim jest świadomość tożsamości, kim są geografowie i gdzie tkwi istota uprawianej przez nich dyscypliny naukowej. Zarówno ze względów naukowo-teoretycznych, jak i ogromnej wagi oceny i planowania rozwiązań praktycznych, ważne wydaje się podjęcie próby oceny, czy i w jakim wymiarze pojmowanie tożsamości przez geografów znajduje odzwierciedlenie w koncepcjach, celach i programach kształcenia na etapach szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej.

Celem rozdziału jest próba skonfrontowania podstawowych wyznaczników tożsamości i jedności współczesnej geografii jako nauki z ich transpozycją w szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej. W pierwszej części opracowania zaprezentowano te cechy geografii, które stanowią według geografów jej cechy konstytutywne, określają jej tożsamość jako nauki oraz ukazują spojrzenie pracowników naukowych na stan jedności geografii. W tej części rozdziału podstawowym materiałem źródłowym są wyniki badań nad rozumieniem tożsamości geografii, przeprowadzonych wśród geografów, oraz poglądy geografów prezentowane podczas konferencji, dyskusji na ten temat referowane w publikacjach dotyczących teoretycznych podstaw geografii. Na tle przedstawionych wyników

badan w drugiej części rozdziału podjęta zostanie próba rozpoznania, w jaki sposób wskazywane i przyjmowane przez geografów wyznaczniki tożsamości geografii jako nauki i jedności geografii implikują główne założenia programowe kształcenia geograficznego na etapie szkolnym i akademickim.

Materiał źródłowy stanowią zatem z jednej strony badania empiryczne i literatura teoretyczno-geograficzna odnosząca się do tożsamości dyscypliny, a z drugiej strony koncepcje, założenia i cele podstaw programowych dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych, a także założenia, cele, programy, organizacja studiów geograficznych. Ważną perspektywę poznawczą tworzą własne doświadczenia i obserwacje w zakresie edukacji szkolnej i kształcenia uniwersyteckiego geografów.

TOŻSAMOŚĆ I JEDNOŚĆ GEOGRAFII JAKO NAUKI W WYPOWIEDZIACH GEOGRAFÓW W BADANIACH EMPIRYCZNYCH I TEORETYCZNO- METODOLOGICZNYCH DYSKUSJACH GEOGRAFÓW

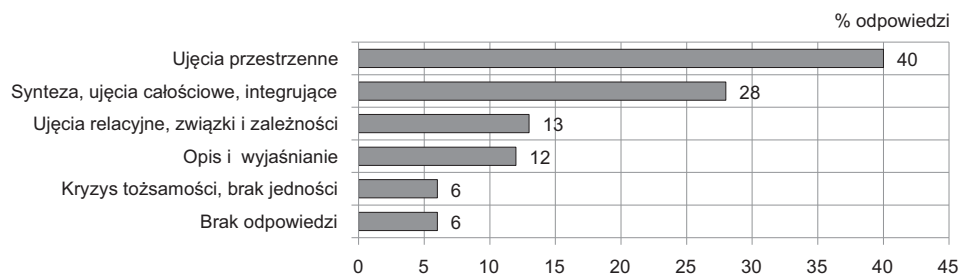
Celem badań empirycznych było uchwycenie rozumienia przez geografów – pracowników naukowych ośrodków uniwersyteckich w Polsce – istoty geografii, wskazanie najważniejszych atrybutów jej tożsamości, sformułowanie podstawowych składowych definicji geografii oraz ocena stanu i znaczenia jedności geografii jako nauki. Prezentowane wyniki badań są efektem szerszej zakrojonych badań realizowanych w ramach projektu *Nauka dla Społeczeństwa* zorganizowanych w trakcie Kongresu Edukacji Geograficznej, który odbył się w Łodzi w 2022 r. na Wydziale Nauk Geograficznych UŁ (Figlus i in. 2022, Szkurlat i in. 2022). W badaniach empirycznych zastosowano następujące narzędzia badawcze: wywiad kwestionariuszowy oraz metodę zogniskowanego wywiadu grupowego. Badania kwestionariuszowe zostały przeprowadzone wśród 102 pracowników naukowych techniką CAWI. Badania ilościowe uzupełniono badaniami jakościowymi w formie kilkunastogodzinnych wywiadów grupowych (*focus group interview*, FGI) w gronie 16 geografów (osobno 8 samodzielnych i 8 młodszych pracowników nauki, z zachowaniem parytetu dyscyplin, specjalizacji, płci i ośrodków akademickich). Są to zatem techniki zbierania materiału zaliczane tradycyjnie do różnych ujęć metodologicznych: kwestionariusz – do metod ilościowych, natomiast badania w grupach fokusowych – do metod jakościowych (Lutyński 1994). Zakładając, że istotne jest poznanie zobiektywizowanego stanu świadomości geografów i dążenie, tam gdzie to możliwe, do ujęć typologicznych, starano się, aby stosując regułę metodologicznego holizmu, powiązać świadomość jednostki ze świadomością zbiorową, typową dla badanej grupy społecznej. Takie połączenie metod badawczych jest zamierzonym przedsięwzięciem metodologicznym, określanym w literaturze jako procedura triangulacji (Konecki 2000). Przedstawiony w opracowaniu materiał empiryczny stanowią z jednej strony typologiczne zestawienia procentowe (na wykresach) udzielonych przez geografów odpowiedzi, a z drugiej

„jakościowe” dane w formie cytatów, prezentujące wypowiedzi geografów w badaniach kwestionariuszowych oraz wypowiedzi uczestników dyskusji w badaniach fokusowych. Celem zamieszczenia cytatów jest dążenie do ujawnienia idei, pojęć, doświadczeń, które zostały wyrażone przez ekspresję słowną geografów – uczestników badań fokusowych. Podstawowe wyniki i wnioski z tych badań zostaną odniesione do najczęściej spotykanych w literaturze wypowiedzi geografów na temat głównych wyróżników tożsamości geografii jako nauki.

Obszerność tematu i ramy niniejszego rozdziału wymagają jednak doboru i przybliżenia najczęściej wskazywanych w badaniach wyznaczników tożsamości geografii jako nauki i wyboru tylko niektórych przejawów ich obecności w edukacji geograficznej.

Ujęcia przestrzenne jako podstawowy atrybut tożsamości geografii

Tym, co najczęściej jest wskazywane w odpowiedziach kwestionariuszowych na pytanie o tożsamość geografii, są ujęcia przestrzenne. Wskazuje na ten atrybut tożsamości geografii najwięcej, bo aż 40% geografów biorących udział w badaniach kwestionariuszowych (ryc. 1).



Ryc. 1. Atrybuty tożsamości geografii wskazane przez geografów w badaniach kwestionariuszowych (odpowiedź na pytanie: Na czym polega tożsamość geografii?)

Źródło: badania własne.

A oto wybrane odpowiedzi respondentów na pytanie o tożsamość geografii:

– Istotą tożsamości geografii jako nauki jest odniesienie przestrzenne badanych zjawisk i wyjaśnianie relacji przestrzennych.

– Jest to nauka, która mimo zróżnicowania wewnętrznego, odnosi się do przestrzeni. Jesteśmy w zasadzie jedyną dyscypliną naukową, która tak patrzy na przestrzeń.

– Geografia ułatwia rozwiązywanie problemów dotyczących przestrzeni geograficznej, zagospodarowania przestrzennego; uczy myślenia geoprzestrzennego; uczy podejmowania decyzji związanych z przestrzenią (lokalizacją).

– Geografowie potrafią patrzeć przez pryzmat przestrzeni.

– Atrybutem geografii jest przestrzeń. Badania geograficzne polegają na identyfikacji prawidłowości przestrzennych analizowanych zjawisk oraz relacji przestrzennych, dążąc do wyjaśniania tych prawidłowości w kontekście współzależności wielu elementów środowiska geograficznego (zarówno fizycznych, gospodarczych, jak i społeczno-kulturowych). Geogra-

fia posiada własne wzorce badawcze odróżniające ją od innych – także pokrewnych – dyscyplin. Posiada własny zestaw metod i narzędzi badawczych, a także liczne powiązania z praktyką (np. w zakresie gospodarowania przestrzenią).

– Tożsamość geografii jest budowana dzięki analizom przestrzennym. Wszelkie badania zawierające komponent przestrzenny są z natury rzeczy geograficzne.

Odrębne stanowisko prezentuje jeden z respondentów badań kwestionariuszowych, twierdząc, że:

Geografia w znacznym stopniu utraciła swoją „tożsamość” (cokolwiek by ten termin miał oznaczać). W popularnym rozumieniu „geograficzna” jest wiedza o tym, „gdzie co jest” – na Ziemi, w kraju, w mieście itd. Tzw. analizy przestrzenne (w jakimś bardziej zaawansowanym ujęciu) są tylko w teorii narzędziem badawczym geografii, a przynajmniej nie zajmują centralnego miejsca w badaniach geograficznych. Mało znany jest jakiś ogólny standard zobiektywizowanych analiz przestrzennych – metoda postępowania badawczego geografii w tym zakresie.

Wskazana przez geografów w badaniach kwestionariuszowych przestrzenność ujęć geograficznych jako najbardziej istotna cecha geografii, została potwierdzona w wypowiedziach uczestników dyskusji fokusowych:

- Przestrzeń jest tym elementem, który nas odróżnia od innych dyscyplin;*
- Geografia bada procesy i to jest ten atut geografii, te procesy przestrzenne...;*
- ... naszą zaletą jest na pewno odnoszenie się do przestrzeni. Co nas odróżnia od ekonomii, to to, że odnosimy się do przestrzeni, co nas odróżnia od historii, że też się odnosimy do przestrzeni...*

Przywołane wyniki badań potwierdzają ciągłość i kontynuację „przestrzennych” tradycji geografii. Taka koncepcja geografii była prezentowana we wszystkich okresach historii myśli geograficznej, decydowała o jej autonomii i jedności. Zwolennikami jej byli Klaudiusz Ptolemeusz, Immanuel Kant, Fryderyk Ratzel i wielu innych myślicieli zajmujących się teorią geografii (Jędrzejczyk 2011, s. 20). Również aktualnie chorologiczna koncepcja geografii, pomimo różnic w jej ocenie, wskazywaniu jej mocnych i słabych stron (Dramowicz 1981, Chojnicki 1999, Lisowski 2003, 2005), stanowi nadal podstawowy atrybut tożsamości geografii. Według A. Lisowskiego, przestrzeń odgrywa tak szczególną rolę w geografii, gdyż:

- kategoria przestrzeni pełni istotną funkcję w codziennym życiu człowieka;
- identyfikacja systemów przestrzennych sprzyja rozpoznawaniu ważnych dla geografii ujęć relacyjnych;
- koncepcja przestrzeni dobrze służy kreowaniu odrębności przedmiotowej geografii oraz potrzebie utrzymania jedności w różnorodności przedmiotowej;
- stwarza możliwość wykorzystania jej w różnych orientacjach filozoficzno-metodologicznych i indywidualizacji badań (Lisowski 2005, s. 36–37).

W podejściu krytycznym do chorologicznej koncepcji geografii podawany jest argument, że:

- przestrzeń nie może być podstawą wyodrębniania jednej dyscypliny naukowej, gdyż zajmują się nią różne nauki;

- nie można przypisywać geografii kategorii przestrzeni w oderwaniu od czasu,
- przestrzeń nie może być czynnikiem zmian, gdyż jest atrybutem materii, a w geografii jest częściej wykorzystywana do opisu niż wyjaśniania (Lisowski 2005, s. 37–43).

Sytuację zróżnicowania poglądów geografów na traktowanie przestrzeni jako ważnego wyróżnika tożsamości geografii dobrze ilustruje wymiana poglądów w toku teoretyczno-metodologicznej dyskusji prowadzonej przez geografów w ramach cyklu *Podstawowe idee i koncepcje geografii* w roku 2005, a zaprezentowanych w tomie 1 zatytułowanym: *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajo-brazie w świetle przemian geografii i współczesnego świata*. Kiedy w podsumowaniu wygłoszonych referatów i dyskusji T. Czyż krytycznie oceniła, że jej zdaniem *koncepcja przestrzeni nie zapewni geografii tożsamości* (Czyż 2005, s. 181), w odpowiedzi padł argument A. Lisowskiego, że: *Przestrzeń nie zapewni tożsamości, ale geografia nie ma innego sposobu pokazania swojej tożsamości. Nie ma alternatywy* (Lisowski 2005, s. 187).

Z treści wypowiedzi geografów w dyskusjach fokusowych w toku badań wynika, że do wzrostu znaczenia ujęć przestrzennych jako cechy konstytutywnej geografii w ostatnich latach przyczynia się wzrost aplikacyjności wiedzy geograficznej poprzez zastosowanie analiz przestrzennych w optymalizowaniu lokalizacji inwestycji, opracowaniu strategii rozwoju, planów zagospodarowania przestrzennego oraz podejmowaniu wielu innych decyzji o charakterze przestrzennym. Znaczącą rolę w tej kwestii odgrywa rozwój badań i kierunkowe kształcenie studentów w zakresie gospodarki przestrzennej i technologii geoinformacyjnych rozwijających się we wszystkich geograficznych ośrodkach akademickich w Polsce.

Przedstawione tutaj wyniki badań pokazują, że pomimo świadomości niedoskonałości przestrzennej koncepcji geografii, większość geografów – pracowników naukowych – wskazuje na przestrzenne ujęcia jako główny atrybut tożsamości geografii, zgadzając się z tym, że przestrzeń jako układ odniesienia jest ponadczasowym, bardzo skutecznym narzędziem porządkowania wiedzy o świecie, ważnym instrumentem identyfikacji relacji człowiek–środowisko i typowym dla geografii punktem widzenia świata.

Synteza, ujęcia całościowe i integrujące jako cechy tożsamościowe geografii

Drugą istotną cechą tożsamości geografii, wskazywaną przez respondentów w badaniach kwestionariuszowych, są ujęcia syntetyzujące, całościowe, integrujące (ryc. 1). Ta część geografów argumentowała, że *geografia jest nauką kompleksową, ujmującą świat w sposób całościowy*, a jej cechą wyróżniającą jest *podejście syntetyczne, integrujące, holistyczne spojrzenie na świat jako system*. W wielu wypowiedziach zawarta jest myśl, że tożsamość geografii wyraża się właśnie w: *holistycznym podejściu, holistycznym ujęciu i badaniu relacji przestrzennych, holistycznym i systemowym postrzeganiu środowiska*. Holizm w geografii łączony jest często z jej funkcjami integrującymi:

– Geografia ma duży potencjał w integrowaniu wiedzy różnej i duży potencjał w przedstawianiu wiedzy takiej subdyscyplinarnej w szerszym kontekście, co jest ogromną wartością, jest nauką holistyczną, integrującą wiedzę o świecie, nie mieszczącą się przez to w ścisłych podziałach dziedzin i dyscyplin, kształcącą specjalistów od rozumienia współczesnego świata. Integruje, wykorzystuje zdobycze praktycznie wszystkich dziedzin naukowych, by kompleksowo spojrzeć i wyjaśnić otaczający nas świat;

– Geografia charakteryzuje się specyficznym, przestrzennym ujęciem. Nie jest ograniczona przez „przedmiot” badań. Pozwala na dostrzeżenie współwystępowania różnych zjawisk (przyrodniczych, społecznych, politycznych, gospodarczych...) i dzięki temu oraz dzięki znajomości humanistycznych (nie tylko przyrodniczych) podejść badawczych snuć głęboką refleksję nad funkcjonowaniem naszego świata.

Również według geografów, wypowiadających się w badaniach fokusowych, tożsamość geografii jako nauki w dużej mierze opiera się na:

– integracji wiedzy przyrodniczej, społecznej i humanistycznej oraz przestrzennym postrzeganiu otaczającej rzeczywistości (przestrzeń jako główna kategoria poznawcza, wyznaczająca kierunki badań);

– na integracji wielu dyscyplin naukowych oraz wielu zagadnień związanych ze światem przyrody ożywionej i nieożywionej, a także związanych z szeroko pojętą działalnością człowieka w świecie;

– na możliwości integrowania wiedzy przyrodniczej, społecznej, humanistycznej, tworzeniu syntez.

W treściach odpowiedzi respondentów wybrzmiało też przekonanie, że geografię wyróżnia interdyscyplinarność w stopniu niespotykanym w innych naukach.

Wskazując na syntezę, całościowość ujęć, integrujące walory jako atrybuty tożsamości geografii, samodzielni pracownicy naukowcy, dyskutujący w grupie fokusowej wyrazili jednak dwa sprzeczne ze sobą stanowiska. W części wypowiedzi geografowie podkreślali niedostateczny zakres i niski poziom ujęć scalających w badaniach prowadzonych w ramach poszczególnych specjalizacji. W odpowiedzi na te wyrażone przez część dyskutujących opinie wyartykułowane zostało bardzo mocno przeciwne stanowisko: *Nie możemy się cofać w rozwoju naukowym na rzecz jedynie syntetyzowania...* Wypowiedź ta wyraźnie wskazuje na przekonanie, że zaliczenie ujęć syntezujących do tożsamości i walorów geografii kojarzy się z anachronicznym, „mało nowoczesnym” pojmowaniem geografii jako nauki. W toku dalszej dyskusji stanowisko to spotkało się jednak z negatywną oceną:

No właśnie i tych syntez moim zdaniem jest za mało.... Natomiast padło tutaj..., że nie możemy robić tylko syntez. To aż syntez... my już nie potrafimy robić tych syntez (...) jeśli będziemy się tylko specjalizowali, to nie będzie tej społecznej syntetyzującej roli geografii..., ...ktoś podkreśla: ja nie jestem geografem, bo ja jestem... i tutaj właśnie mówi o tej swojej subdyscyplinie. To jest ten problem, prawda, że on jakby już nie czuje związku tu troszeczkę mnie zabolowało, że syntez są cofaniem się w rozwoju. To naprawdę zabolowało, bo syntez są bardzo trudne. Syntezy wymagają złożonych opracowań przez multidyscyplinarne zespoły przeprowadzane.... I my nie powinniśmy, wydaje mi się, tracić z punktu widzenia tych wzajemnych relacji, jakie łączą poszczególne subdyscypliny, bo wtedy tylko utrzymamy geografię, jedność geograficzną.

Pomimo zwracania uwagi przez geografów na znaczenie syntez w geografii, wyniki badań kwestionariuszowych wskazują, że w ich ocenie tworzenie syntez jest istotną słabością badań geograficznych. Średnia ocen poziomu zaawansowania syntez w badaniach geograficznych w skali od 1 do 7 uzyskała wartość 4,5, a na wartość 3 wskazało aż 17,5% respondentów.

W swych wypowiedziach w FGI, geografowie zwracają uwagę na brak współpracy, pomiędzy badaczami reprezentującymi różne subdyscypliny geograficzne jako efektu braku rozumienia się nawzajem, posługiwania się niezrozumiałą terminologią, stosowania zróżnicowanych metod: *to, co najbardziej dzieli to, to, że mamy bardzo wąskie, ściśle specjalizacje. W tym momencie często geografowie między sobą nie potrafią się dogadać i to nie mówię w przenośni, ale dosłownie, bo się posługują zupełnie innymi metodami, zupełnie inną terminologią. Jeżeli my nawzajem się nie rozumiemy, to nie wymagamy, żeby z zewnątrz nas ktoś rozumiał. Jest to nieuniknione, że geografia ogólna w zasadzie umiera. Jesteśmy bardzo mocno wyspecjalizowani...*

Uwidoczniły się zatem dwie sprzeczne ze sobą koncepcje rozwoju geografii jako nauki: z jednej strony głęboka specjalizacja jako wartość sama w sobie, a z drugiej strony wizja jedności geografii i zachowania należącego do jej tradycji, jej całościowego, holistycznego, integracyjnego wymiaru i walorów. W kontekście tych dwu koncepcji rodzi się zatem potrzeba poszukiwania skutecznych narzędzi i takich ścieżek badań geograficznych, które by pozwalały w jak największym wymiarze korzystać z zalet płynących z wąsko-specjalizacyjnych osiągnięć geografii przy jednoczesnym dążeniu do ich włączenia w całościowo-holistyczny obraz i dorobek geografii. Taka konstatacja nie jest niczym specjalnie nowym: filozoficzno-metodologiczne rozważania W. Nałkowskiego (1920), S. Pawłowskiego (1938) oraz niektórych współczesnych geografów wskazywały tym większą potrzebę syntezy, im głębsza następuje specjalizacja (Wilczyński 2003, 2011a, Lisowski 2005, Maik 2005).

Zatem podobnie jak w toczącej się wśród geografów w ostatnich latach dyskusji (Lisowski 2005, Maik 2005, 2012, Suliborski 2008, 2011, Jędrzejczyk 2011), tak również w przeprowadzonych badaniach, wskazywaną często, problematyczną cechą tożsamościową geografii jest brak jedności geografii w kontekście podziału na dyscypliny, subdyscypliny, brak współpracy naukowej geografów fizycznych i społeczno-ekonomicznych, brak tożsamości i poczucia dumy, że jest się geografem, świadoma ucieczka od terminu „geograf”, „geografia”, zastępowanie terminu „geograf” terminami związanymi ze specjalizacjami, przedstawianie, prezentowanie i promowanie siebie w mediach np. jako „klimatolog” czy „geomorfolog”, a nie „geograf”. Ilustruje ten problem szczerą wypowiedź samodzielnego pracownika naukowego w badaniach fokusowych: *My jesteśmy tylko geografami, kiedy ja jestem geomorfologiem... jestem z tego powodu bardzo dumna... i reakcja na tę wypowiedź innego uczestnika tej dyskusji: Jeżeli tożsamość rozumiemy jako poczucie wspólnoty i wyraźną odrębność od świata zewnętrznego, bo ja tak rozumiem tożsamość, no to teraz trudno mówić o tożsamości geograficznej. Nie ma jednej geografii. Jest wiele geografii i to pod każdym względem.*

Ujęcia relacyjne, związki i zależności, opis, wyjaśnianie jako cechy istotne geografii

W kontekście pogłębiania się specjalizacji w badaniach geograficznych artykułowany jest brak umiejętności całościowego ujmowania wiedzy geograficznej poprzez brak umiejętności wiązania ze sobą tych rozczłonkowanych w wyniku specjalizacji elementów poznania geograficznego oraz tak istotnych dla tożsamości geografii relacji i związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zjawiskami i procesami przyrodniczymi a procesami społeczno-gospodarczymi, kulturowymi. W wypowiedziach uczestników badań fokusowych przestrzenność jako atrybut geografii łączona jest często z ujęciami relacyjnymi dotyczącymi związków między elementami środowiska: *Geografia jest nauką o relacjach między elementami w przestrzeni geograficznej. Przestrzeń geograficzna jest w niej rozważana na wielu płaszczyznach, ale płaszczyzny te nie są od siebie zupełnie niezależne i zachodzą między nimi swoiste relacje i współzależności*. Podkreślono również, że: *chodzi o to, żebyśmy nie zatracili zdolności właśnie widzenia tych relacji między elementami przyrodniczymi a społeczno-gospodarczymi, kulturowymi itd. I to jest ten problem, że my mamy coraz mniej osób, które są w stanie nawet współpracować... I widzimy, jak trudno jest znaleźć właśnie geografów z różnych dyscyplin, którzy by widzieli tę całość i chcieli współpracować w takich zespołach właśnie, robiąc coś aplikacyjnego*.

Stosunkowo często jako wyróżnik tożsamości geografii traktowane jest łączne wskazywanie na opis, wyjaśnianie i rozumienie (12% respondentów). Z drugiej strony za słabość geografii uważane jest to, że: *... dominuje opis specjalizacyjny przy braku syntez geograficznych, braku odniesień do innych subdyscyplin geograficznych, Geografia, jako nauka wyjaśniająca, jako nauka budująca teorie jest bardzo słaba*.

Znamienne jest wskazywanie, że wyróżnikiem geografii jest jej „nawykowa opisowość”. Według części respondentów właśnie ta „nawykowa opisowość” bierze górę nad trudem poszukiwania znacznie bardziej syntetycznych ujęć w postaci prawidłowości, koncepcji, teorii, a słabością geografii jest brak *przejścia od opisywania do wyjaśniania świata w sposób całościowy*.

Według znacznej części geografów (kilkanaście procent), ważną cechą geografii jest jej rola wyjaśniająca. Wyjaśnianie stanowić powinno naczelną funkcję każdej nauki, jednak wydaje się, że dla geografów funkcja ta jest szczególna, a nawet w kontekście wypowiedzi traktujących wyjaśnianie w geografii jako podstawę rozumienia świata, stanowi ono jej sens. To, że tak chcą widzieć geografę geografowie, jest zrozumiałe, ale czy jednak tak jest w istocie i czy w taki sposób jest postrzegana geografia przez przedstawicieli innych nauk i społeczeństwo, to zasadniczo inna sprawa.

Wyjaśnianie naukowe polega na podaniu racji, dlaczego pewien fakt zachodzi lub dlaczego istnieje pewna prawidłowość. Wymaga to odwołania się do praw naukowych i może odbywać się w oparciu o teorie naukowe już istniejące, jak również prowadzić do ich konstruowania.

W opinii wielu uczestników badań kwestionariuszowych i fokusowych wyjaśnianie stanowi niestety słabość geografii jako nauki. Wskazywał na ten problem geografii już dość dawno A. Chojnicki, mówiąc, że wyjaśnianie jest „piątą

achillesową” geografii (Chojnicki 1999, s. 28), a większość wyjaśnień w geografii nie ma wysokiego stopnia pewności i znacznej mocy wyjaśniającej (Chojnicki 2010). Zasadniczą przyczynę słabości i zapóźnienia geografii w realizacji tej naczelnej funkcji nauki upatrują współcześnie geografowie, podobnie jak pod koniec XX w. Chojnicki, w niedostatecznym rozwoju składnika teoretycznego wiedzy geograficznej. Niewielkie znaczenie wyjaśniania lub opieranie się w tym zakresie na twierdzeniach innych nauk skazuje geografę na opisowość i pozostawanie głównie na poziomie stwierdzania faktów. Istotny problem teoretyczno-poznawczy w badaniach geograficznych stanowi element poznania w postaci prawidłowości. Słabością geografii jako nauki jest nie tylko wyjaśnianie prawidłowości, ale również ich rozpoznawanie, identyfikowanie i formułowanie twierdzeń, które je opisują.

To, co zostało wskazane przez geografów jako walor i mocna strona geografii, należy odnieść do postrzeganych przez geografów jej słabości: najczęściej akcentowane walory geografii, to jest integrowanie wiedzy i interdyscyplinarność, w szczególności sposób niweluje najliczniej wskazywana jej słabość, jaką jest *brak jedności i podział na dwie dyscypliny* (30% geografów biorących udział w badaniach), nadmierna specjalizacja (18% respondentów) oraz brak interdyscyplinarnych badań (7% respondentów). W wielu wypowiedziach respondentów właśnie te problemy identyfikowane są jako negatywne cechy tożsamości geografii, rozmywające tożsamość nauki i prowadzące wprost do kryzysu geografii jako nauki:

– *Geografia to dziedzina nauki, która łączy w sobie i wyjaśnia, w jaki sposób funkcjonuje świat przyrody i człowieka. Skupia się na relacjach, wzajemnych powiązaniach, konsekwencjach działań. Jej tożsamość związana jest z szerokim horyzontem spojrzenia na otoczenie, zarówno w kontekście ludzkim, jak i przyrodniczym. Zatrącenie tej łączności dwóch wspomnianych światów będzie dramatem i porażką nauki jako ogółu, rozłączeniem nierozrwalnego.*

– *Geograficzna tożsamość rozmyła się wskutek dezintegracji – poszczególnym naukom geograficznym bliżej jest do całkowicie innych działów nauki niż do pozostałych nauk geograficznych (geografia społeczno-ekonomiczna integruje się z demografią, socjologią czy urbanistyką, geomorfologia z geologią, a klimatologia z meteorologią itd.). Można spotkać argument, że takowa łączność z innymi dziedzinami nauki jest zaletą i cenną wartością geografii. Geografowie jednak miewają kłopoty z pełnym wykorzystaniem dorobku innych nauk... Taka „kompleksowość” – także w odniesieniu do samej geografii i jej działów – nie zawsze zasługuje na miano wiedzy naukowej. Bywa bowiem powierzchowna, nieobiektywna, nawet banalna...*

– *Tożsamość geografii polega na jej podziale między dziedzinami/dyscyplinami – tj. rozdziale geografii fizycznej i społeczno-gospodarczej do różnych dziedzin i dyscyplin naukowych. „Rozmyciu się” geografii fizycznej w geologii, a geografii społeczno-gospodarczej w ekonomii.*

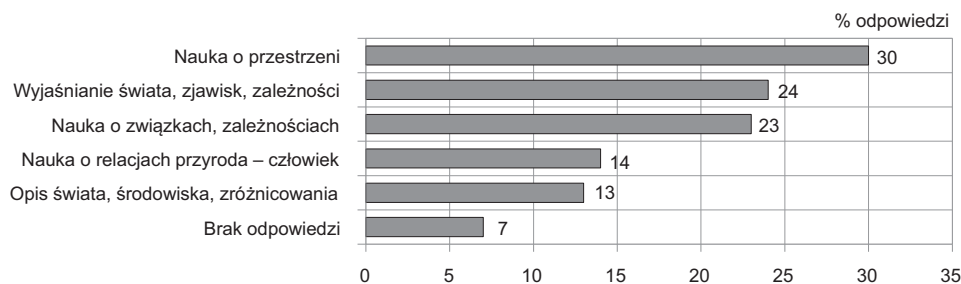
– *Silna specjalizacja, rozbicie na subdyscypliny, brak wewnętrznej integracji, rozejście się geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej, kryzys geografii regionalnej.*

– *Tożsamość geografii niestety jest dwoista – nadal istnieje wśród wielu geografów staromodna chęć dzielenia jej na geografę społeczno-ekonomiczną i fizyczną – a zatem w zależności jakiego geografę zapytać – taka będzie odpowiedź, czym geografia jest.*

Problemy geografów z definiowaniem geografii

Ciekawym obrazem pojmowania geografii jako nauki i jej tożsamości są odpowiedzi geografów w badaniach kwestionariuszowych na pytanie o definicję geografii. Geografowie mają zasadniczy problem z znalezieniem podstawowego członu definicji geografii czyli określeniem tzw. *genus proximum*. Tylko 60% geografów wskazywało poprawnie rodzaj najbliższy (*genus*), pisząc, że geografia to nauka (ryc. 2). Wśród pozostałych odpowiedzi padało wiele różnorodnych, innych określeń rodzaju najbliższego geografii, takich jak: wiedza, opis, wyjaśnianie, poszukiwanie, badanie, postrzeganie, trzon nauk, zespół dyscyplin, dziedzina wiedzy, działalność. Były też próby określenia *genus proximum* geografii poprzez wskazanie, czym się zajmuje, do czego dąży, co bada, jaki ma charakter. Jeszcze większe zróżnicowanie występuje w części definicji geografii odnoszącej się do różnicy gatunkowej (*differentia specifica*), a co ze względu na objętość rozdziału jest trudne do pełnego przedstawienia. Niektóre z nich odbiegają znacząco od zasad definiowania i opartego na logice przybliżenia, czym jest geografia. Przykładem może być: *Nauka o człowieku w środowisku życia, Geografia jest nauką o kształtowaniu się powierzchni Ziemi i innych planet oraz zjawiskach występujących na jej powierzchni, Geografia fizyczna to prawdziwa geografia. Społeczno-ekonomiczna to słaba ekonomia wiejska umieszczona w przestrzeni, Postrzeganie i wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych*.

Sami geografowie nisko oceniają również jednoznaczność rozumienia w geografii jako nauce fundamentalnych dla geografii terminów i pojęć: średnia ocen w odpowiedzi na pytanie o jednoznaczność terminów i pojęć w geografii wyniosła 4,46 punktu w skali od 1 do 7 punktów, a najwyższą ocenę (7 punktów) wskazała bardzo nieliczna część respondentów (ok. 5%).



Ryc. 2. Najczęściej występujące *genus proximum* i *differentia specifica* w definicjach geografii przytaczanych przez geografów w badaniach kwestionariuszowych (odpowiedzi na pytanie: Prosimy o podanie definicji geografii jako nauki)

Źródło: badania własne.

Kilku respondentów nie udzieliło w ogóle odpowiedzi na pytanie o tożsamość i definicję geografii, a pojawiły się również takie uwagi, jak: *Absolutnie nie zajmuje mnie to lub Za mało tu miejsca na szczegółową definicję współczesnej geografii. Wersje skrócone można znaleźć w podręcznikach*. Wyniki badań wskazują na to, że większość geografów, skupiając całą swoją uwagę na badaniach i wartości subdyscypliny

geografii, którą reprezentuje, nie zadaje sobie pytań o istotę i sens geografii jako całości. Warto podkreślić, że w toku przygotowania, organizacji i prowadzenia badań, dość liczne były wątpliwości dotyczące przedmiotu i celu badań nad tożsamością geografii jako nauki oraz jej definiowaniem. Niektórzy z geografów wprost oburzali się na pytanie o istotę i definicję geografii. Uzasadniali: *Po co o to pytać?, Po co pytać o definicję geografii?, Jest tyle definicji geografii, to po co o to pytać?, Ja się na tym nie znam!*

Powyższe wypowiedzi wskazują, że dla niektórych geografów nieumiejętność określenia tożsamości geografii i nawet niepodjęcie próby podania jej definicji – to żaden dyshonor i wstyd.

To, że pewna cecha jest wskazywana jako wyróżnik tożsamości geografii, nie znaczy, że jest ona oceniana jako cecha pozytywna – geografowie, często wskazując na daną cechę tożsamościową geografii, podają komentarz, w którym negatywnie oceniają jej ujemny wpływ na stan, prestiż geografii jako nauki. Dotyczy to takich wskazywanych cech geografii, jak: podział na dwie dyscypliny, głęboka specjalizacja, opis i wyjaśnianie, interdyscyplinarność prowadząca do zawłaszczania przedmiotu badań przez niegeografów. Można mówić o typowej dla tożsamości geografii dwoistości: dana cecha ma jednocześnie charakter pozytywny i negatywny. Można zatem nazwać ją tożsamością antynomiczną, gdzie termin „antynomiczny” oznacza sprzeczność pomiędzy twierdzeniami, z których każde wydaje się prawdziwe i uzasadnione.

Najczęściej wskazywaną przez geografów cechą istotną, tożsamościową geografii jako nauki jest przestrzenność. Podaje ją jednak mniej niż połowa geografów – pracowników naukowych geograficznych ośrodków akademickich w Polsce. Do wyróżników tożsamości geografii wskazywanych często przez geografów należy: synteza, ujęcia całościowe, integrujące, relacyjne, wyjaśnianie, brak jedności, podział na dyscypliny i subdyscypliny, głęboka specjalizacja. Tak duże zróżnicowanie wskazywanych cech określających tożsamość geografii jako nauki świadczy o jej rozmyciu, nieustaleniu. Część geografów ma duży problem ze definiowaniem, czym jest geografia jako nauka. Nieustalona, rozmyta tożsamość geografii, niejednoznaczność jej definicji, głęboka specjalizacja, zróżnicowanie oceny specjalizacji, świadczą o braku jedności geografii i dezintegracji środowiska geografów.

Geografowie są w wysokim stopniu świadomi walorów naukowych, poznawczych, badawczych, aplikacyjnych geografii, a jednocześnie jej słabości w tych wymiarach. Potrafią je artykułować w indywidualnych wypowiedziach i dyskusjach. Świadomość mocnych i słabych stron geografii nie przekłada się jednak na działania zmierzające do zmiany kryzysowej sytuacji, wspólnego działania w celu podniesienia jej rangi naukowej oraz społecznej. Bardzo wyraźne jest rozminięcie się założeń teoretycznych z praktyką, z rzeczywistością – integrowanie wiedzy, synteza, rozumienie świata – to, co powinno być siłą geografii, jest jej słabością.

Rodzi się pytanie, jak ten stan w zakresie rozumienia tożsamości geografii jako nauki przekłada się na geograficzną edukację szkolną i akademicką?

TOŻSAMOŚĆ I JEDNOŚĆ GEOGRAFII JAKO NAUKI, A WYBRANE ASPEKTY SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

W tej części rozdziału podjęto próbę odniesienia wyników badań tożsamości geografii jako nauki do wybranych aspektów szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej. Ze względu na dość szczegółowe zaprezentowanie obrazu rozumienia przez geografów tożsamości naszej nauki i określone ramy tego rozdziału, ograniczono się tylko do ogólnego wprowadzenia i zasygnalizowania najbardziej znaczących przejawów oddziaływania postrzegania geografii jako nauki na wybrane aspekty kondycji szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej w Polsce. Materiał źródłowy stanowiły takie dokumenty, jak: rozporządzenia MEN odnoszące się do podstawy programowej geografii, komentarze do tych rozporządzeń, programy kształcenia i opisy sylwetki absolwenta na wybranych kierunkach studiów geograficznych, najbardziej kluczowe, możliwe do zaprezentowania w ramach tego rozdziału kwestie dotyczące geograficznych podręczników szkolnych i akademickich, testy maturalne i zestawy zadań egzaminacyjnych dla studentów.

Szkolne i akademickie programy kształcenia geograficznego w kontekście rozumienia przez geografów tożsamości geografii jako nauki

We współczesnej, ogromnej liczbie publikacji geograficznych niełatwo znaleźć taką, która traktowałaby w sposób całościowy o tożsamości geografii jako nauki i zawierałaby możliwą do szerokiej akceptacji definicję geografii, bo jak stwierdzono: *Wartość istniejących definicji pomniejsza to, że zawierają one zazwyczaj terminy niejednoznaczne* (Wilczyński 2011, s. 171) i całkowicie różne wizje naszej nauki. Co więcej, skoro sami geografowie mają szereg wątpliwości, czy geografia jest nauką przyrodniczą czy humanistyczną, to tym bardziej przedstawiciele innych nauk klasyfikują geografę całkowicie subiektywnie na podstawie potocznych opinii i stereotypowego patrzenia na nią jako przedmiot przyrodniczy. Tak też od bardzo dawna geografia jest klasyfikowana we wszelkich podziałach przedmiotów szkolnych – niezmiennie jest sytuowana wśród przedmiotów przyrodniczych. Jak bumerang powraca w reformach edukacji pomysł na tworzenie przedmiotu przyroda i lokowanie w nim geografii jako wyłącznie przedmiotu przyrodniczego. Zmiana dokonana w 2017 r., z akceptacją środowiska naukowego geografów oraz nauczycieli tego przedmiotu, polegająca na wprowadzeniu geografii zamiast przedmiotu przyroda od klasy V szkoły podstawowej, jest aktualnie (rok 2025) odrzucona i przedmiot przyroda wraca do podstaw programowych w klasie V i VI szkoły podstawowej. Powrót ten odbywa się przy sprzeciwie różnych geograficznych gremiów naukowych, w tym dydaktyków geografii, lecz wobec akceptacji części środowiska nauczycieli geografii, przyroda ponownie (od roku 2026) jako osobny przedmiot zastąpi geografę w klasie V i VI w szkole podstawowej.

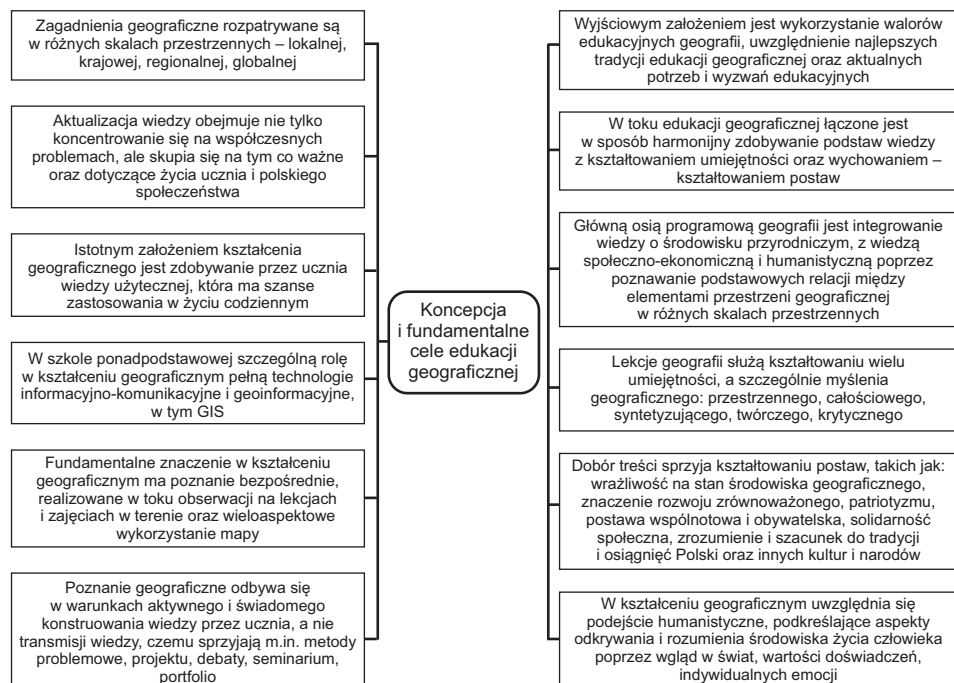
Tożsamość geografii w podstawach programowych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej opracowanych w latach 2016–2018

Wprowadzenie każdej nowej podstawy programowej należy uznać za jedno z kluczowych narzędzi do realizacji zmian w systemie edukacji w Polsce, w tym w edukacji geograficznej. Podstawa programowa pełni funkcję regulacyjną, wyznaczając ogólne cele dydaktyczne, zakres treści oraz oczekiwane efekty kształcenia, a także określając wymagania w zakresie ich realizacji, stanowi istotny punkt odniesienia dla nauczycieli, autorów podręczników szkolnych oraz instytucji odpowiedzialnych za jakość nauczania. Wydaje się, że jej rola w edukacji rośnie, bo przyjęto założenie, że w nowym systemie edukacji, wprowadzonym w latach 2016–2018, będzie ona także jedynym dokumentem określającym zakres wymagań dla egzaminów zewnętrznych, tj. egzaminu ósmoklasisty i maturalnego.

Niejednoznaczny sposób rozumienia, czym jest geografia jako nauka, implikuje szereg trudności w formułowaniu założeń i celów edukacji geograficznej na różnych etapach kształcenia geograficznego. To dlatego, kiedy w 2016 r. MEiN zwróciło się do Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego z prośbą o podjęcie prac nad opracowaniem zmian w podstawie programowej geografii, pierwszym działaniem tego gremium (przed przystąpieniem do prac nad tworzeniem podstawy programowej) było opracowanie koncepcji i określenie fundamentalnych celów edukacji geograficznej. Zostały one wypracowane, przyjęte i zaakceptowane w toku wielu dyskusji w gronie dydaktyków geografii, nauczycieli geografii, doradców metodycznych i przedstawicieli nauki (Szkurlat i in. 2016). Podstawowe źródło i materiał do dyskusji stanowiły liczne publikacje naukowe geografów dotyczące tradycji, ideowych podstaw, istoty, pojęć, tożsamości geografii jako nauki oraz w nie mniejszym stopniu wyniki badań z zakresu dydaktyki geografii, teorii poznania, psychologii, pedagogiki. Poszczególne składowe tej koncepcji zostały wyprowadzone z klasycznego rozumienia geografii jako wiedzy holistycznej, syntetyzującej, relacyjnej, z najlepszych tradycji edukacji geograficznej i aktualnych potrzeb oraz wyzwań edukacyjnych. Syntetyczne ujęcie przyjętej koncepcji prezentuje schemat na rycinie 3.

Koncepcja ta stanowi całościową wizję współczesnej edukacji geograficznej uwzględniającą jej walory edukacyjne, cele, zadania i wymagania. Zawarte w niej główne założenia to:

- integrowanie wiedzy o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną,
- poznawanie podstawowych relacji między elementami środowiska geograficznego w różnych skalach przestrzennych,
- kształtowanie umiejętności formalnych, w tym szczególnie myślenia przestrzennego, całościowego, syntetyzującego, krytycznego,
- kształtowanie postaw poprzez wykorzystanie walorów wychowawczych treści geograficznych,
- uwzględnianie podejścia humanistycznego w geografii, wykorzystanie nowych technologii, w tym technologii geoinformacyjnych.



Ryc. 3. Koncepcja i cele edukacji geograficznej w podstawie programowej geografii z 2017 i 2018 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkurlat i in. (2016, s. 17).

Wiele innych składowych zmian w podstawie programowej geografii wskazuje jednoznacznie na odwoływanie się do najważniejszych atrybutów tożsamości i jedności geografii jako nauki.

Określone w niej cele edukacji geograficznej stały się fundamentem tworzenia w kolejnych latach celów szczegółowych i konkretnych zapisów wymagań w podstawie programowej geografii w szkole podstawowej, ponadpodstawowej i szkołach branżowych. Ta kontynuacja odwoływania się do istoty tożsamości geografii jako nauki widoczna jest w preambule tworzonych w latach 2016–2018 podstaw programowych (fragmenty).

Szkoła podstawowa:

Wartość edukacyjna geografii jako przedmiotu szkolnego wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Takie holistyczne i zarazem relacyjne ujęcie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Pomaga mu tworzyć całościowy obraz świata i kraju ojczystego, łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania, rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego i oceny działalności w nim człowieka, kształtować pozytywny obraz Polski i więzi zarówno z małą, jak i dużą ojczyzną (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r., Dz.U. 2017, poz. 356, s. 116–126).

Szkoła ponadpodstawowa i branżowa:

Nowa podstawa programowa do szkół ponadpodstawowych wprowadza istotne zmiany w rozumieniu funkcji i roli edukacyjnej geografii. Jej założeniem jest wykorzystanie potencjału edukacyjnego geografii w zakresie walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych. W konstruowaniu podstawy programowej przyjęto, że głównym celem geografii jako przedmiotu szkolnego jest poznawanie własnego kraju i świata jako zintegrowanej całości, w której zjawiska i procesy przyrodnicze oraz społeczno-ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane na zasadach wzajemnych uwarunkowań i zależności. 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. Nowa podstawa programowa tworzy ramy do zdobywania wiedzy przydatnej w życiu codziennym, kształtowania szeregu umiejętności oraz pozytywnych postaw ucznia w odniesieniu do własnego kraju i środowiska, w którym żyje. (...) Istotnym założeniem jest także stworzenie optymalnych warunków do kształtowania umiejętności. Szkolna edukacja powinna kształtować u uczniów, kluczowe dla rozumienia wzajemnych relacji przyroda–człowiek, umiejętności określania związków i zależności zachodzących w środowisku geograficznym oraz między poszczególnymi jego elementami (przyrodniczymi, społeczno-gospodarczymi i kulturowymi) (...) W nowej podstawie programowej uwzględniono również podejście humanistyczne w geografii, podkreślające przede wszystkim aspekty odkrywania i rozumienia przez człowieka środowiska jego życia (Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r., Dz.U. 2018, poz. 467, s. 163–184).

Co najbardziej istotne, tradycje tożsamościowe klasycznej geografii zostały konsekwentnie uwzględnione w konkretnych zapisach wymagań w podstawie programowej geografii, zarówno w formułowanych celach ogólnych, jak i w wymaganiach szczegółowych. Wybrane przykłady takich zapisów podano w tabeli 1.

Wierność tożsamościowym cechom konstytutywnym geografii przejawia się również w proporcjach rodzajów wymagań podstawy programowej: wśród wymagań radykalnemu ograniczeniu uległ zakres wiedzy informacyjno-encyklopedycznej i pamięciowo-opisowej na rzecz podstaw rozumienia zjawisk i procesów, związków i zależności, wyjaśniania relacji przyroda–człowiek, najważniejszych prawidłowości, oceniania, myślenia geograficznego. Treść wymagań w podstawie programowej geografii przeczy twierdzeniu, że w geografii szkolnej *nadal głównym celem jest dążenie do poznania różnicowania środowiska geograficznego* (Rodzół 2022, s. 571).

Jak widać z przytoczonych wyżej dokumentów MEN, uznane przez geografów za istotne cechy tożsamościowe geografii przekładają się konsekwentnie na treści celów ogólnych i celów szczegółowych podstawy programowej geografii. Sugierowany przez Liszewskiego i Suliborskiego fundament koncepcji kształcenia geograficznego, zakładający jedność geografii jako nauki oraz całościowe ujmowanie układu człowiek–przyroda, został nie tylko zaakceptowany i przyjęty w tworzeniu koncepcji szkolnej edukacji geograficznej, ale następnie konsekwentnie wprowadzony do zapisów wymagań w podstawie programowej geografii w latach 2017–2018.

Inną rzeczą jest jednak zapis w podstawie programowej, a inną ich rzeczywista realizacja w praktyce szkolnej. O tym w bardzo dużym stopniu decyduje praca codzienna i praktyka szkolna nauczyciela geografii. Twórcy podstaw programowych

Tabela 1. Przykłady zapisów wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej (2017 r.) i szkoły ponadpodstawowej (2018 r.)

Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe
Szkoła podstawowa	
– Integrowanie wiedzy przyrodniczej z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. – Określanie prawidłowości w zakresie przestrzennego zróżnicowania warunków środowiska przyrodniczego oraz życia i różnych form działalności człowieka. – Poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowań i konsekwencji oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody. – Określanie związków i zależności między poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień. – Ocenianie zjawisk i procesów społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata.	Uczeń: – identyfikuje współzależności między składnikami poznawanych krajobrazów i warunkami życia człowieka; – wyjaśnia związki między warunkami przyrodniczymi a możliwościami gospodarowania w strefie Sahelu oraz przyczyny procesu pustynnienia; – wykazuje związek między cechami środowiska przyrodniczego wybranych krajów Europy a wykorzystaniem różnych źródeł energii; – identyfikuje prawidłowości w rozmieszczeniu ludności i główne cechy gospodarki Australii na tle warunków przyrodniczych; – analizuje i porównuje konsekwencje stosowania różnych metod ochrony przeciwpowodziowej oraz określa wpływ zabudowy obszarów zalewowych i sztucznych zbiorników wodnych na występowanie i skutki powodzi na przykładzie Dolnego Śląska i Małopolski; – ocenia sytuację rdzennej ludności oraz wyjaśnia przyczyny zanikania kultur pierwotnych na przykładzie Ameryki Północnej lub Południowej.
Szkoła ponadpodstawowa	
– Poznanie podstawowych relacji między elementami przestrzeni geograficznej (przyrodniczej, społeczno-gospodarczej i kulturowej) w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej. – Rozumienie prawidłowości w zakresie funkcjonowania środowiska geograficznego oraz wzajemnych zależności w systemie człowiek–przyroda. – Analizowanie i wyjaśnianie zjawisk i procesów geograficznych oraz zróżnicowania przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego świata. – Waloryzowanie zjawisk i procesów przyrodniczych oraz wartościowanie zachowań i działalności człowieka w środowisku geograficznym. – Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji. – Krytyczne, odpowiedzialne ocenianie przemian środowiska przyrodniczego oraz zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.	Uczeń: – charakteryzuje zróżnicowanie poziomu rozwoju sieci osadniczej na świecie, wiążąc go ze środowiskiem przyrodniczym i kulturowym oraz etapem rozwoju gospodarczego; – identyfikuje konflikty interesów w relacjach człowiek–środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz podaje własne propozycje rozwiązania takich konfliktów; – analizuje i wyjaśnia zmiany liczby ludności świata oraz przestrzenne zróżnicowanie wielkości wskaźników: urodzeń, zgonów i przyrostu naturalnego; – dostrzega prawidłowości w rozmieszczeniu zjawisk i procesów geologicznych na Ziemi, wykorzystując technologie geoinformacyjne; – wyróżnia główne kręgi kulturowe, przedstawia wartości wyznawane przez ich społeczności oraz wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości; – ocenia stan i zmiany bilansu energetycznego świata i Polski, przedstawia skutki rosnącego zapotrzebowania na energię, jego wpływ na środowisko geograficzne oraz uzasadnia konieczność podejmowania działań na rzecz ograniczania tempa wzrostu zużycia energii.

Źródło: rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 24) oraz rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. (Dz.U. 2018, poz. 467, s. 15–16).

geografii, dydaktycy geografii oraz aktywni nauczyciele skupieni w Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego starali się poprzez konferencje dydaktyczne, warsztaty dydaktyczne, publikacje o charakterze poradników, wesprzeć nauczycieli w ich niełatwym zadaniu dokonywania realnych zmian w kształceniu geograficznym, odpowiadających koncepcji wprowadzonej poprzez podstawę programową (Szkurlat i in. 2016, 2017, 2018, 2019a, Angiel, Szkurlat 2019, Szkurlat, Hibszer 2019, Szkurlat, Wołoszańska 2019b, Angiel i in. 2020, Piotrowska i in. 2023). Tematyce różnorodnych aspektów teoretycznych i praktycznych zmienionej w latach 2017–2018 podstawy programowej geografii poświęcone zostało kilka tomów wydanych w latach 2017–2024 Prac Monograficznych Komisji Edukacji Geograficznej PTG.

O ile podstawy programowe geografii szkolnej bronią się przed skutkami braku ustalonej tożsamości i jedności geografii poprzez nawiązanie do tożsamości klasycznej geografii, to znacznie większy problem stwarzają efekty współczesnej niedookreślonej tożsamości geografii jako nauki w programach akademickiego kształcenia geografów. Co gorsza, dezintegracja geografii w różnych wymiarach na poziomie akademickim przekłada się na możliwości dobrych zmian i naprawę szkolnej edukacji geograficznej poprzez bardzo ułomny sposób kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli geografii (Szkurlat 2004a, Piróg 2016, 2022), a nawet niestety zanik tego kształcenia w wielu geograficznych ośrodkach akademickich w Polsce (Szkurlat i in. 2022).

Tożsamość geografii w programach kształcenia studentów geografii

Jako jeden ze sposobów wglądu w założenia, cele, programy geograficznego kształcenia studentów przyjęto analizę opisów sylwetki absolwentów studiów geograficznych, dostępne na stronach internetowych dotyczących rekrutacji kandydatów na kierunki studiów, prowadzonych przez geograficzne jednostki organizacyjne (wydziały, instytuty) w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Przegląd opisów sylwetki absolwenta studiów geograficznych pozwala wnioskować, że ich tworzenie sprawia znaczne trudności w pełniejszym wyartykułowaniu i zdefiniowaniu osobowości naukowej absolwentów (Suliborski 2006). Pojawia się pytanie, czy kłopot z określeniem celów i efektów edukacji geograficznej na poziomie akademickim nie jest powiązany z brakiem jednoznacznego rozumienia tożsamości geografii jako nauki? Najczęściej opis sylwetki absolwenta nie nawiązuje do istoty geografii jako nauki, jest lakoniczny (nawet jednozdaniowy), niewiele mówiący, wyrywkowo traktujący nabywaną wiedzę i umiejętności studentów, np.: *student posiada wiedzę i umiejętności, a także kompetencje z dziedziny nauk o Ziemi* lub: *posiada wiedzę z zakresu głównych działów geografii oraz poszerzony zakres wiadomości z wybranej ścieżki specjalizacyjnej*.

Na szczęście są i takie opisy, które pozytywnie nawiązują do specyfiki i cech odróżniających geografię od innych dyscyplin, ujmujące istotę i typowe dla geografii jako nauki wyróżniki, co prezentują następujące przykłady:

uczelnia a):

(studia) oferują szeroki, interdyscyplinarny zakres kształcenia łączący nauki przyrodnicze i społeczne oraz różne formy kształcenia, od zajęć typowo akademickich, poprzez zajęcia projektowe w małych grupach, po ćwiczenia terenowe;

uczelnia b):

Absolwent posiada wszechstronną wiedzę z zakresu geografii oraz relacji kształtujących funkcjonowanie systemu przyroda–człowiek. Zna podstawowe procesy zachodzące w środowisku przyrodniczym oraz uwarunkowania i kierunki rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i świata. Posiada umiejętności wykorzystywania wyników analiz i informacji o naturalnych oraz antropogenicznych zjawiskach, dla potrzeb kompleksowego gospodarowania i zarządzania przestrzenią;

uczelnia c):

Po ukończeniu studiów oraz napisaniu pracy dyplomowej absolwent rozumie relacje zachodzące między poszczególnymi elementami przestrzeni geograficznej (przyrodniczej, społeczno-gospodarczej, kulturowej), zna i potrafi omówić główne procesy, które zachodzą w przyrodzie, społeczeństwie i gospodarce. Posiada zaawansowaną wiedzę i umiejętności z zakresu geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej (w ujęciu ogólnym i regionalnym)... Potrafi zaplanować i przeprowadzić w terenie badania komponentów środowiska przyrodniczego oraz analizy funkcjonowania systemów społeczno-gospodarczych różnej skali układów przestrzennych dla potrzeb gospodarowania i zarządzania przestrzenią.

Nie zawsze treści opisu sylwetki absolwenta na poziomie studiów I i II stopnia wskazują na progres wiedzy i umiejętności. W niektórych ośrodkach akademickich opisy brzmią nawet identycznie. Następujący opis: *Studia przygotowują absolwenta do podjęcia pracy w instytucjach i urzędach zajmujących się wykorzystaniem zasobów, ochroną i kształtowaniem środowiska geograficznego, jednostkach gospodarczych, planistycznych, administracji publicznej, instytucjach oświatowych* jest dla studiów I i II stopnia taki sam. Budzi to zastanowienie: czy to znaczy, że ukończenie studiów magisterskich w jednej z najbardziej uznanych uczelni w Polsce, nie wpływa na poszerzenie oferty zatrudnienia absolwentów o większych kwalifikacjach w stosunku do absolwentów studiów licencjackich?

Stałym elementem opisu sylwetki absolwenta są specjalizacje lub specjalności, w zakresie których student zdobędzie wiedzę nie tylko na poziomie studiów magisterskich, ale również licencjackich. Zamieszczona w opisie sylwetki absolwenta lista specjalizacji jest czasem poszerzona o ich szczegółowy opis, zajmujący niekiedy więcej miejsca niż cały opis sylwetki absolwenta.

Innym stałym komponentem opisu sylwetki absolwenta jest też wskazanie na rodzaj zatrudnienia, który czeka absolwenta studiów geograficznych. Co istotne, wskazywany rodzaj zatrudnienia najczęściej nie nawiązuje wprost do idei i sensu studiów geograficznych: ... *w instytucjach, przedsiębiorstwach i jednostkach administracji samorządowej i państwowej, zajmujących się: organizacją działalności społeczno-gospodarczej, ochroną i kształtowaniem środowiska przyrodniczego, planowaniem przestrzennym.*

Sformułowania opisujące miejsca pracy oczekujące na absolwenta są na tyle ogólne, że równie dobrze mogą służyć jako opis sylwetki absolwenta innych,

pozageograficznych kierunków studiów, takich jak: ekonomia, zarządzanie, administracja, ochrona środowiska, turystyka. W większości opisów nie ma nic na temat możliwości pracy w szkole. Być może uznaje się to miejsce za mało istotne (a może *passee*?) albo nie można o nim pisać, bo przygotowanie do pracy w charakterze nauczyciela geografii już od pewnego czasu w tym ośrodku nie jest prowadzone.

Wraz z postępującą specjalizacją w geografii jako nauce nastąpiło odpowiadające specjalizacyjnym badaniom segmentowanie wiedzy przekazywanej studentom geografii. Przez ostatnie kilkadziesiąt lat w programach kształcenia geograficznego systematycznie wzrastała liczba godzin przedmiotów odpowiadających tematyce nowo tworzonej specjalizacji jako wyniku rozwijających się istniejących już i nowych subdyscyplin geografii. Systematyczne zmniejszanie ogólnej liczby godzin (szczególnie po zniesieniu obligatoryjnych standardów kształcenia na uczelniach) sprawiło, że wzrost kształcenia specjalizacyjnego odbywał się kosztem godzin przedmiotów o kompleksowym charakterze i takich, które scalałyby tę wysoce specjalistyczną wiedzę studentów, sprzyjały ujęciom syntetyzującym geografii regionalnej, jak również kosztem przedmiotów wymagających poszerzenia wiedzy z zakresu relacji przyroda–człowiek, znajomości prawidłowości przestrzennych, podstaw filozoficznych i metodologicznych geografii.

Pomimo podnoszonych od dawna w dyskusjach geografów problemów wynikających z dominacji wiedzy specjalizacyjnej oraz wskazywanej potrzeby dążenia do mniej rozczłonkowanego specjalizacyjnie zakresu wiedzy geograficznej studentów (Wilczyński 2003, Maik 2004, Mojski 2004, Lisowski 2004, Richling 2004, Liszewski, Suliborski 2006, Suliborski 2006, 2008, 2011, 2013, 2016, Wilczyński 2009, 2011, Suliborski, Wójcik 2011, Maik 2012, Degórski 2016) pozostają one w sferze teoretycznych rozważań i dywagacji. Dominacja kształcenia specjalizacyjnego odzwierciedla niekorzystną strukturę i słabości badań geograficznych, do których należy nieadekwatny do istoty geografii brak ujęć całościowych i syntez w geografii jako nauce. Prowadzi to w efekcie do wychowywania kolejnych pokoleń geografów znających wybrane, należące do wąskich subdyscyplin elementy wiedzy i ich metodologii, pozbawione całościowych, syntetyzujących ujęć (Suliborski 2008, Szkurłat i in. 2022, Sadoń-Osowiecka 2024).

Niestety zamiast wprowadzania do programów studiów geograficznych i praktyki kształcenia studentów zmian uwzględniających ogłoszony 20 lat temu apel A. Richlinga (2004, s. 75) *rozszerzenia udziału w programach studiów geograficznych zajęć o charakterze syntetycznym*, w usankcjonowaniu odrębności geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej w postaci osobnej dyscypliny naukowej upatruje się nowe perspektywy i szanse specjalnościowego, multidyscyplinarnego kształcenia studentów geografii (Tobolska, Kołodziejczak 2021). Rodzi się jednak pytanie, czy te nowe, multidyscyplinarne kierunki kształcenia, organizowane przez geografów w geograficznych jednostkach akademickich, będą dobrze służyć edukacji geograficznej oraz sprzyjać odbudowaniu jedności i tożsamości geografii. Dokładniejsze przyjrzenie się sylwetkom absolwenta, programom kształcenia, nazwom kierunków i przedmiotów na nich prowadzonych (przykłady poniżej) nie może raczej stanowić źródła optymizmu w tym zakresie.

Przykłady list przedmiotów realizowanych w ramach wybranego kierunku studiów

Gospodarka przestrzenna (I semestr) – Bezpieczeństwo i higiena pracy. – Etyka i odpowiedzialność dyscyplinarna studentów – Funkcjonowanie przestrzeni przyrodniczej – Historia gospodarcza – Historia społeczeństwa i gospodarki – Kartografia planistyczna – Kulturowe uwarunkowania gospodarki przestrzennej – Matematyczno statystyczne podstawy gospodarki przestrzennej – Matematyka i statystyka – Nowoczesne techniki pomiarowe – Podstawy architektury i urbanistyki – Podstawy grafiki inżynierskiej – Podstawy grafiki projektowej – Przestrzenny wymiar gospodarki – Przystosowanie biblioteczne – Samorząd terytorialny – Środowisko przyrodnicze w gospodarce przestrzennej – Warsztat antydyskryminacyjny – Zaawansowane technologie informacyjne – Życiowo zaradni – o problemach i radzeniu sobie z nimi	Gospodarka przestrzenna (II semestr) – Baza danych przestrzennych – Ekonomia przestrzeni – Geograficzne systemy informacji – Gospodarka finansowa i planowanie w samorządzie terytorialnym – Gospodarka finansowa samorządu terytorialnego – Grafika projektowa – Kształtowanie krajobrazu – Lokalizacja działalności gospodarczej – Lokalizacja działalności gospodarczej i mieszkalnictwa – Planowanie rozwoju lokalnego – Podstawy architektury – Podstawy planowania – Podstawy projektowania architektonicznego w planowaniu przestrzennym – Prawo administracyjne i techniki legislacyjne – Projektowanie urbanistyczne – Przekształcenia przestrzeni społeczno-ekonomicznej – Rozwój obszarów zurbanizowanych – Rozwój obszarów zurbanizowanych i wiejskich – Społeczno-kulturowe uwarunkowania gospodarki przestrzennej – Systemy informacji geograficznej – Technologie informatyczne
Gospodarka przestrzenna (III semestr) – Bazy danych i zarządzanie informacją – Ekonomia i zarządzanie – Geowizualizacja z elementami redakcji kartograficznej – Język angielski – Podstawy geodezji i fotogrametrii – Podstawy programowania – Podstawy teledetekcji – Rachunek prawdopodobieństwa i statystyka – Środowisko programisty – Teledetekcja – Teoria grafów	Gospodarka przestrzenna (IV semestr) – Aspekty prawne i organizacyjne – GIS mobilny i gps w terenie – GIS w badaniach środowiska – Globalne systemy pozycjonowania – Język angielski – Kurs języka programowania – Podstawy obliczeń numerycznych – Praktyki specjalnościowe (zawodowe) – Tworzenie i zarządzanie serwisami internetowymi – Tworzenie stron www w języku HTML i CSS – Wizualizacja i analizy 3D

Źródło: strony internetowe wybranych ośrodków akademickich w Polsce.

W świetle powyżej prezentowanych wyników badań i obserwacji praktyki edukacyjnej, analizy programów oraz sposobów kształcenia studentów geografii uzasadniona wydaje się potrzeba nie tylko dalszych badań i dyskusji geografów nad kształceniem geograficznym na poziomie akademickim, ale przede wszystkim konsekwentnego wprowadzenia do praktyki edukacyjnej zgłaszanych od dawna zmian i sugerowanych rozwiązań.

Geografia regionalna w szkolnej i akademickiej praktyce edukacyjnej

Geografia regionalna zajmuje w edukacji szkolnej nadal istotne miejsce. Zarówno w podstawie programowej gimnazjum w 2009 r., jak i w 2017 w programie szkoły podstawowej geografii regionalnej przypisana została szczególna rola. Potraktowana ona została jako pogładowe, oparte na konkretnych przykładach wybranych regionów, źródło wiedzy geograficznej i sposób dochodzenia do rozumienia związków pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem życia. Geografia regionalna w starszych klasach szkoły podstawowej to ta część geografii, której centralnym problemem jest sposób gospodarowania człowiekiem w środowisku i przystosowania się społeczności ludzkiej zamieszkującej dany obszar do warunków na nim występujących. Region jest traktowany jako holistyczna całość zgodnie z klasyczną, francuską geografią regionalną oraz pojmowaniem przez niektórych polskich geografów jako spójnej całości (Janiszewski 1959, Suliborski 2006, 2008, 2011, Wilczyński 2011a, Szkurłat i in. 2022).

Jest to też zgodne z rozumieniem regionu według orientacji humanistycznej – jako źródła odczytywania tożsamości i identyfikacji kulturowej, przestrzennej, przyrodniczej, krajobrazowej poprzez poznanie relacji przyroda–człowiek i przyroda–społeczeństwo (Szkurłat 2009, Szkurłat i in. 2017, 2019a). Takie podejście w geografii regionalnej ilustruje przykład zapisów w podstawie programowej dotyczącej jednego z działów geografii regionalnej w klasie VIII szkoły podstawowej:

Uczeń:

- 1) opisuje i wyjaśnia cyrkulację powietrza w strefie międzyzwrotnikowej, wykażując jej związek z rozmieszczeniem opadów;
- 2) wyjaśnia na podstawie map tematycznych istnienie strefowości klimatyczno-roślinno-glebowej w Afryce;
- 3) wyjaśnia związki między warunkami przyrodniczymi a możliwościami gospodarowania w strefie Sahelu oraz przyczyny procesu pustoszczenia;
- 4) określa związki między walorami przyrodniczymi i kulturowymi a rozwojem turystyki na przykładzie Kenii;
- 5) przedstawia cechy i ocenia skutki stosowania rolnictwa żarowo-odłogowego i plantacyjnego w Afryce Zachodniej;
- 6) identyfikuje na podstawie tekstów źródłowych przyczyny i skutki niedożywienia ludności Afryki na przykładzie Etiopii;
- 7) określa rolę tradycyjnych i nowoczesnych działów gospodarki w rozwoju wybranych krajów Afryki;
- 8) przełamuje stereotypy w postrzeganiu Afryki (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r., Dz.U. 2017, poz. 356, s. 125).

Istnieje jednak podstawowy problem z właściwą interpretacją i rozumieniem tak pomyślanej, całościowo ujmowanej geografii regionalnej w praktyce szkolnej: otóż nauczyciele geografii, absolwenci naszych studiów geograficznych, mają trudności z jej traktowaniem jako klasycznej geografii regionalnej, której istotą jest synteza regionu jako całości i poszukiwanie związków pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a człowiekiem oraz jego działalnością. Dzieje się tak

głównie dlatego, że już od blisko pół wieku podczas studiów są edukowani w zakresie pozytywistycznego ujęcia geografii regionalnej kompleksowej, dotyczącej zwłaszcza regionalizacji fizycznogeograficznej, podziału geografii regionalnej fizycznej i regionalnej społeczno-ekonomicznej na osobne przedmioty, jak również korzystania z faktograficzno-opisowych tekstów w podręcznikach akademickich odnoszących się do geografii regionalnej (Szkurlat i in. 2022). Walory syntetyzujące geografii regionalnej na poziomie studiów uniwersyteckich zostały zdecydowanie zredukowane – podobnie jak wcześniej stało się to w badaniach naukowych w zakresie geografii regionalnej, w której wprowadzić: *wycinki powierzchni ziemi stają się tłem dla wielu mono-interdyscyplinarnych studiów, aczkolwiek nie są to w większości studia o charakterze syntetycznym* (Lisowski 2004, s. 79). Znana z literatury teoretyczno-metodologicznej geografii teza J. Mojskiego (2004, s. 94), że *syntezy regionalne stanowią najlepszą, jeśli nie jedyną drogę do pełnego poznania środowiska*, nie znajduje odzwierciedlenia w programach akademickiego kształcenia geografów.

Regres geografii regionalnej w Polsce na poziomie akademickim, obrazuje fragment programu studiów geograficznych w jednym z ośrodków geograficznych (tab. 2). Nie tylko jest ona obecna w programach akademickiego kształcenia w śladowych ilościach, lecz została podzielona na geografie regionalną fizyczną i geografie regionalną społeczno-ekonomiczną.

Tabela 2. Fragment programu studiów geograficznych

Moduł/przedmiot	Module/subject	Wykłady (godz.)	Ćwiczenia	Typ zajęć	Forma zaliczenia	Pkt ECTS
Regiony geograficzne świata cz. 1 (fizycznogeograficzna)	Geographical regions of the world part 1	30	-	-	egz.	3
Regiony geograficzne świata cz. 2 (społeczno-ekonomiczna)	Geographical regions of the world part 2	30	-	-	egz.	3
Regionalna geografia fizyczna Polski	Regional physical geography of Poland	20	-	-	egz.	2
Regionalna geografia ekonomiczna Polski	Regional economic geography of Poland	20	-	-	egz.	2

Źródło: https://progwgl.web.amu.edu.pl/2022_2023/GR_DL.pdf.

Z takim rugującym traktowaniem geografii regionalnej w geograficznej edukacji akademickiej korespondują liczne głosy domagające się ograniczenia, a nawet rezygnacji z geografii regionalnej w szkole podstawowej po to, aby w jej miejsce wprowadzić w szkole podstawowej geografie ogólną (głównie fizyczną). W badaniach kwestionariuszowych geografowie – pracownicy uczelni, z wyjątkowo dużą rezerwą odnieśli się do zwiększenia udziału geografii regionalnej w szkole podstawowej w miejsce geografii ogólnej (fizycznej i ekonomicznej). Mniej niż połowa respondentów wypowiedziała się na ten temat pozytywnie, około 1/3 nie zajęło wyraźnego stanowiska, a około 20% wypowiedziało się negatywnie (Szkurlat i in. 2022, s. 689). Co ciekawe, inaczej postrzegana jest geografia regionalna wśród badanej, bardzo dużej grupy (1000 osób) polskiego społeczeństwa.

Geografia regionalna Polski wskazywana jest przez nich jako najbardziej interesujący, najłatwiejszy oraz najbardziej lubiany dział geografii (Szkurlat i in. 2022). Również w badaniach fokusowych osoby nielegitymujące się dyplomem studiów geograficznych jednoznacznie wskazywały, że jednym z walorów poznawczych geografii jest wiedza na temat regionów świata oraz że właśnie geografia regionalna kojarzy im się najbardziej z wiedzą geograficzną. Jeśli geografowie stosunkowo często podnoszą problem niskiego poziomu społecznego uznania dla geografii, to może warto, aby wzięli pod uwagę fakt, że spośród różnych działów tematycznych geografii to właśnie geografia regionalna cieszy się największym uznaniem i zainteresowaniem polskiego społeczeństwa.

Wydaje się, że wiele wnoszącymi, wartościowymi dociekaniem, dotyczącymi podjętej w artykule tematyki, a na które brakuje już tutaj miejsca, byłoby spojrzenie przez pryzmat tożsamości geografii jako dyscypliny naukowej na takie aspekty szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej, jak podręczniki szkolne i akademickie, metody kształcenia na obydwu etapach edukacji, ewaluacja osiągnięć uczniów i studentów w kształceniu geograficznym.

Byłoby bardzo cenne przyrzeć się treściom aktualnych podręczników, szkolnych i akademickich, pod kątem związku ich koncepcji, doboru treści, funkcji z podstawowymi atrybutami tożsamości geografii. Na podstawie doświadczeń i obserwacji własnych trzeba stwierdzić, że pisząc podręcznik szkolny, bardzo trudno jest znaleźć aktualne wyniki badań geograficznych pomocnych w realizacji wymagań dotyczących integrowania wiedzy z zakresu geografii fizycznej, społeczno-ekonomicznej i humanistycznej. Brakuje dobrych źródeł naukowych i tekstów akademickich pomocnych w ukazywaniu ciekawie zaprezentowanych, poglądowych przykładów związków i zależności, prawidłowości w środowisku geograficznym i relacji przyroda–człowiek, przykładów ujmowania wybranych zagadnień zgodnie z nurtem humanistycznym czy prezentujących w syntetyzującej, całościowej formie wybrane regiony geograficzne świata. Coraz większa specjalizacja geografów sprawia, że wiele zgodnych z tożsamością geografii zapisów podstawy programowej nie znajduje odzwierciedlenia w treściach podręczników szkolnych, a tym bardziej w koncepcjach i treściach podręczników akademickich. Wiele wskazuje na to, że blisko jesteśmy takiej sytuacji, której obawiał się jeden z geografów, uczestników dyskusji w grupie fokusowej: *... ja nie chciałbym dożyć takiej sytuacji, w której nie będzie w Polsce geografa, który jest w stanie napisać podręcznik do geografii, tak, na poziom szkoły podstawowej czy średniej, bo będzie już tak wyspecjalizowany, że trzeba będzie robić 20 autorów i nikt nie będzie w stanie czuwać nad całością.*

O ile w zakresie oceny efektów kształcenia geograficznego na etapie szkolnym trwa permanentna dyskusja, prowadzone są liczne badania dydaktyczne, korygowane narzędzia oceniania wyników kształcenia po szkole podstawowej czy arkuszy maturalnych, analizowane wyniki badań dotyczące wiedzy i umiejętności uczniów w największych międzynarodowych badaniach, realizowanych co 3 lata we wszystkich krajach członkowskich OECD, to na etapie akademickim o wynikach kształcenia dyskutuje się niewiele lub wcale. Poza incydentalnymi sytuacjami, dobór treści, forma, sposób formułowania pytań, ich jednoznaczność, sposób punktowania odpowiedzi, pozostaje „do wiadomości” prowadzącego,

a jakakolwiek chęć ich analizy czy poddania dyskusji stać się może „przykrym dysonansem w świątyni nauki”. Mimo to, wychodząc z punktu widzenia dobra edukacji geograficznej na etapie akademickim, pożądane byłoby szukanie odpowiedzi na takie pytania, jak: Co jest przyczyną i jakie są skutki tego, że egzaminy ustne stanowią już tylko szczątkową formę prowadzenia egzaminów na studiach geograficznych? Dlaczego w egzaminach pisemnych dominującą i najczęściej jedyną formą zadań są zadania zamknięte wyboru wielokrotnego? Na ile testowe zadania egzaminacyjne sprawdzają wiedzę opisową, faktograficzną, a na ile umiejętność myślenia, wyjaśniania związków i zależności, formułowania twierdzeń o prawidłowościach, rozumienia i identyfikowania relacji przyroda-człowiek, dokonywania syntez regionalnych? Czym wytłumaczyć zasadność takich (przykładowo podawanych przez studentów) pytań testowych na egzaminie z wybranych krajobrazów świata, jak:

W Missouli można skosztować lokalnej potrawy, jaką jest/są:

- a) mega hamburger tzw. studencki
- b) lody gałkowe
- c) precelki montańskie
- d) rogate marcińskie

czy sprawdzania w większości zadań w teście zaliczeniowym z klimatu Polski znajomości faktów w formie szczegółowych danych liczbowych, np.:

1. Jedną z najniższych sum opadów zanotowano w 1953 roku = 318 mm w:

- a) Warszawie, b) Opolu, c) Wrocławiu.

2. Średnia w roku częstość zalegania powietrza arktycznego wynosi ok.:

- a) 4%, b) 6%, c) 8%.

3. W Krakowie najwyższą temperaturę powietrza zanotowano 8.08.2013 r.

(30.06.1833), wynosiła ona:

- a) 37,4°C, b) 38,4°C, c) 39,4°C.

Jak, w kontekście tak formułowanych zadań sprawdzających efekty kształcenia studentów geografii, interpretować następującą wypowiedź uczestnika badań fokusowych na temat społecznej roli edukacji geograficznej: *Kryzys tożsamości geografii jako nauki polega na błędnym/przestarzałym jej postrzeganiu przez społeczeństwo. Geografia postrzegana jest jako wiedza przydatna do krzyżówek i nic poza tym. Postęp w naukach geograficznych jest niewspółmierny do tego, co wie o niej społeczeństwo.*

Czy na pewno tak jest? Czy to, co myśli o geografii społeczeństwo, nie wynika z tego, jak kształceni są studenci geografii – przyszli nauczyciele geografii i jej absolwenci – popularyzatorzy zatrudnieni w wielu innych miejscach pracy?

PODSUMOWANIE

Badania kwestionariuszowe oraz fokusowe przeprowadzone wśród geografów – pracowników naukowych uniwersyteckich ośrodków geograficznych w Polsce – pozwalają stwierdzić, że najczęściej wskazywaną przez nich cechą istotną, tożsamościową geografii jako nauki jest przestrzenność. Podaje ją jednak mniej niż połowa respondentów. Do wyróżników tożsamości geografii wskazywanych również często przez geografów należą: ujęcia syntetyzujące, całościowe, integrujące, relacyjne, wyjaśnianie. Do cech wyróżniających geografę zaliczone zostały też: brak jedności, podział na dyscypliny i subdyscypliny, głęboka specjalizacja. Tak duże zróżnicowanie wskazywanych cech określających tożsamość geografii jako nauki świadczy o jej rozmyciu i niejednoznacznym pojmowaniu. Wielu geografów ma duży problem ze zdefiniowaniem, czym jest geografia jako nauka. Nieustalona, rozmyta tożsamość geografii, niejednoznaczność jej definiowania, głęboka specjalizacja, zróżnicowanie oceny specjalizacji, świadczą o braku jedności geografii i dezintegracji środowiska geografów. Brak jednolitego, ustalonego rozumienia tożsamości geografii jako dyscypliny naukowej niekorzystnie wpływa na jej rozwój, utrudnia wykorzystanie jej potencjału naukowego i edukacyjnego.

Geografowie są w wysokim stopniu świadomi walorów naukowych, poznawczych, badawczych, aplikacyjnych geografii, a jednocześnie jej słabości w tych wymiarach. Potrafią je artykułować w indywidualnych wypowiedziach i dyskusjach. Świadomość mocnych i słabych stron geografii nie przekłada się jednak na działania zmierzające do zmiany kryzysowej sytuacji, wspólne działanie w celu podniesienia jej rangi naukowej, społecznej.

Rozminięcie się wskazywanych przez geografów atrybutów tożsamości geografii z praktyką, z rzeczywistością, nie sprzyja integrowaniu wiedzy geograficznej oraz środowiska naukowego geografów i powoduje, że to, co powinno być siłą geografii, jest w geografii jako nauce oraz edukacji jej słabością.

Rozmyta, nieustalona tożsamość tej dyscypliny znajduje swoje odzwierciedlenie w kształceniu geograficznym i implikuje szereg negatywnych, edukacyjnych konsekwencji. Wieloaspektowość, brak skupienia na istocie geografii, trudności w precyzyjnym ujmowaniu celów kształcenia – są szczególnie wyraźne na poziomie akademickim i utrudniają wykorzystanie walorów edukacyjnych geografii.

Pogłębiająca się specjalizacja w badaniach geograficznych ma swoje odzwierciedlenie w organizacji kształcenia studentów i programach studiów. Specjalizacja w badaniach naukowych geografów przesądza o istnieniu podobnie głębokiej specjalizacji w kształceniu studentów, co powoduje rugowanie treści i przedmiotów geograficznych o charakterze uogólniającym, syntetyzującym z programów kształcenia na kierunkach studiów organizowanych przez geografów. W programach kształcenia na kierunku geografia ogólna już na etapie studiów I stopnia dominują przedmioty odpowiadające specjalizacjom, natomiast brakuje przedmiotów ogólnogeograficznych, skalających wiedzę, odpowiadających istocie geografii. Konsekwencją jest m.in. utrwalanie opisowego, faktograficznego wzorca poznania w toku studiów geograficznych. Przejawia się to w dominacji wiedzy

pamięciowo-faktograficznej w sprawdzaniu i ocenianiu efektów kształcenia studentów, banalności pytań na egzaminach testowych w toku studiów oraz w arkuszach maturalnych, unikaniu egzaminów ustnych sprzyjających sprawdzaniu umiejętności myślenia geograficznego, różnych rodzajów wnioskowania, uogólniania, poprawnego posługiwania się językiem geograficznym.

Wyrugowana z programów studiów klasyczna geografia regionalna, której istotę konstituuje całościowe, holistyczne, syntetyzujące ujęcie, pozostaje nadal ważnym elementem i sposobem kształcenia geograficznego w szkole. Jednak głęboka specjalizacja studiów geograficznych niesie również bardzo negatywne skutki w rozczłonkowanym, specjalizacyjnym wykształceniu studentów – przyszłych nauczycieli geografii, którzy nie rozumieją scalającej funkcji geografii regionalnej, co skutkuje tym, że mają trudności w uczeniu geografii w inny jak tylko opisowo-faktograficzny sposób.

Kontynuacja badań w zakresie wpływu pojmowania tożsamości geografii jako nauki na efekty edukacji geograficznej na różnych poziomach kształcenia wydaje się użyteczna z punktu widzenia geografii jako nauki oraz edukacji geograficznej.

WARTOŚCI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

W nowoczesnym świecie edukacja zajmuje szczególną pozycję. Jest elementem, który w dużej mierze odpowiada za zasoby kapitału ludzkiego i społecznego i w znaczący sposób wspiera rozwój państw i narodów. Ponieważ daje wiedzę i przygotowuje do rozumienia świata oraz podejmowania działań na rzecz dobra wspólnego, a przy tym stwarza warunki do rozwoju osobowego jednostek, sama w sobie jest ogromną wartością. Należy do osiągnięć cywilizacji, bez których trudno dziś wyobrazić sobie życie. Jednocześnie edukacja jest nośnikiem wartości i bierze udział w ich asymilacji i wychowaniu ku wartościom, w motywowaniu do życia według wartości. Obok rodziny szkoła jest drugą najważniejszą instytucją mającą wpływ na kształtowanie przekonań i postaw, która uczy dzieci od najmłodszych lat, co jest dobre, prawdziwe, sprawiedliwe czy ogólnie pożyteczne. Bierze zatem udział w kompleksowym kształtowaniu jednostek i całych społeczeństw w budowaniu ich potencjału do dalszego rozwoju.

Spojrzenie wstecz na najnowszą historię prowadzi do wniosku, że były okresy, kiedy edukacja nie spełniała swojego zadania, ponieważ nie przygotowała obywateli do rozumienia świata zjawisk i procesów, i finalnie do ich adaptacji do określonych realiów, co przyniosło negatywne skutki społeczne lub ekonomiczne. Przyjmuje się np., że duża część problemów współczesnej Polski wynika z dysfunkcyjnego systemu edukacyjnego z czasów PRL i niedoskonałości reform szkolnictwa po 1989 r. (Śliwerski 2020, Błażejewski 2021). Dlatego w każdym procesie zmian edukacyjnych konieczne jest wysoce odpowiedzialne i rozważne podejście do dostrzeganych problemów oraz do powstających pomysłów ich rozwiązania. Wprowadzane zmiany powinny być poprzedzone staranną analizą nie tylko pod względem ich innowacyjności i ogólnej atrakcyjności, ale przede wszystkim w odniesieniu do wartości edukacji rozumianej jako proces przygotowania młodego pokolenia do samodzielnego życia oraz do pracy na rzecz rozwoju społecznego i ekonomicznego swojego państwa, regionu, a w konsekwencji świata. Chodzi o to, aby szkoła była efektywna w realizacji swoich zadań, tzn. by pomagała kształtować społeczeństwo, które będzie podejmowało dobre decyzje nie tylko dla siebie, ale również dla innych, w tym dla przyszłych pokoleń.

ZAGADNIENIE WARTOŚCI W EDUKACJI

Pojęcie wartości jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. W znaczeniu potocznym wartości są tym, co wydaje się cenne, ważne, doniosłe, co stanowi cel dążeń, w czego osiągnięcie człowiek chce angażować swe wysiłki i wolę. Takie ujęcia nieobce są również nauce, choć na jej gruncie występuje bardzo zróżnicowane spektrum definicyjne uwarunkowane przedmiotem badań i przyjęciem określonej perspektywy badawczej. Wartości bywają definiowane jako rzecz materialna, fizyczna jako przedmiot, ale także jako cechy tych przedmiotów oraz stany rzeczy, które są pożądane przez człowieka i dają mu szczęście. Wartością nazywa się ponadto zjawiska świadomości związane z ludzkimi uczuciami, przeżyciami, potrzebami. Mogą to też być określone idee i myśli. W literaturze filozoficznej wartości opisywane są jako cechy właściwe rzeczom lub zjawiskom. Z kolei w ujęciu psychologicznym wartością jest to wszystko, co jest dla człowieka cenne i ważne. W socjologii natomiast wartości mają wymiar społeczny i postrzegane są jako przedmioty i przekonania, a także jako idee, sądy, zachowania oraz cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa (Kowolik, Pośpiech 2009).

Przegląd literatury pedagogicznej pozwala wyróżnić co najmniej dwa różne podejścia do problemu wartości edukacji, które umożliwiają różne definiowanie tego pojęcia. W jednym z nich wartość edukacji rozumiana jest jako jej doniosłość w kształtowaniu człowieka i jego rozwoju społecznym, kulturowym i ekonomicznym. Jest to podejście skoncentrowane na roli szkoły i jej poszczególnych składowych, na ich znaczeniu w budowaniu osobistego potencjału człowieka i przygotowaniu go do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych. W ramach tego nurtu dominują rozważania, ile warta jest szkoła i jakie cechy sprawiają, że przypisujemy jej określone oceny. Drugie podejście zogniskowane jest wokół problemu kształcenia poprzez wartości oraz wychowania ku wartościom. W ramach tego nurtu promowana jest edukacja, która pomaga nauczycielom, uczniom i ich rodzicom w rozumieniu wartości, w świadomym ich wyborze i dążeniu ku ich realizacji (Denek 1996). Taka edukacja uczy odkrywania sensu życia i pracy oraz wyznacza jej uczestnikom kierunki postępowania.

Przedstawione perspektywy badawcze nie wykluczają się nawzajem. Doniosłość edukacji wynika bowiem w dużej mierze z jej ładunku aksjologicznego i roli, jaką szkoła odgrywa w przekazywaniu pożądanych jednostkowo i społecznie norm, ideałów, wzorców i zasad postępowania, czyli ogólnie w wychowywaniu młodego pokolenia. Zatem rozważania o wartości szkoły nie mogą odbyć się bez analizy jej warstwy aksjologicznej i bez oceny jej potencjału w przygotowaniu młodzieży do wypełniania ról społecznych i zawodowych.

W niniejszym opracowaniu przyjęto taką właśnie perspektywę. Wartość edukacji geograficznej rozumiana jest jako jej doniosłość, siła i znaczenie w rozwoju osobowym ucznia, w przygotowaniu go do rozumienia i interpretacji świata, w kształtowaniu kompetencji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i gospodarce nacechowanych zmiennością oraz do racjonalnego

kształtowania przyszłości. Jednocześnie uwzględniany jest jej ładunek kształcący i aksjologiczny oraz inne elementy, które powodują że jest tak cenna i ważna we współczesnym świecie.

CZYM JEST GEOGRAFIA SZKOLNA?

Edukacja geograficzna w Polsce ma długą historię. W polskiej szkole geografia jako samodzielny przedmiot nauczania istnieje prawie 300 lat. Po raz pierwszy do programów nauczania włączyli ją w 1737 r. teatyni. Trzy lata później Stanisław Konarski umieścił ją w opracowanych przez siebie programach nauczania dla szkół pijarskich, następnie do programów szkolnych przedmiot ten wprowadzili także jezuici (Harasimiuk 1992). W początkowym okresie nauczano geografii razem z historią. Panował wówczas pogląd, że: [...] *geografia jest prawym okiem historii* [...] a [...] *historia bez wiadomości geograficznych jest tylko chaosem* [...] (Augustowska 1962). Wielkiego przełomu w systemie szkolnictwa, jak też w zakresie geografii szkolnej dokonała powołana w 1773 r. Komisja Edukacji Narodowej. To właśnie programy KEN ugruntowały pozycję geografii jako przedmiotu szkolnego (Harasimiuk 1992). W tym początkowym etapie geografia szkolna spełniała rolę przysłowiowego „okna na świat”. Przybliżała młodemu pokoleniu mało wówczas dostępną wiedzę o świecie, o jego cechach fizycznych i zróżnicowaniu przestrzennym. Pomimo tego, że oferowała głównie ujęcia opisowe, spełniała ogromną rolę poznawczą. Pozwalała na kształtowanie wyobrażeń o świecie, który był niedostępny dla bezpośredniego poznania. Pełniła też niewątpliwie funkcje wychowawcze. Prezentując szeroki zakres wiadomości o ziemiach polskich, rozwijała emocjonalny stosunek do kraju, rozbudzała uczucia patriotyczne oraz podtrzymywała ducha narodu wtedy, kiedy Polska popadła w niebyt polityczny.

Rozwój myśli pedagogicznej, a także geografii jako nauki, który nastąpił w XIX, a następnie w XX w., zmienił charakter geografii szkolnej i nadał jej szersze znaczenie. Geografia szkolna przestała już być wyłącznie opisem Ziemi w ujęciu przestrzennym. Otrzymała nowy ładunek treści i przyjęła rolę przedmiotu o charakterze wyjaśniającym i syntetyzującym wiedzę przyrodniczą i społeczno-ekonomiczną. Taki kierunek pojmowania geografii polska szkoła zawdzięcza głównie dwóm wybitnym geografom – W. Nałkowskiemu i E. Romerowi, którzy wnosząc istotny wkład w rozwój geografii jako nauki, utorowali drogę nowoczesnym ujęciom teoretycznym i metodycznym w zakresie edukacji, co przyniosło znaczący wzrost społecznej roli geografii.

Nałkowski jako autor *Zarysu metodyki geografii* oraz *Geografii poglądowej* przeznaczonej dla dzieci i *Powszechnej geografii rozumowej*, napisanej z myślą o uczniu starszym, torował drogę nowej, dotąd nieznannej koncepcji kształcenia w zakresie geografii. Jej zasadniczym przesłaniem było nauczanie treści geograficznych w sposób rozumowy, oparty na wyjaśnianiu zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym. Drugą ważną ideą było odejście od pojedynczych faktów i niezwiązanych ze sobą szczegółów na rzecz eksponowania powiązań

przyczynowo-skutkowych, prawidłowości i syntez geograficznych. Formułując założenia metodyki nauczania geografii, Nałkowski pisał: ... *aby ani jeden fakt w podręczniku nie stał oddzielnie, ażeby był koniecznie powiązany z innymi faktami niemi przyczynowości* (Nałkowski 1925, s. 58). W tej zasadzie upatrywał sens i wartość tego przedmiotu nauczania. Widział geografę szkolną, podobnie jak odpowiadającą jej dyscyplinę badawczą, jako naukę *o wszystkich zjawiskach ziemskich, w ich umiejscowieniu, we wzajemnym związku i nieprzerwanym rozwoju* (Nałkowski 1920, s. 18, za: Sadoń-Osowiecka 2011).

Podejście E. Romera do roli szkoły znakomicie oddaje następujące zdanie: ... *celem jej nie jest w pierwszej mierze zdobycie jak największego zasobu wiedzy i doświadczenia, a raczej zaostrezenie, wykształcenie i pobudzenie do wszechstronnego stosowania zmysłu obserwacyjnego, jako też wzbudzenie do niego pełnego zaufania jako do najniezawodniejszej podstawy do wszelkiej pracy myślowej* (Romer 1967¹, s. 108). To przekonanie stało się osnową geografii szkolnej w ujęciu tego wielkiego geografa. Romer widział ją jako przedmiot o dużym ładunku kształcącym, który pokazuje, jak funkcjonuje świat, ale nie w oparciu o przekaz wiedzy, tylko na podstawie samodzielnej pracy umysłowej ucznia, przy szerokim zastosowaniu wnioskowania indukcyjnego. Dzięki opracowaniu starannie przemyślanych środków dydaktycznych w postaci podręczników, atlasów i map, wprowadził tę koncepcję do praktyki szkolnej. W ten sposób wykreował geografę jako przedmiot o charakterze syntetyzującym, w którym istotny element stanowi analiza zjawisk i wnioskowanie o wzajemnym oddziaływaniu elementów środowiska geograficznego, włącznie z działalnością człowieka. Dlatego uważał ją za szkołę życia, a dzięki istotnym odniesieniom do kraju ojczystego – także za szkołę sztuki życia narodowego (Cezak 1929).

Taka koncepcja geografii szkolnej została ugruntowana w okresie międzywojennym, który okazał się momentem niezwykle ważnym w kształtowaniu tożsamości edukacji geograficznej. To wtedy wspólnym wysiłkiem środowisk naukowych i szkolnych rozwijano jej cechy, które uczyniły z niej przedmiot postępowy, ważny dla rozwoju ucznia, dający mu wiedzę i umiejętności nie tylko o charakterze przedmiotowym, ale także uniwersalnym. Geografia szkolna stała się też przedmiotem łączącym świat przyrody z działalnością człowieka, z jego kulturą, skoncentrowanym na wyjaśnianiu relacji i wzajemnych powiązań pomiędzy elementami tego złożonego systemu, o dużym ładunku kształcącym i wychowawczym, w szczególności o dużych wartościach patriotycznych.

Można śmiało powiedzieć, że ze względu na wyjątkową spójność i ponadczasowość myśli dydaktycznej dwudziestolecia międzywojennego oraz wypracowanych wówczas ujęć praktycznych, późniejsze teorie dotyczące geografii szkolnej wiele z niej czerpały. Również te najbardziej współczesne mocno nawiązują do idei geografii jako przedmiotu, który daje kompleksową wiedzę o środowisku geograficznym, sprzyja poznawaniu mechanizmów funkcjonowania świata przyrody i świata człowieka, z całą gamą powiązań i uwarunkowań pomiędzy jego poszczególnymi elementami, oraz kształtuje szeroki zakres umiejętności, ważnych

¹ Praca opublikowana w 1967 r., napisana w 1914.

w rozwoju osobowym ucznia i użytecznych społecznie, a także bierze udział w wychowaniu młodego pokolenia, w przygotowaniu go do pełnienia ról społecznych. Nawet w bardzo niekorzystnym, dla geografii i ogólnie dla całego systemu edukacji, okresie budowania ustroju socjalistycznego kompleksowość wiedzy geograficznej, łączenie w jej ramach wiedzy przyrodniczej i społecznej wraz z podejściem przyczynowo-skutkowym były uznawane za elementy o znaczeniu kluczowym (por. Pinchemel 1965). Zmieniły się tylko proporcje tych dwóch składowych wiedzy na korzyść wiedzy o gospodarczej działalności człowieka oraz odwróciły się wektory ukazywanych relacji w celu podkreślenia znaczącej roli człowieka w rozwoju świata.

Kiedy po 1989 r. zaczęto budować nowy system szkolny, dostosowany do nowych realiów społeczno-gospodarczych i politycznych, na nowo określono koncepcję edukacji geograficznej, by bardziej przystawała do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Bardzo mocno wyeksponowana została wówczas potrzeba, by geografia szkolna pomagała zrozumieć świat w jego złożoności i dynamice. S. Zając (1990), próbując zdefiniować istotę geografii szkolnej, eksponował fakt, że jest ona nośnikiem wiedzy o współczesnym świecie i oferuje pożądane społecznie umiejętności, tzn. takie, które umożliwiają człowiekowi dobrą orientację we współczesnym świecie i przygotowują do działań na rzecz jego rozwoju.

Pełną wizję nowoczesnej edukacji geograficznej przedstawiła A. Dylikowa (1990). Według niej geografia szkolna powinna prowadzić do poznania i rozumienia świata, w szczególności:

- zróżnicowania świata pod względem przyrodniczym i społeczno-ekonomicznym oraz przyczyn tego zróżnicowania;
- złożoności i dynamiki systemu Ziemia–człowiek;
- wzajemnych uwarunkowań zjawisk i procesów zachodzących w przestrzeni geograficznej;
- miejsca człowieka w systemie przyrodniczym i jego aktywnej roli w przemianach środowiska;
- prawidłowości dotyczących organizacji przestrzeni geograficznej i istoty procesów, które ją kształtują.

Bardzo trafnie istotę geografii nakreślił A. Suliborski (1990), definiując ją jako obszar kształcenia, który formuje sprawność poznawczą ucznia oraz jego stosunek do samego siebie, do środowiska przyrodniczego i społecznego. Tak rozumiana geografia szkolna, wraz z uwzględnieniem celów, takich jak: przygotowanie ucznia do działania, rozwijania wyobraźni, zainteresowań i odpowiedzialności za losy ludzi i przyrody, dość mocno nawiązywała do dobrych tradycji edukacji geograficznej, a jednocześnie wprowadzała elementy odpowiadające potrzebom czasu.

Obecna koncepcja edukacji geograficznej dość precyzyjnie zaprezentowana w obowiązującej podstawie programowej również sięga do najlepszych wzorców z przeszłości, starając się adaptować je do współczesnych realiów społeczno-kulturowych i potrzeb młodego człowieka (Szkurlat i in. 2016). Jako podstawowy cel geografii szkolnej stawia integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną (Szkurlat i in. 2018).

Dobór i układ treści na obydwu poziomach kształcenia czynią z geografii przedmiot, który umożliwia uczniom zrozumienie współzależności pomiędzy poszczególnymi komponentami środowiska geograficznego i dostrzeganie tych powiązań na poziomie regionalnym i globalnym. Geografia wyjaśnia też przemiany gospodarcze i społeczne oraz stwarza szansę na zrozumienie ich przyczyn i skutków. Łączy ponadto wiedzę o świecie z wiedzą o tym, co lokalne i bliskie uczniowi (Podstawa programowa... 2017). Utrzymane jest zatem podejście holistyczne i relacyjne, ukierunkowane na integrację wiedzy o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną oraz na poznawanie związków pomiędzy poszczególnymi obszarami rzeczywistości, zwłaszcza w systemie przyroda–człowiek.

Ważnym elementem współczesnej edukacji geograficznej jest także kształtowanie poczucia odpowiedzialności za jakość środowiska geograficznego, za wykorzystanie jego zasobów, za kształtowanie ładu przestrzennego i za estetyczny wymiar organizacji przestrzeni. W podstawie programowej znajdują się mocne akcenty patriotyczne, wynikające z dużego udziału treści prezentujących przyrodnicze i kulturowe bogactwo Polski. Ich eksponowanie tworzy odpowiedni grunt do kształtowania pozytywnych uczuć wobec kraju ojczystego i więzi z „małą” Ojczyzną.

DONIOSŁOŚĆ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

W. Wilczyński (2011) słusznie zauważył, że geografia współczesna w niewielkim tylko stopniu ma taką postać, jaka istnieje w zbiorowym przekonaniu społeczeństwa. W zasadzie należałoby to ująć odwrotnie – zbiorowe przekonania społeczeństwa co do geografii jako nauki znacząco odbiegają od jej prawdziwego charakteru. Nie wchodząc głębiej w przyczyny tego stanu rzeczy, zauważyć można, że stwierdzenie to znakomicie oddaje również sytuację edukacji geograficznej. Zarówno w warstwie merytorycznej, jak i kształcącej oraz wychowawczej ma ona więcej do zaoferowania niż społeczeństwo jest w stanie jej przypisać. Badania przeprowadzone wśród Polaków przez E. Szkurlat wraz z zespołem pokazują, że wartość poznawcza, kształcąca i wychowawcza geografii szkolnej zostały ocenione raczej nisko. Choć duża część respondentów dobrze wspomina swoje lekcje geografii jako interesujące i dość lubiane, to za najważniejsze korzyści płynące z lekcji geografii uznaje najczęściej wąskie umiejętności praktyczne, takie jak czytanie map i orientacja w terenie. Znamienne jest to, że duża część osób uczestniczących w badaniu kojarzy geografę z zapamiętywaniem treści. Odsetek osób przyznających prymat tej formie uczenia się w ramach geografii był większy niż udział osób wskazujących na przewagę myślenia. Jak zauważają autorzy badań, ubogi obraz korzyści płynących z lekcji geografii wśród osób objętych badaniem pokrywa się ze stereotypowym kojarzeniem geografii głównie z wiedzą o rozmieszczeniu obiektów w przestrzeni (Szkurlat i in. 2022).

Przyczyn tego stanu rzeczy jest z całą pewnością wiele, począwszy od ogólnego wizerunku polskiej edukacji, po powierzanie zadań nauczania geografii nauczycielom o innym przygotowaniu kierunkowym (por. Wilczyński 2009, Rodzoś 2022, Szkurlat i in. 2022). Aby uniknąć niewłaściwych decyzji podczas reformowania polskiej szkoły, warto jednak spojrzeć wnikliwie na to, co daje lub co może dać szkolna edukacja geograficzna.

Geografia jest jedynym przedmiotem łączącym w warstwie merytorycznej świat przyrody i świat działalności człowieka. Jest to jej immanentna i podstawowa zarazem cecha, o dużej wartości edukacyjnej. Takie ujęcie przede wszystkim odpowiada rzeczywistości. Życie człowieka i jego działalność osadzone są bowiem w konkretnych warunkach przyrodniczych, co przekłada się zarówno na sposób funkcjonowania człowieka w wymiarze społecznym i ekonomicznym, jak i na krajobraz oraz na parametry środowiska. Całościowe ujmowanie zjawisk świata przyrody odpowiada zatem naturalnemu stanowi rzeczy, a dodatkowo jest spójne z przebiegiem procesów poznawczych. Człowiek w swoim postrzeganiu świata nie oddziela od siebie poszczególnych warstw rzeczywistości, nie widzi osobno elementów środowiska przyrodniczego, a osobno elementów stworzonych przez człowieka. Odbiera je kompleksowo i chce rozumieć, dlaczego dany fragment przestrzeni jest taki, a nie inny i co sprawia, że różni się od innych miejsc. Taki sposób postrzegania rzeczywistości typowy jest zwłaszcza dla dzieci. Całościowe ujmowanie rzeczywistości jest zatem szczególnie ważne na początkowych etapach edukacji, w których dominuje myślenie konkretno-obrazowe i kształtowany jest sposób pojmowania świata oraz nawyki poznawcze. Wyabstrahowanie z wiedzy geograficznej poszczególnych jej warstw w celu przyporządkowania ich do różnych przedmiotów nauczania stałoby w niezgodzie z możliwościami i potrzebami poznawczymi dziecka.

Holistyczne podejście do nauczania o świecie jest ważne również dlatego, że tylko ono pozwala zrozumieć, jak funkcjonuje świat. Pozwala bowiem poznać wzajemne uwarunkowania poszczególnych elementów rzeczywistości, ich oddziaływania i złożone zależności. Chodzi tu zarówno o relacje pomiędzy światem przyrody a działalnością człowieka, jak i w obrębie każdej z tych dwóch sfer. Jednym z poważniejszych zarzutów stawianych współczesnej szkole jest jej przeteoryzowanie, powierzchowność i oderwanie od prawdziwego obrazu świata, od tego, co w nim ważne i realnie występujące (por. Wilczyński 2009, Sadoń-Osoviecka 2011). Jednocześnie współczesna szkoła w warstwie czysto informacyjnej przegrywa konkurencję z innymi źródłami informacji preferowanymi przez młode pokolenie (Piotrowska, Cichoń 2015). W tych warunkach wartościowa może być tylko taka edukacja, która ukierunkowana jest na poznawanie złożoności świata i rozumienie związków przyczynowo-skutkowych, jakie są konsekwencją określonych cech środowiska przyrodniczego, a także działań i decyzji człowieka. Tego właśnie uczy geografia. Obejmując swym zakresem problematykę przyrodniczą i społeczno-ekonomiczną, daje możliwości zrozumienia problemów, jakie powstają na styku tych sfer. Problemy te, wynikające z niezmiernie silnej presji na środowisko przyrodnicze, są dziś jednymi z najistotniejszych problemów współczesnego świata. Geografia, podejmując tę tematykę, przygotowuje zatem młode

pokolenie do świadomego życia i racjonalnego podejmowania decyzji, które mają wpływ na jakość środowiska i warunki życia przyszłych pokoleń.

Zogniskowanie geografii szkolnej wokół ujęć relacyjnych, skupionych na eksponowaniu związków i zależności pomiędzy poznawanymi faktami, daje również inny pozytywny rezultat w postaci rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego i umiejętności wielostronnej oceny poznawanych zjawisk w miejsce bezkrytycznego przyjmowania gotowych, często jednostronnych interpretacji (Szkurlat i in. 2018). W procesie poszukiwania relacji pomiędzy poznawanymi zjawiskami zachodzi konieczność ich analizy, abstrahowania, czyli pomijania i wyodrębniania pewnych składników, cech i relacji, ich hierarchizacji, porównywania z innymi faktami, oceniania i wartościowania oraz formułowania wniosków. Korzyści płynące z takiego podejścia są zatem rozliczne. Uczeń nie tylko poznaje świat w jego złożoności i zaczyna rozumieć mechanizmy funkcjonowania świata przyrody i człowieka, ale także uczy się odpowiedniej metody poznawczej. Rozwija przy tym szereg umiejętności o charakterze uniwersalnym, które są podstawą sprawnego funkcjonowania w życiu. Kształtuje swoje nawyki stawiania pytań typu „dlaczego?” i staje się samodzielny w poszukiwaniach odpowiedzi na te pytania. Jest to niezaprzeczalna wartość edukacji geograficznej, ponieważ sprzyja kształtowaniu dojrzałych, niezależnych w myśleniu jednostek, zdolnych do formułowania i rozwiązywania problemów.

W ostatnim czasie, w związku z kryzysem klimatycznym, w polskim szkolnictwie obserwuje się działania, które można interpretować jako próby wyabstrahowania tematyki klimatycznej i stworzenia odrębnej ścieżki kształcenia dedykowanej tym treściom. Wydaje się, że jest to błędna droga, ponieważ klimat jest jednym z elementów szeroko pojmowanego środowiska geograficznego. Jego problemów nie da się zgłębić w sposób pełny i właściwy bez odniesienia do innych zjawisk ze świata przyrody oraz działalności gospodarczej człowieka. Tym bardziej, że klimat to także czynnik, który wywiera znaczący wpływ na świat przyrody i sferę społeczno-ekonomiczną. Pozostaje zatem w złożonych relacjach z innymi komponentami środowiska geograficznego i tylko z ich uwzględnieniem może być rzetelnie poznawany. Dlatego odseparowanie tej tematyki od szerszej wiedzy geograficznej byłoby zabiegiem sztucznym i nieprzynoszącym zamierzonych korzyści. W edukacji na rzecz klimatu nie powinno chodzić bowiem o samą wiedzę o klimacie i problemach wynikających z jego zmian, ale przede wszystkim o zrozumienie istoty tych problemów i poznanie rozwiązań możliwych do zastosowania w poszczególnych sferach działalności człowieka. Wydaje się, że tak jak było dotychczas, miejsce wiedzy o klimacie dalej jest w geografii, bo tylko ona jest w stanie zapewnić problematyce klimatycznej szerszy kontekst merytoryczny, niezbędny do zrozumienia problemów.

Mówiąc o wartościach edukacji geograficznej, warto również podkreślić jej rolę w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju. Geografia, zajmując się zarówno tematyką przyrodniczą, jak i społeczną oraz gospodarczą, ma duży potencjał do rozwijania wiedzy o kluczowych wyzwaniach środowiskowych, takich jak budowanie odporności na zmiany klimatu, dobra jakość wód i czyste od zanieczyszczeń gleby, oraz o problemach społecznych, takich jak np. ubóstwo

na świecie czy nierówna dystrybucja dóbr i zasobów. Ujmując wiedzę w sposób przyczynowo-skutkowy i proponując podejścia nie tylko ogólne, ale także regionalne i odnoszące się do lokalnego środowiska, zapewnia jednocześnie głębsze, bardziej konkretne rozumienie tych problemów, a operując konkretnymi przykładami uzasadnia potrzebę wdrażania zasad zrównoważonego rozwoju. Kształtuje przy tym postawę odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Uczeń, zgłębiając problemy ekologiczne, społeczne i ekonomiczne współczesnego świata, wraz z całą gamą ich uwarunkowań i skutków, nabiera świadomości rangi tych problemów i ma szansę zrozumieć je i spojrzeć na nie z odpowiedniej perspektywy. Geografia daje przy tym młodemu pokoleniu szansę na dostęp do wiarygodnej wiedzy, opartej na prawdziwych danych i faktach, co w czasach szumu informacyjnego i powszechnej dezinformacji ma ogromne znaczenie. Warto w tym miejscu zauważyć, że jest to jedyny przedmiot, który koncepcję zrównoważonego rozwoju przedstawia w sposób pełny, z jednoczesnym uwzględnieniem zarówno wymiaru środowiskowego, jak i społecznego oraz ekonomicznego. Walory te czynią edukację geograficzną niezastąpionym elementem współczesnej szkoły.

W świetle przedstawionych faktów należy stwierdzić, że geografia szkolna wychodzi naprzeciw potrzebie autentycznej edukacji skupionej na rzeczywistych problemach występujących tu i teraz, bliskich doświadczeniom młodzieży. Uczy o ważnych zjawiskach zachodzących w przestrzeni geograficznej, pomagając przy tym zrozumieć ich złożoność, uwarunkowania i skutki. Opisuje i wyjaśnia procesy, które ukształtowały obraz świata, oraz te, które zachodzą na naszych oczach i tworzą nowe warunki życia. Wielką zaletą geografii szkolnej jest zatem to, że przybliża nie tylko wiedzę pewną, zamkniętą w książkowych schematach i modelach, ale odwołuje się do konkretnych wydarzeń z teraźniejszości, otwierając przestrzeń na organizację procesu konstrukcji wiedzy, z wykorzystaniem bieżących doświadczeń ucznia, a nie tylko jej asymilacji. Jest to spójne z założeniami edukacji konstruktywistycznej, w ramach której wiedza ogólna tworzona jest na podstawie wiedzy osobistej zdobytej poprzez doświadczanie rzeczywistości przez ucznia (Sadoń-Osowiecka 2021).

Geografia szkolna jest przedmiotem, który uczy o zjawiskach i procesach, jakie kształtowały i nadal kształtują oblicze Ziemi, ale jest też nośnikiem wiedzy o konkretnych miejscach. Daje zatem wyobrażenie o rezultatach poznawanych procesów w postaci określonych cech krajobrazu i parametrów środowiska. Jako jeden z nielicznych przedmiotów pozwala przy tym poznawać miejsca w sposób bezpośredni, w terenie. Ma to dużą wartość kształcącą i wychowawczą, bo pokazuje realność zjawisk, o których uczy się uczeń, i pozwala na przełożenie dość abstrakcyjnej wiedzy na konkretne fakty zapisane w cechach środowiska geograficznego. Ma to również duże znaczenie dla formowania sfery duchowej i emocjonalnej ucznia, które w jego rozwoju osobowym są nie mniej ważne niż sfera intelektualna i powinny podlegać rozwijaniu w ramach edukacji szkolnej (Angiel 2021). Poznawanie różnych miejsc w ramach geografii stwarza też możliwości wyjścia poza ramy standardowej wiedzy przewidzianej do nauczania się i sprzyja spojrzeniu na świat z głębszej perspektywy, która zawiera elementy namysłu, refleksji czy zadumy. Uczeń, poznając miejsca w sposób pośredni lub bezpośredni,

doświadcza ich wyjątkowości, piękna i innych wartości zapisanych w określonych fragmentach przestrzeni. Poznaje znaczenie środowiska nie tylko od strony „twardych” zasobów, które stanowią podstawy rozwoju gospodarczego, ale również z uwzględnieniem jego wartości niematerialnych. Takie podejście pozwala uczniowi dostrzec głębsze wymiary rzeczywistości i kształtować wrażliwość estetyczną i moralną. Trudno nie zgodzić się z opinią, że geografia godzi ze sobą surową logikę i racjonalność z wrażliwością i wyobraźnią, pozwalając dziecku nie tylko rozumieć świat, ale jednocześnie zachwycać się jego pięknem i pochyłać nad losami ludzi (Mentel 2011).

Ładunek wychowawczy, który cechuje edukację geograficzną, jest bardzo istotny w kontekście potrzeb współczesnego świata. Udostępnia bowiem szeroką wiedzę o świecie, o jego zróżnicowaniu i zjawiskach, których uczeń bezpośrednio nie doświadcza. Pokazuje przy tym obiektywne podstawy różnorodności świata. Uczy więc otwartości na to, co odmienne i dalekie od tego, co znamy. Poszerza horyzonty myślowe i pozwala zrozumieć, że nie ma jednego modelu świata, że świat jest z natury złożony. Pozwala wyjść poza egocentryzm poznawczy, który charakteryzuje się traktowaniem tego, co najbliższe, jako najlepszej, uprzywilejowanej części rzeczywistości. Kształtuje w ten sposób postawy tolerancji kulturowej, cechy nie do przecenienia w obecnych realiach społeczno-politycznych.

Edukacja geograficzna jednocześnie rozwija patriotyzm. Będąc nośnikiem wiedzy o Polsce, o jej przyrodzie i kulturze, o osiągnięciach w różnych sferach życia w odniesieniu do innych regionów Europy i świata, pozwala poznać ją od dobrej, obiektywnej strony i docenić zarówno walory przyrody, jak i dorobek społeczeństwa. Geografia stwarza zatem warunki do kształtowania pozytywnych uczuć i postaw wśród młodzieży wobec własnego państwa i narodu, do rozwijania poczucia dumy z „dużej” i „małej” Ojczyzny. Niezwykle istotne jest tu przede wszystkim to, że w ramach tego przedmiotu uczeń z jednej strony poznaje to, co odrębne i wyjątkowe dla Polski, z drugiej zaś jednak odkrywa naszą łączność z Europą i światem. Są to elementy niezbędne w rozwijaniu więzi społecznych i terytorialnych, w kształtowaniu poczucia przynależności do określonego miejsca na Ziemi bez negatywnego nastawienia do reszty świata.

Edukacja geograficzna uczy też patrzeć na rzeczywistość w sposób perspektywiczny. Przez to, że pokazuje związki przyczynowo-skutkowe, kieruje uwagę na szerokie spektrum efektów obserwowanych zjawisk i procesów oraz działań podejmowanych przez człowieka. Kształtuje nawyki myślenia o rzeczywistości w sposób procesowy, z uwzględnieniem okoliczności występowania zdarzeń, ale też ich różnorodnych konsekwencji – przyrodniczych, społecznych i gospodarczych. Kształtuje nawyk rozpatrywania skutków podejmowanych działań. Z tego względu pełni niezwykle istotną rolę w przygotowaniu młodzieży do odpowiedzialnego życia i pełnienia ról społecznych. Można zatem powiedzieć, że edukacja geograficzna jest nieodzownym elementem każdego systemu edukacyjnego. Jej duże walory poznawcze, kształtujące i wychowawcze sprawiają, że jest to wartościowy przedmiot, który pełni istotną rolę w przygotowaniu młodego pokolenia do rozumienia świata, do sprawnego funkcjonowania w życiu i do pracy na rzecz społeczno-gospodarczego rozwoju bliższego i dalszego otoczenia.

PODSUMOWANIE

Geografia szkolna jest przedmiotem, który przy okazji reform edukacyjnych podlega różnym eksperymentom, najczęściej niemającym głębszego uzasadnienia i nieprzynoszącym pozytywnych skutków. Wydaje się, że ze względu na obecność na różnych poziomach kształcenia i dość rozległe pole treściowe jest wdzięcznym przedmiotem do poszukiwania przestrzeni na rzecz nowych rozwiązań organizacyjnych, które władzom oświatowym przeprowadzającym reformę wydają się bardziej atrakcyjne i efektywne. Dzieje się to ze szkodą dla edukacji młodego pokolenia, ponieważ geografia posiada niezaprzeczalne walory poznawcze, kształcące i wychowawcze. Jak słusznie zauważa W. Wilczyński (2009), pozwala na realizację edukacji w pełnym tego słowa rozumieniu. Dostarcza bowiem pragmatycznej i wartościowej intelektualnie wiedzy i rozwija zdolności poznawcze ucznia. Stwarza warunki do rozwoju myślenia, a dodatkowo umożliwia łączenie naukowej racjonalności z refleksją i poznaniem nacechowanym emocjonalnie.

Rozwój cywilizacyjny wymaga zmian w edukacji. Również geografia szkolna musi ewoluować, by dawać młodemu pokoleniu wiedzę, która zapewni mu pełne zrozumienie świata i kompetencje do zmieniania go na lepsze. Przebudowie musi ulegać zarówno warstwa treściowa, jak i metodyczna. Dynamika zmian społecznych i gospodarczych powoduje, że koncepcje i rozwiązania, które były odpowiednie 10 lat temu, dziś okazują się niewystarczające. Proces zmian powinien być jednak rozważny – niekoniecznie powolny, ale na pewno przemyślany i przeprowadzony w sposób, który nie uszczupli nadrzędnych wartości edukacji. Stawką jest nie tyle pozycja geografii szkolnej, ile ewentualne straty z punktu widzenia społecznego. Uczeń pozbawiony możliwości poznania rzeczywistości w sposób zintegrowany, uwzględniający zarówno perspektywę przyrodniczą, jak i społeczno-ekonomiczną, w ujęciu relacyjnym, z całym bogactwem powiązań przyczynowo-skutkowych, nie będzie zdolny do racjonalnego podejścia do problemów współczesnego świata. Większość lokuje się bowiem na pograniczu świata przyrody i działalności człowieka.

2.

**UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA
NAUCZYCIELI GEOGRAFII
WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE**

KWALIFIKACJE I WYBRANE CECHY ZAWODOWE NAUCZYCIELI GEOGRAFII – TENDENCJE ZMIAN

Notowany od wielu lat niski przyrost naturalny w Polsce sprawia, że zmniejsza się liczba uczniów w szkołach, a wraz z nią liczba klas i liczba godzin dla nauczycieli zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych – liceach, technikach i szkołach branżowych. Pomimo tych niekorzystnych skutków sytuacji demograficznej w Polsce, w ostatnich latach coraz trudniej jest dyrektorom szkół znaleźć na miejsca odchodzących na emeryturę nauczycieli odpowiednio przygotowanych kandydatów do tego zawodu (Szkurląt 2000, Piróg, Hibszer 2020, 2022, Szkurląt i in. 2022), to jest osoby o zgodnym z treściami przedmiotu przygotowaniu merytorycznym oraz dydaktyczno-pedagogicznym. Kwerendy przeprowadzone w wybranych kuratoriach oświaty pozwalają stwierdzić, że wpływa do władz oświatowych coraz więcej próśb o zgodę na warunkowe zatrudnienie w charakterze nauczyciela przedmiotu osób, które nie posiadają aktualnie ważnych uprawnień nauczycielskich, a które zobowiązują się uzupełnić je w krótkim czasie (najczęściej jednego roku). Uprawnienia te zdobywane są przede wszystkim w formie studiów podyplomowych nawet w ciągu jednego roku. Dotyczy to szczególnie nauczycieli innych niż geografia przedmiotów, którym brakuje godzin do wypełnienia etatu, a którzy chcieliby w ramach uzupełniania pensum uczyć geografii. Biorąc pod uwagę tę właśnie sytuację i obserwowany od wielu lat proces zmniejszania się liczby studentów geografii i rezygnację w wielu ośrodkach akademickich z przygotowania studentów do pracy w szkole, jak również perspektywę odejścia w niedługim czasie na emeryturę kolejnych liczniejszych grup wiekowych nauczycieli geografii, rodzi się uzasadnione pytanie o to, kto uczy i kto będzie uczył geografii w polskich szkołach. Kim są i jacy są polscy nauczyciele geografii? Jakie formalne kwalifikacje posiadają nauczyciele uczący geografii w naszym kraju? Jaka jest skala obserwowanego zróżnicowania kwalifikacji między nauczycielami geografii różnych typów szkół i poziomów edukacji?

W pytaniach tych zawiera się przede wszystkim niepokój o poziom kwalifikacji nauczycieli geografii, obecnie i w najbliższych latach, jakość przygotowania merytorycznego i dydaktycznego do pełnienia roli nauczyciela przedmiotu oraz wpływ poziomu tego przygotowania na efekty kształcenia i ewentualne odzwierciedlenie kwalifikacji nauczycieli w osiągnięciach edukacyjnych uczniów. Stąd za cel prezentowanych w niniejszym rozdziale refleksji natury teoretycznej, metodologicznej i wyników przeprowadzonych badań uznano próbę diagnozy faktycznego stanu kwalifikacji nauczycieli geografii (głównie formalnych) oraz możliwych

skutków sytuacji w tym zakresie, jak również wstępne określenie kierunków racjonalnych decyzji w zaistniałej sytuacji. Poznanie odpowiedzi na pytanie, kto uczy geografii w polskich szkołach, może pomóc w szukaniu rozwiązań służących bardziej efektywnemu kształceniu nauczycieli geografii oraz lepszemu ich przygotowaniu do realizacji celów i zadań edukacji geograficznej.

METODYKA BADAŃ

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kwalifikacje nauczycieli geografii jest złożone i wymaga wieloaspektowego spojrzenia na problem. Na początku należy określić kryteria oceny kwalifikacji nauczyciela. Kwalifikacje to według *Słownika języka polskiego PWN*: *wykształcenie i uzdolnienia potrzebne do pełnienia jakiejś funkcji lub wykonywania jakiegoś zawodu*. W świetle tej definicji można powiedzieć, że podstawowe kryteria oceny kwalifikacji stanowią wykształcenie oraz uzdolnienia. O ile wykształcenie można rozpoznać poprzez posiadane przez osobę dokumenty poświadczające główny kierunek i zakres wykształcenia (również tylko bardzo formalnie i ogólnie), to zdecydowanie trudniej określić formalny poziom uzdolnień. Autorzy niniejszej publikacji zdają sobie sprawę z tego, że ostatecznie o kwalifikacjach nauczyciela najlepiej świadczą efekty jego pracy z konkretnym uczniem, a o tych decyduje całe spektrum czynników, takich na przykład jak cechy osobowe nauczyciela, jego wiedza, doświadczenie, umiejętności komunikacyjne, stany emocjonalne itd. Ponieważ badanie tych składowych kwalifikacji nauczyciela nie było przedmiotem planowanych badań, założono, że głównym przedmiotem rozpoznania będą kwalifikacje formalne nauczycieli wyrażające się przede wszystkim w ich wykształceniu i formalnym przygotowaniu do zawodu. Pomimo tak ograniczonego zakresu badań, w toku ich prowadzenia napotkano szereg trudności w zebraniu wiarygodnych, całościowych, reprezentatywnych danych. Podczas badań wykorzystano różnego rodzaju źródła danych oraz stosowano metody dobrane tak, aby wpisywały się w szeroko rozumianą triangulację metodologiczną. Jest ona stosowana głównie w badaniach społecznych i powinna w założeniach zapewnić wyższą jakość i wiarygodność prowadzonych badań oraz ograniczyć błędy pomiaru. Polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod, a następnie porównywaniu i łączeniu lub uzupełnianiu wyników. Jej stosowanie dopuszcza łączenie metod jakościowych i ilościowych (Lutyński 1994, Konecki 2000, Flick 2011, Wieczorek 2014). W badaniach kwalifikacji formalnych nauczycieli geografii wykorzystane zostały następujące źródła danych: oficjalna statystyka krajowa GUS, System Informacji Oświatowej (SIO) – dane pozyskane odpłatnie w postaci raportu w Departamencie Współpracy z Samorządem Terytorialnym MEN oraz badania ankietowe w szkołach, a także wywiady fokusowe wśród nauczycieli, doradców metodycznych oraz dyrektorów szkół.

Pierwszy etap prac stanowiły badania ankietowe w szkołach przeprowadzone w formie zdalnej w roku szkolnym 2023–2024 przy pomocy nauczycieli geografii

– uczestników konferencji dydaktycznych KEG PTG – oraz grup nauczycieli geografii na FB. Ponieważ ten sposób pozyskania informacji okazał się niezadowalający (do maja 2024 r. uzyskano zaledwie 254 wypełnione kwestionariusze), autorzy zdecydowali się na zastosowanie innego sposobu dotarcia z ankietą do szkół. Zwrócono się do kuratorów oświaty w Polsce z prośbą o pomoc w przeprowadzeniu badań dotyczących nauczycieli geografii. Z wszystkich kuratoriów otrzymano pisemne odpowiedzi – w zdecydowanej większości odmowne, często z uzasadnieniem następującej treści: *Kuratorium Oświaty w (...) nie pośredniczy w tego rodzaju badaniach ankietowych pomiędzy autorami a szkołami. Informuję, że o ewentualnym udziale szkół w badaniach naukowych decydują ich dyrektorzy. O zgodę na badania wraz z ankietą należy zwrócić się więc bezpośrednio do dyrektorów szkół lub placówek, bowiem to oni kierują ich działalnością oraz odpowiadają za ich reprezentowanie na zewnątrz (zgodnie z art. 68 ust. 1 pkt 1 ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. – Dz.U. 2024 poz. 737).* W odpowiedziach podawano czasami informację o sposobie dotarcia do szkół: *Adresy mailowe do szkół można pozyskać z bazy danych SIO na stronie <https://rspo.men.gov.pl/>. Z KO w Opolu uzyskano dokładny instruktaż dotarcia do adresów mailowych szkół: W celu zdobycia danych kontaktowych można skorzystać z RSPO (Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych). Należy wejść na stronę internetową <https://rspo.gov.pl/>, następnie wybrać „Wyszukiwarka zaawansowana”, a potem w kategorii „Położenie szkół i placówek” należy wybrać interesujące województwo, po czym na dole strony, po lewej zaznaczyć „Wyświetl dodatkowe pola wyszukiwania”. Pośród pojawiających się kategorii proszę znaleźć „Typ szkoły/placówki” i zaznaczyć po prawej wybrany z listy typ szkoły/placówki. Następnie proszę u dołu strony po prawej wcisnąć przycisk „Szukaj”. Wyświetli się baza wszystkich wybranych szkół i placówek z danego województwa. Na górze po prawej (nad listą), należy wybrać opcję „Pobierz plik CSV z wynikami” i zapisać go na dysku swojego komputera. Plik otrzyma Pan w formacie Microsoft Excel, wystarczy go otworzyć, po czym skopiować adresy z kolumny zawierającej e-maile, aby wkleić je w pole adresata w programie pocztowym.*

W trzech kuratoriach oświaty (śląskim, lubelskim i kujawsko-pomorskim) uzyskano oczekiwane wsparcie. Z kuratoriów oświaty w Katowicach oraz w Bydgoszczy do podległych im szkół został wysłany mail poprzez SOK (system obsługi kuratorium, czyli tzw. panel dyrektorski, zachęcający do udziału w badaniach, zaś w przypadku KO w Lublinie informacja o badaniach została zamieszczona na stronie internetowej kuratorium, o czym autorzy badań zostali poinformowani stosownym listem: *W związku z prośbą skierowaną do Lubelskiego Kuratora Oświaty informuję, że komunikat o prowadzonych przez Państwa badaniach dotyczących nauczycieli geografii oraz link do formularza ankiety do dyrektorów szkół zostały udostępnione na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Lublinie pod adresem: <https://kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=13484>. Zgodnie z oczekiwaniami ta forma pomocy okazała się bardzo skuteczna – z tych trzech województw otrzymano największą liczbę wypełnionych ankiet, odpowiednio: 728, 151 i 72. Skuteczność pozyskania danych ze szkół podległych pozostałym kuratorium była niższa, ale liczebnie znacznie wyższa niż w pierwszym etapie badań opartym wyłącznie na kontaktach z nauczycielami. Ostatecznie zgromadzono 2009 odpowiedzi (254 z pierwszego etapu +1755 z drugiego). Po weryfikacji zebranych informacji, czyli*

odrzuconiu tych z niekompletnymi odpowiedziami, do dalszej analizy zostało zakwalifikowanych 1825 wypełnionych kwestionariuszy.

Jednym z założeń badań było wprowadzenie elementów porównawczych pozwalających zidentyfikować tendencję zmian w zakresie kwalifikacji formalnych nauczycieli geografii. Zgodnie z tym założeniem podjęta została próba odniesienia aktualnej sytuacji w tym aspekcie do stanu, jaki został zaprezentowany 25 lat temu na łamach „Geografii w Szkole” przez Mirosława Sielatyckiego, a opracowany na podstawie raportów sporządzonych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (Sielatycki 1998).

KWALIFIKACJE NAUCZYCIELI GEOGRAFII WEDŁUG ZAPISÓW PRAWA OŚWIATOWEGO

W powszechnym rozumieniu nauczyciel geografii to osoba, która uczy geografii w szkole. W *Zarysie dydaktyki geografii* pod red. S. Piskorza Jan Kądziołka definiuje nauczyciela geografii tak: *Nauczyciel geografii – to specjalność zawodowa; osoba utożsamiająca się z tym zawodem* (Kądziołka 1997, s. 191). Kądziołka zwraca też uwagę na fakt, że specjalność tę można rozpatrywać w kategoriach zawodu wyuczonego (w formie studiów wyższych obejmujących przygotowanie geograficzne i psychologiczno-dydaktyczne) oraz zawodu wykonywanego bardziej lub mniej kompetentnie. W niniejszej publikacji akcent położony zostanie na nauczyciela geografii pod kątem zawodu wyuczonego, czyli formalnych kwalifikacji, a mniej kompetencji, których badanie wymaga innej procedury i metod.

Aktualnie kwalifikacje formalne niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela zawiera rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 1 października 2023 r., poz. 2102). Według tego rozporządzenia kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej i ponadpodstawowej posiada osoba, która ukończyła:

- 1) studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na:
 - a) kierunku studiów zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami i posiada przygotowanie pedagogiczne lub
 - b) kierunku studiów, których program określa efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmujące treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub treści prowadzonych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym, i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
 - c) kierunku studiów, których program określa efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmujące treści nauczania odpowiadające wymaganiom ogólnym określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub treści prowadzonych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym, i posiada przygotowanie

pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć.

Jeśli osoba zdobywała kwalifikacje do zawodu nauczyciela przed 2019 r., to posiada je, gdy ukończyła:

2) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na:

- a) kierunku zgodnym (specjalności zgodnej) z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami i posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- b) kierunku, którego efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub treści prowadzonych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym, i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- c) kierunku innym (specjalności innej) niż określone w lit. a i b i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w klasach IV–VIII szkół podstawowych posiada również osoba, która ukończyła studia pierwszego stopnia:

1) prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na:

- a) kierunku zgodnym (specjalności zgodnej) z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami i posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- b) kierunku, którego efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub treści prowadzonych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym, i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- c) kierunku innym (specjalności innej) niż określone w lit. a i b i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła:
 - studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć lub
 - kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć lub

2) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom, lub

3) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż określona w pkt 2 i kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć (s. 3–4).

Warto nadmienić, że poprzedni dokument ministerialny precyzujący kwalifikacje nauczycielskie to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 24 sierpnia 2017 r., poz. 1575).

Kandydaci do zawodu nauczyciela geografii w Polsce przygotowywani są obecnie według wymagań rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2.08.2019) oraz jego modyfikacji z dnia 14 września 2023 r. W myśl zapisów tego rozporządzenia kształcenie nauczycieli geografii odbywa się na studiach kierunkowych (z geografii) na specjalności nauczycielskiej lub jako przygotowanie fakultatywne (do wyboru) w ramach darmowych punktów ECTS lub odpłatnie. Obejmuje ono przygotowanie merytoryczne (ok. 1800 godzin), dydaktyczne (360 godzin), praktyki szkolne (180 godzin), kształcenie w zakresie technologii informacyjnej (TI) oraz języka obcego. Standard kształcenia umożliwia także nabywanie uprawnień na trzyletnich studiach podyplomowych czynnym nauczycielom innych przedmiotów (wymaga jest wówczas 350 godzin przygotowania merytorycznego z geografii).

Jak można wywnioskować z treści przytoczonych zapisów rozporządzeń, zdobycie kwalifikacji nauczycielskich w ostatnich latach jest coraz trudniejsze i wymaga ukończenia studiów magisterskich. Jest to o tyle mało racjonalne, że równocześnie nadal dopuszcza się ich nabywanie w formie studiów podyplomowych i innych (bliżej nieokreślonych) kursów kwalifikacyjnych. Zatem absolwent studiów licencjackich uprawnień (kwalifikacji) do zawodu nauczyciela mieć nie może, ale czynny nauczyciel bez jakichkolwiek studiów geograficznych, który ukończył studia podyplomowe lub kurs, już je nabywał!

Część osób pracujących w szkołach na etacie nauczyciela geografii nabyło kwalifikacje zgodnie z wcześniejszymi ministerialnymi wytycznymi zawartymi w rozporządzeniach odnoszących się do standardów kształcenia, np. rozporządzeniem z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, nr 0, poz. 131 z późn. zm.). Wymagania zawarte w tych dokumentach różnią się liczbą godzin przedmiotów przygotowania pedagogiczno-psychologicznego, emisji głosu czy wymogów w zakresie znajomości języka obcego lub TI.

KWALIFIKACJE NAUCZYCIELI GEOGRAFII W LITERATURZE PRZEDMIOTU

Temat przygotowania zawodowego nauczycieli geografii, jak również wymaganych i posiadanych przez nich kwalifikacji był od dawna przedmiotem opracowań z zakresu dydaktyki geografii. Najstarsze, pojedyncze uwagi na temat poziomu przygotowania uczących geografii na ziemiach polskich w okresie XVIII i XIX w., znaleźć można w monografii historycznej dotyczącej geografii jako przedmiotu nauczania, autorstwa K. Harasimiuk (1992). Jednak tematyka tej publikacji dotyczy innych problemów geograficzno-edukacyjnych, a interesujące nas zagadnienia występują tylko incydentalnie. Na początku XX w. Wacław Nałkowski uzależniał rangę geografii w szkołach od „specjalistycznego” przygotowania nauczycieli i systematycznego poszerzania przez nich wiedzy pedagogicznej i geograficznej

(Nałkowski 1920, s. 81). W okresie powojennym zagadnienie osobowości i przygotowania do zawodu nauczyciela geografii podejmowali m.in.: Gustaw Wuttke, Maria Czekańska, Aniela Chałubińska. W drugiej połowie XX w. rozwojowi kształcenia nauczycieli w ośrodkach akademickich w Polsce towarzyszyło tworzenie jednostek dedykowanych realizacji tego zadania i wyraźny wzrost zainteresowania problemem kształcenia praktycznego oraz nabywania kompetencji dydaktyczno-wychowawczych wśród dydaktyków geografii. W tamtym okresie prace na ten temat opublikowali m.in.: Jan Flis, Zdzisław Batorowicz, Sławomir Piskorz, Andrzej Werwicki, Anna Dylikowa.

Cennym dokumentem o znaczeniu międzynarodowym, traktującym o wymaganiach i walorach zawodowych nauczyciela geografii, była wydana w 1992 r. Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej. Zgodne z jej zapisami, nauczyciel geografii to dobrze wyszkolony specjalista, który powinien m.in. rozumieć: geografię jako dyscyplinę rozwijającą się i społecznie potrzebną, społeczne konteksty kształcenia, potrzeby, zainteresowania i oczekiwania uczniów oraz przebieg procesu uczenia się w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej. Według Karty Edukacji Geograficznej nauczyciel to osoba dysponująca następującymi umiejętnościami:

- planowania lekcji, a nawet tworzenia programu nauczania;
- stosowania odpowiednich metod nauczania i oceny uczniów;
- włączania uczniów w sferę doświadczeń poznawczych;
- dobierania i stosowania odpowiednich źródeł i środków;
- ustawicznej oceny i korekt własnego postępowania;
- kierowania się zawsze zasadą celowości działania.

Ważną rolę w doskonaleniu kompetencji nauczycieli, aktualizacji wiedzy i samokształceniu nauczycieli geografii w Polsce pełniły artykuły o charakterze teoretycznym i praktycznym prezentowane w „Geografii w Szkole”, jak również dedykowane nauczycielom konferencje metodyczne, warsztaty geograficzne organizowane przez Oddział Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Do takich znaczących publikacji, powstałych w latach 90. XX w., należy tematyczna monografia: *Modele kształcenia i doskazywania nauczycieli geografii*, wydana w 1993 r. jako pokłosie konferencji dydaktyczno-metodycznej zorganizowanej 7–8 XI 1992 r. na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych. Inspirację tematyki konferencji i publikacji stanowiły nowe koncepcje edukacyjne MEN oraz przekonanie organizatorów, że skuteczność nowego programu kształcenia zależy przede wszystkim od przygotowania nauczycieli do jego realizacji. Tematyce przygotowania nauczycieli geografii poświęcona jest również wydana w 1996 r. publikacja: *Różne drogi kształcenia i doskazywania nauczycieli geografii*. Została ona przygotowana na konferencję naukową zorganizowaną 23 i 24 kwietnia 1996 r. przez IG WSP w Krakowie, COMSN, Komisję Dydaktyki Geografii PTG. Stanowi zbiór referatów i komunikatów autorstwa kilkunastu dydaktyków geografii i geografów różnych specjalności, reprezentujących niemal wszystkie polskie uczelnie kształcące nauczycieli geografii oraz pracowników wojewódzkich ośrodków metodycznych w Polsce. Wśród wielu wątków tematycznych obejmujących kształcenie nauczycieli geografii znajdują

się, najbardziej nas tutaj interesujące: rola, zadania, predyspozycje i kompetencje nauczyciela geografii. Zostały one podjęte w artykułach autorstwa: D. Licińskiej i A. Werwickiego (1996), M. Lubelskiej (1996), S. Piskorza (1996).

Wielowątkowo problem przygotowania i kompetencji nauczycieli geografii rozpatrywany jest przez duże grono autorów publikacji *Kształcenie i doszkaltanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy* wydanej pod redakcją W. Osucha i D. Piróg (2004). Bezpośrednio do tematyki kształcenia kompetencji nauczycieli geografii nawiązują w tej publikacji M. Groenwald (2004), W. Osuch (2004) oraz J. Szczęsna i P. Wojtanowicz (2004).

Kształceniu i doszkaltaniu nauczycieli geografii poświęcony został niewielki fragment w przygotowanym w 2008 r. *Raporcie o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce* (Raport 2008). Zwrócono w nim uwagę na wiele ograniczeń i problemów natury merytorycznej, organizacyjnej i finansowej, wynikających z dokonanych w ciągu 6 lat aż 3 zmian standardów kształcenia nauczycieli (w latach: 2002, 2004 i 2008).

Od roku 2011 funkcję stałego, corocznego forum publikacji na temat kształcenia i doszkaltania nauczycieli geografii pełnią Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG. W każdym z tomów znajdują się albo osobne części, albo artykuły poświęcone analizowanym problemom. W tomie 1 jest to rozdział W. Osucha (2011) pt. *Efektywność akademickiego kształcenia kompetencji na studiach podyplomowych z geografii*, w tomie 2 – składająca się z kilku rozdziałów część zatytułowana *Kształcenie nauczycieli geografii – potrzeby, kompetencje*, a wśród nich rozdział W. Osucha (2012) pt. *Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje* oraz wieloautorski rozdział: *Międzynarodowe warsztaty dydaktyczne – sposób na zwiększanie kompetencji przyszłych nauczycieli geografii* (Charzyński i in. 2012). Tom 4 i 5 zawiera bardzo wiele treści poświęconych kompetencjom i kwalifikacjom nauczycieli geografii w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych w procesie kształcenia geograficznego. Tematyka kolejnych tomów odnosi się do kompetencji nauczyciela w zakresie wprowadzania do praktyki szkolnej nowych rozwiązań technologicznych, aplikacji interaktywnych, e-learningu, projektu edukacyjnego, studiów przypadkowych, przygotowania nauczyciela do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególna rola wspierania nauczyciela w rozumieniu koncepcji i kierunku zmian oraz interpretacji nowych wymagań podstawy programowej stała się przesłanką doboru tematyki tomu 8 zatytułowanego: *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, opracowanego całkowicie z myślą o roli i przygotowaniu nauczyciela do wprowadzanych zmian. Również kolejne tomy poświęcone wprowadzaniu elementów edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym, stosowaniu metod poszukujących, kształtowaniu i ocenianiu umiejętności w edukacji geograficznej odpowiadają w znacznej części potrzebom praktyki i doskonaleniu pracy nauczyciela geografii.

Jak wynika z dokonanego przeglądu literatury, szczególnie wiele uwagi w swoich badaniach i publikacjach kwalifikacjom i kompetencjom nauczycieli geografii poświęcił W. Osuch – autor wielu prac dotyczących kształtowania kompetencji, zwłaszcza kompetencji przedmiotowych, dydaktycznych i komunikacyjnych

studentów – kandydatów na nauczycieli (Osuch 2004, 2005, 2011, 2011a, 2012, 2014, 2018). W opracowaniu z 2014 r. stwierdził, że nabycie odpowiednich kompetencji stanowi najważniejszy element w profesjonalnym przygotowaniu przyszłego nauczyciela geografii. Autor ten, za J. Szempruch (2006, s. 231), przytoczył definicję kompetencji jako *zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami (...) do kompetencji zawodowych nauczyciela zaliczyć można kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne, informacyjno-medialne*. Z kolei czeski pedeutolog J. Průcha (2006, s. 206) kompetencje nauczycielskie definiuje jako *zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę*. Wprawdzie kompetencje to nie to samo co kwalifikacje, lecz oba te terminy określają pożądane cechy przydatne nauczycielom do wykonywania zawodu. Trudno mówić o kwalifikacjach nauczycieli bez stałego nawiązywania do kompetencji kształtowanych w toku zdobywania formalnych kwalifikacji do zawodu nauczyciela geografii przez studentów geografii podczas studiów geograficznych.

Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie sprzed ponad 25 lat opublikowane przez M. Sielatyckiego (1998) w „Geografii w Szkole”. Artykuł ten jak dotąd zawierał najbardziej kompleksowe – statystyczne opracowanie portretu nauczyciela geografii w Polsce. Został on sporządzony na podstawie trzech raportów przygotowanych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie – *Nauczyciele w roku szkolnym 1996/97* (autorstwa I. Stępniewskiego), *Stopnie specjalizacji zawodowej nauczycieli* (W. Chmieleńskiej) oraz *Doskonalenie zawodowe nauczycieli* (E. Wroczyńskiej i A. Cichego). Opracowanie ukazało stan przed strukturalną reformą oświaty, która rozpoczęła się w 1999 r.

Pomimo że ze względu na dostępność i dobór źródeł aktualnych danych, przedstawione tutaj spektrum danych jest inne niż prezentowane przez Sielatyckiego, to porównania w niektórych aspektach są możliwe i pokazują pewne ważne tendencje zmian w kwalifikacjach nauczycieli geografii.

PORTRET WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI GEOGRAFII – WYNIKI ANALIZY INFORMACJI POZYSKANYCH Z BAZY SIO W MEN

Z danych pozyskanych z MEN wynika, że w latach 2006–2023 zmieniała się liczba nauczycieli wszystkich przedmiotów ogólnokształcących. Najpierw nieznacznie zmniejszała się, potem wzrosła, aby w 2023 r. osiągnąć 520 161 osób. W sumie w omawianym okresie nastąpił nieznaczny wzrost ogólnej liczby nauczycieli (o ok. 2% między skrajnymi latami). Największy udział w tej ponadpółmilionowej grupie mieli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wychowania fizycznego oraz języka angielskiego i języka polskiego. Hierarchia ta odzwierciedla pozycję poszczególnych przedmiotów – największe liczebnie są więc grupy nauczycieli przedmiotów o dużej liczbie godzin w siatce nauczania (tab. 3).

Tabela 3. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w latach 2006–2023*
(stan na 30 września danego roku)

Lp.	Przedmiot	Liczba nauczycieli				
		2006 ¹	2010	2015	2020	2023
1	Edukacja wczesnoszkolna	68 871	33 705	78 498	71 148	71 250
2	Wychowanie fizyczne	55 994	54 042	68 548	59 680	60 287
3	Język angielski	39 463	43 873	48 475	53 670	55 766
4	Język polski	56 882	52 646	48 124	49 501	53 834
5	Matematyka	48 560	45 648	43 107	42 897	42 641
6	Religia	32 295	31 551	30 598	29 055	28 295
7	Historia	27 709	25 880	21 900	25 837	26 577
8	Informatyka	25 135	24 717	17 469	28 756	25 344
9	Biologia	13 431	13 267	12 120	17 996	18 471
10	Geografia	12 337	11 816	11 394	16 616	17 370
11	Język niemiecki	18 753	18 071	15 571	15 762	15 449
12	Wiedza o społeczeństwie	14 589	13 851	13 338	15 407	14 669
13	Chemia	13 108	12 599	11 346	13 795	14 614
14	Fizyka	13 409	12 689	11 094	13 092	14 110
15	Wychowanie do życia w rodzinie	9 719	14 107	15 411	13 487	12 988
16	Przyroda	18 087	17 173	19 578	14 925	12 912
17	Muzyka	12 442	13 946	13 605	12 109	11 939
18	Edukacja dla bezpieczeństwa	0	884	8 083	10 637	11 190
19	Podstawy przedsiębiorczości	4 569	4 948	5 074	4 703	4 546
20	Etyka	412	935	3 979	3 693	3 943
21	Język hiszpański	292	541	1 105	1 837	2 160
22	Język francuski	2 401	2 128	1 758	1 503	1 498
23	Inny język obcy	717	857	580	265	308
24	Technologia informacyjna	6 802	6 773	318	121	0
25	Blok przedmiotowy sztuka	3 566	1 169	147	97	0
26	Inne przedmioty ogólnokształcące	9 224	5 902	5 183	5 596	0
Suma		508 767	463 718	506 403	522 185	520 161

* kolejność danych w tabeli według malejącej liczby nauczycieli poszczególnych przedmiotów w 2023 r.

¹ 2006 r. jest pierwszym rokiem, dla którego MEN posiada zbiorcze dane zgromadzone w SIO

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W roku szkolnym 2023/2024 w polskich szkołach pracowało ponad 17 tys. nauczycieli geografii (tab. 3). Ta, dziesiąta pod względem liczebności, grupa

zawodowa nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, stanowi niewiele ponad 3% ogólnej liczby nauczycieli w Polsce.

W badanym okresie liczba nauczycieli geografii dość znacznie się wahała. Zmniejszała się do 2015 r., a po tym roku do 2023 r. bardzo znacząco wzrosła, bo aż o 5976 osób, czyli o 52%. Głównymi tego przyczynami były: powrót geografii jako samodzielnego przedmiotu do szkoły podstawowej w klasach 5–8, ograniczenie lekcji przyrody w klasie czwartej szkoły podstawowej oraz wzrost liczby lekcji geografii w nauczaniu powszechnym w szkołach ponadpodstawowych. Wzrost liczby nauczycieli geografii pracujących w szkołach między rokiem 2006 a 2023 wyniósł prawie 30% (tab. 3).

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, praca w szkole w zawodzie nauczyciela uznawana jest za zawód typowo kobiecy i należy do tzw. „zawodów różowych kołnierzyków” (Gromkowska-Melosik 2013, Carrol i in. 2018, Piróg, Hibszer 2020). W przypadku nauczycieli geografii w ostatnich latach odsetek pracujących kobiet w ogólnej liczbie nauczycieli szkolnych kształtował się na poziomie 78–80% i nieznacznie wzrastał. W roku szkolnym 2023/2024 jego wartość wynosiła 80,2% (tab. 4).

Uwzględniając w analizie średni wiek czynnych zawodowo nauczycieli geografii, należy zauważyć wyraźny wzrost średniej wieku pracujących nauczycieli geografii – z 40,6 lat w 2006 r. do prawie 49 lat w 2023 r. (tab. 4). Na problem starzenia się nauczycieli geografii zwrócili uwagę w swoich badaniach m.in. D. Piróg i A. Hibszer (2020), podając, że w ciągu ośmiu lat (2010–2018) średni wiek aktywnych zawodowo nauczycieli geografii w Polsce wzrósł o 5 lat (z 42 do 47).

Tabela 4. Nauczyciele geografii w latach 2006–2023 (stan na 30 września danego roku)

Rok szkolny	Liczba nauczycieli			Kobiety (%)	Średni wiek	Liczba nauczycieli		Liczba etatów z godzinami ponadwymiarowymi
	razem	kobiety	mężczyźni			pełnozatrudnieni (zatrudnieni na pełny etat)	niepełnozatrudnieni (zatrudnieni na część etatu)	
2006/2007	12 337	9 716	2 621	78,75	40,6	9 893	2 444	15 303,26
2010/2011	11 816	9 319	2 497	78,87	42,8	9 413	2 403	13 482,25
2015/2016	11 394	8 961	2 433	78,65	45,4	9 121	2 273	10 636,05
2020/2021	16 616	13 410	3 206	80,70	47,7	13 901	2 715	10 588,68
2023/2024	17 370	13 926	3 444	80,17	48,9	14 452	2 918	10 621,59

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Natomiast analiza wielkości zatrudnienia, czyli porównania liczby nauczycieli pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych, pozwala zauważyć, że w całym okresie objętym badaniem większą grupę stanowią nauczyciele geografii pełnozatrudnieni, dla których tygodniowy wymiar pracy (godzin dydaktycznych) jest równy lub większy od etatu, czyli 18 godzin tygodniowo. Liczba takich nauczycieli wyraźnie wzrosła – z 9,9 tys. w 2006 r. do 14,4 tys. w 2023 r. (tab. 4). Niestety z danych ministerialnych (SIO) nie da się odczytać, ilu nauczycieli zatrudnionych

na pełnym etacie uczy wyłącznie geografii, a ilu jest takich, którzy etat uzupełniają nauczaniem innych przedmiotów.

Mniej liczną grupą są nauczyciele pracujący w niepełnym wymiarze godzin, których tygodniowy wymiar pracy nie przekracza jednego etatu. Mogą to być nauczyciele zatrudnieni zarówno w wymiarze np. 1/4 pełnego etatu, jak i nauczyciele zatrudnieni w wymiarze 1/2 lub 7/8 pełnego etatu. W tym przypadku liczba takich nauczycieli też nieznacznie wzrosła (z 2,4 tys. w 2006 r. do 2,9 tys. w 2023 r.). To niestety niekorzystny trend, zwłaszcza w kontekście innych danych z SIO – wyraźnego spadku liczby etatów z godzinami ponadwymiarowymi. W okresie, z którego są dostępne ogólnopolskie dane, wartości te zmniejszyły się aż o 1/3, czyli z 15,3 tys. takich etatów w 2006 r. do 10,6 tys. w 2023 r. (tab. 4).

Charakterystyki populacji nauczycieli geografii w Polsce dopełniają informacje dotyczące nauczycieli geografii pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych z krótszego okresu – ostatniego ośmiolecia – w podziale na typy szkół, w których pracują (tab. 5)².

W analizowanych przekrojach czasowych (latach: 2015, 2020 i 2023) najwięcej nauczycieli geografii pracowało w szkołach podstawowych, następnie w liceach ogólnokształcących, technikach, a najmniej w szkołach branżowych I stopnia (w 2015 r. były to jeszcze szkoły zawodowe). Ponadto w 2020 r. i w 2023 r. liczba nauczycieli geografii szkół podstawowych była wyższa na wsiach od liczby nauczycieli geografii tego typu szkół w miastach. Był to prawdopodobnie efekt likwidacji gimnazjów i lekcji przyrody oraz powrotu lekcji geografii do szkół podstawowych.

Uwzględniając stopnie awansu zawodowego nauczycieli, można zauważyć wyraźny progres w awansach zawodowych nauczycieli geografii (tab. 6). O ile na początku analizowanego okresu liczba nauczycieli mianowanych i dyplomowanych była zbliżona, stanowiąc odpowiednio 40,5% i 44%, to od 2020 r. wśród geografów liczba nauczycieli mianowanych wynosiła około 16%, a nauczycieli dyplomowanych – ponad 72% wszystkich zatrudnionych nauczycieli geografii. Natomiast liczby bezwzględne nauczycieli początkujących w poszczególnych przekrojach czasowych są podobne (z wyjątkiem 2015 r.), ale zmniejszył się ich udział procentowy w ogólnej liczbie pracujących nauczycieli geografii (z ok. 14% w 2006 r. do 11,3% w 2023 r.). Wartości te potwierdzają m.in. spadek zainteresowania nowych osób pracą w szkole.

² W tabeli 5 (jak również w tabelach 7 i 8) warto zwrócić uwagę na kolumnę „ogółem unikatowo”. Liczba nauczycieli geografii istotnie różni się (jest znacznie niższa) od liczby nauczycieli ukazanej w kolumnie „Razem”, która zawiera sumę poszczególnych wierszy tej tabeli. Z wyjaśnień uzyskanych w MEN wynika, że powstałe różnice są skutkiem specyfiki zawodu nauczyciela, który może pracować w kilku placówkach różnych typów i znajdujących się w różnych lokalizacjach. Tak więc faktyczna liczba osób zatrudnionych na etacie nauczyciela geografii zawarta jest w kolumnie „Ogółem unikatowo”.

Tabela 5. Nauczyciele geografii pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół oraz płci w miastach i wsiach w wybranych latach

Ogółem w roku	Wyszczególnienie	Ogółem unikatowo	Szkoły podstawowe (gimnazja w 2015 r.)	Licea ogólnokształcące	Technika	Branżowe szkoły I stopnia w (zasadnicze szkoły zawodowe w 2015 r.)	Razem
2015	Ogółem	11 394	8 015	3 760	2 244	1 462	15 481
	w tym kobiety	8 961	6 431	2 743	1 721	1 123	12 018
	miasta	7 985	4 654	3 550	2 028	1 294	11 526
	wieś	3 817	3 539	245	230	174	4 188
2020	Ogółem	16 616	13 156	3 984	2 630	1 314	21 084
	w tym kobiety	13 410	10 861	2 886	2 025	1 023	16 795
	miasta	10 482	6 345	3 794	2 404	1 181	13 724
	wieś	7 064	6 811	190	226	133	7 360
2023	Ogółem	17 370	13 371	4 522	3 011	1 718	22 622
	w tym kobiety	13 926	10 966	3 297	2 309	1 308	17 880
	miasta	11 159	6 501	4 299	2 750	1 541	15 091
	wieś	7 160	6 870	223	261	177	7 531

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Tabela 6. Nauczyciele geografii w wybranych latach w okresie 2006–2023 według stopni awansu zawodowego (stan na 30 września danego roku)

Rok szkolny	Stopień awansu zawodowego				
	początkujący (stażysta, kontraktowy)	mianowany	dplomowany	nieokreślony	Razem
2006/2007	1 732	5 000	5 427	178	12 337
2010/2011	1 485	2 995	7 197	139	11 816
2015/2016	823	2 252	8 132	187	11 394
2020/2021	1 855	2 455	12 085	221	16 616
2023/2024	1 972	2 839	12 505	54	17 370

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W poszczególnych przekrojach czasowych (między 2015 a 2023 r.) najwięcej nauczycieli geografii posiadających najwyższy stopień awansu zawodowego (nauczyciela dyplomowanego) pracowało w szkołach podstawowych, a najmniej w szkołach branżowych (tab. 7). Porównując te liczby w przeliczeniu na wartości procentowe, można zauważyć, że w szkołach podstawowych nastąpił wzrost odsetka dyplomowanych nauczycieli geografii (z 52% w 2015 r. do 58% w 2023 r.), w liceach ogólnokształcących miał miejsce spadek (z 24% w 2015 r. do 20% w 2023 r.), w technikach zaś i szkołach branżowych zachodziły nieznaczne wahania – wynosiły one odpowiednio dla techników: 15% (w 2015 r.), 13% (w 2020 r.) i 14% (w 2023 r.), a dla szkół branżowych: 9,4% (w 2015 r.), 6,7% (w 2020 r.) i 8% (w 2023 r.).

Tabela 7. Nauczyciele geografii pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół i stopnia awansu zawodowego w wybranych latach

Ogółem w roku	Stopień awansu zawodowego	Ogółem unikatowo	Szkoły podstawowe (gimnazja w 2015 r)	Licea ogólnokształcące	Technika	Branżowe szkoły I stopnia (zasadnicze szkoły zawodowe w 2015 r.)	Razem
2015	początkujący (stażysta, kontraktowy)	823	581	279	152	89	1 101
	mianowany	2 252	1 598	740	454	312	3 104
	dyplomowany	8 132	5 732	2 609	1 601	1 031	10 973
	nieokreślony	187	104	132	37	30	303
2020	początkujący (stażysta, kontraktowy)	1 855	1 565	418	217	83	2 283
	mianowany	2 455	2 007	566	334	189	3 096
	dyplomowany	12 085	9 449	2 921	2 052	1 035	15 457
	nieokreślony	221	135	79	27	7	248
2023	początkujący (stażysta, kontraktowy)	315	1 304	534	288	148	2 274
	mianowany	1 711	2 314	643	409	236	3 602
	dyplomowany	2 839	9 538	3 218	2 278	1 316	16 350
	nieokreślony	12 505	215	127	36	18	396

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Informacje gromadzone w SIO pozwalają również przyjrzeć się liczbie nauczycieli geografii w poszczególnych województwach z podziałem na typy szkół (tab. 8). Dane te są adekwatne do liczby mieszkańców poszczególnych województw, a przede wszystkim do wielkości populacji dzieci i młodzieży szkolnej. Województwem z największą liczbą nauczycieli geografii w 2023 r. było mazowieckie, a więc region najludniejszy. Kolejne miejsca zajmowały województwo śląskie i wielkopolskie. Natomiast najmniej nauczycieli geografii pracowało w Lubuskim, Opolskim i Podlaskiem. We wszystkich województwach najwięcej nauczycieli geografii pracuje w szkołach podstawowych, a najmniej w szkołach branżowych I stopnia.

Między poszczególnymi województwami nie dostrzega się dużego zróżnicowania procentowego nauczycieli geografii pracujących w poszczególnych typach szkół (ryc. 4). W przypadku szkół podstawowych powyżej wartości średniej dla Polski wynoszącej 59,1% nieco wyższą wartość cechuje województwa małopolskie, opolskie i podkarpackie – wszystkie powyżej 63%. Najniższą – województwo śląskie (56,5%). W liceach ogólnokształcących wyższy od średniego dla Polski (20%) odsetek nauczycieli geografii ma sześć województw: mazowieckie (24%), śląskie (21,2%), łódzkie (20,8%), pomorskie (20,4%), zachodniopomorskie

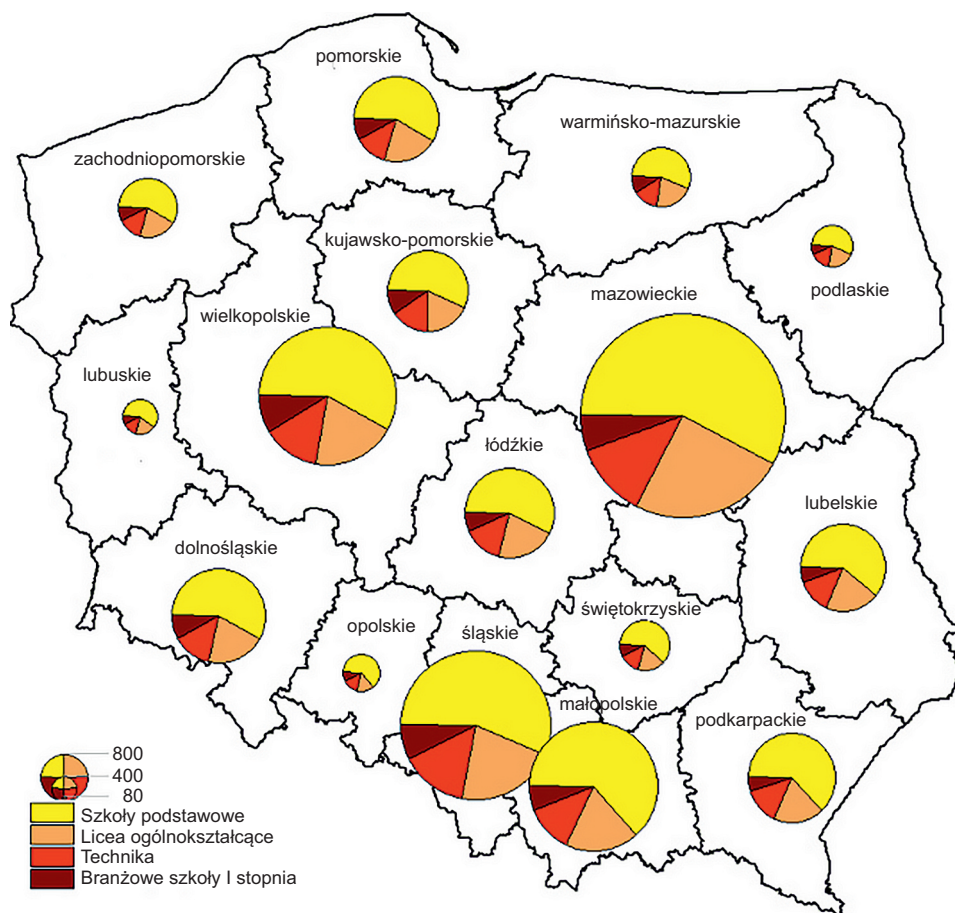
Tabela 8. Nauczyciele geografii według typów szkół w województwach w 2023 r. (pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni łącznie)

Województwa	Ogółem unikatowo	Szkoły podstawowe	Licea ogólnokształcące	Technika	Branżowe szkoły I stopnia	Razem
Ogółem	17 370	13 371	4 522	3 011	1 718	22 622
Dolnośląskie	1 162	868	294	200	130	1 492
Kujawsko-pomorskie	960	718	221	195	128	1 262
Lubelskie	1 067	824	268	174	81	1 347
Lubuskie	428	338	96	82	44	560
Łódzkie	1 118	827	298	202	105	1 432
Małopolskie	1 638	1 306	373	246	133	2 058
Mazowieckie	2 538	1 884	799	383	188	3 254
Opolskie	472	374	85	75	55	589
Podkarpackie	1 098	884	248	185	79	1 396
Podlaskie	503	369	131	97	52	649
Pomorskie	1 049	799	278	172	115	1 364
Śląskie	1 807	1 354	508	348	188	2 398
Świętokrzyskie	616	493	131	109	60	793
Warmińsko-mazurskie	693	516	180	126	86	908
Wielkopolskie	1 651	1 276	424	295	199	2 194
Zachodniopomorskie	688	541	188	122	75	926

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

(20,3%) i podlaskie (20,2%). Najniższą wartość procentową dla tego typu szkół cechuje województwo opolskie (14,4%). W województwie kujawsko-pomorskim jest ona najwyższa zarówno w technikach (15,5%), jak i w szkołach branżowych (10,1%). Natomiast najniższy odsetek nauczycieli pracujących w technikach jest w województwach mazowieckim (11,8%) i małopolskim (11,9%). A najniższy w szkołach branżowych – w województwach mazowieckim (5,8%) i podkarpackim (5,7%).

Dane z Systemu Informacji Oświatowej nie pozwalają odpowiedzieć na pytanie, czy geografia jest dla nauczyciela uczącego geografii w szkole przedmiotem głównym czy dodatkowym, a nawet czy tylko jednym z wielu, których uczy, i jakie są proporcje między godzinami poszczególnych przedmiotów w jego etacie. Nie ma też możliwości powiązania tych informacji z rodzajem nabytych kwalifikacji do zawodu (np. kierunkiem lub rodzajem ukończonych studiów wyższych czy studiów podyplomowych). Jedynym sposobem dotarcia do tego typu informacji są badania własne w szkołach. Autorzy podjęli wyzwanie i przeprowadzili takie badania, a ich wyniki zostały zaprezentowane i omówione w kolejnym podrozdziale.



Ryc. 4. Nauczyciele geografii według typów szkół w województwach w 2023 r.
(pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni łącznie)

ANALIZA DANYCH DOTYCZĄCYCH NAUCZYCIELI GEOGRAFII POZYSKANYCH Z BADAŃ ANKIETOWYCH W SZKOŁACH

Badania ankietowe w szkołach zostały przeprowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety opracowanego w Google Forms. Formularz składał się z 20 pytań, w tym 12 otwartych i 8 zamkniętych. Metryczka ankiety wymagała zaznaczenia nazwy województwa, w którym znajdowała się szkoła, rodzaju gminy (z rozróżnieniem wielkości gmin miejskich) oraz typu szkoły. Zasadniczą część ankiety obejmowała pytania o: liczbę oddziałów w poszczególnych klasach, średnią liczbę uczniów w klasach, tygodniową liczbę godzin lekcji geografii w danej szkole, liczbę nauczycieli uczących geografii (pełno- lub niepełnozatrudnionych),

ich wiek, płeć, wykształcenie, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy w zawodzie. Ponadto ankieta zawiera pytanie o to, czy nauczyciel (bądź nauczyciele geografii) uczy/uczą innych przedmiotów (oraz których?). Ostatnie pytania w ankiecie dotyczyły problemów z zapewnieniem obsady etatu nauczyciela geografii (Czy w bieżącym lub poprzednim roku szkolnym poszukiwano w szkole kandydata na stanowisko nauczyciela geografii? Czy taką osobę udało się zatrudnić?), zwieńczone prośbą o komentarz na temat takiej sytuacji oraz kwalifikacji zgłaszających się osób.

Zebrane dane pochodziły z różnych typów szkół, położonych we wszystkich rodzajach gmin. Najwięcej – 56% – ze szkół podstawowych oraz zespołów szkolno-przedszkolnych – 16% (tab. 9), z gmin wiejskich – 29% , z dużych miast – 24% oraz gmin miejsko-wiejskich – 17% (tab. 10). Średnia liczba uczniów w klasach 4–8 w badanych szkołach podstawowych wynosiła 18 (n=1274), a w szkołach ponadpodstawowych 25 (n=360).

Tabela 9. Struktura badanych szkół

Typ szkoły	Liczba szkół	Udział procentowy
Zespół szkolno-przedszkolny	295	16,0
Szkoła podstawowa	1021	56,0
Liceum ogólnokształcące	204	11,0
Technikum	36	2,0
Zespół szkół (szkoła podstawowa + ponadpodstawowa)	81	4,0
Zespół szkół (liceum + szkoła branżowa)	11	1,0
Zespół szkół (liceum + technikum)	34	2,0
Zespół szkół (technikum + szkoła branżowa)	91	5,0
Zespół szkół (liceum + technikum + szkoła branżowa I lub II stopnia)	47	2,6
Inne	5	0,3
Suma	1825	100,0

Źródło: własne badania ankietowe.

Tabela 10. Szkoły według rodzajów gmin

Gmina	Liczba szkół z których są ankiety	Udział procentowy
wiejska	533	29
miejsko-wiejska	311	17
miejska (miasto do 19,9 tys. mieszkańców)	118	7
miejska (miasto od 20 tys. o 49,9 tys. mieszkańców)	188	10
miejska (miasto od 50 tys. do 99,9 tys. mieszkańców)	178	10
miejska (miasto od 100 do 499,9 tys. mieszkańców)	435	24
miejska (miasto powyżej 500 tys. mieszkańców)	41	2
brak info	21	1
Suma	1825	100

Źródło: własne badania ankietowe.

Tygodniowa liczba godzin lekcji geografii zależna jest zarówno od czynników zewnętrznych – liczby godzin geografii w ramowym planie nauczania, jak i czynników wewnątrz szkoły – takich jak liczba oddziałów w danej placówce. W roku szkolnym 2023–2024 w największej liczbie analizowanych szkół (37%) tygodniowa suma lekcji geografii wynosiła 5 godzin (czyli tyle ile przewidziane jest w ministerialnym planie nauczania dla szkoły podstawowej). W około 5% szkół suma ta wynosi od 28 do 36 godzin i wynika ona z większej liczby oddziałów w tych szkołach (tab. 11).

Tabela 11. Tygodniowa liczba lekcji geografii w roku szkolnym 2023/2024 w badanych szkołach (dla $n=1813$)

Liczba lekcji geografii w tygodniu	Liczba szkół	Udział procentowy
do 5 godzin	675	37,2
od 6 do 9 godzin	346	19,1
od 10 do 18 godzin	405	22,3
od 19 do 27 godzin	199	11,0
od 28 do 36 godzin	92	5,1
powyżej 36 godzin	96	5,3
Razem	1813	100,0

Źródło: własne badania ankietowe.

Odpowiedź na postawione na początku rozdziału pytanie: kim są i jakie kwalifikacje posiadają nauczyciele uczący geografii, zawarta jest w zestawieniu w tabeli 12. Z badań wynika, że profesja nauczyciela geografii to – tak jak w przypadku nauczycieli innych przedmiotów – zawód sfeminizowany. Nauczycielki geografii stanowią bowiem ponad 80% tej grupy zawodowej. W większości są to osoby z tytułem magistra geografii (ponad 62%) lub po studiach podyplomowych z geografii (29%), posiadające (79%) najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego. Prawie 40% nauczycieli geografii jest w wieku 50–59 lat, a tylko 15% nie osiągnęło jeszcze 40 roku życia.

Z badań wynika, że w 68% ankietowanych szkół ($n=1825$) aż 87% (1589) pracujących w nich nauczycieli geografii uczy także innych przedmiotów (tab. 13). Ten wynik nie dziwi, zważywszy że zebrane dane pochodzą głównie (70%) ze szkół podstawowych oraz zespołów szkolno-przedszkolnych, a ponad 55% z nich jest ze szkół, w których tygodniowa liczba godzin geografii jest w wymiarze nie większym niż 9 godzin (pół etatu), czyli z takich szkół, w których liczba godzin geografii przy jednym oddziale nie pozwala na objęcie pełnym etatem (18 godzin) wyłącznie lekcji geografii.

Kluczowe, z punktu widzenia celu badawczego, było pytanie: *Jakie zmiany wśród nauczycieli geografii zaszły w ciągu ostatniego ćwierćwiecza?* Udzielenie odpowiedzi na ten temat umożliwia analiza i porównanie wyników danych aktualnych (z lat 2023–2024) z wynikami sprzed 25 lat zaprezentowanymi przez M. Sielatyckiego

Tabela 12. Nauczyciele geografii w roku szkolnym 2023–2024 z uwzględnieniem: płci, wykształcenia, stopnia awansu zawodowego oraz wieku

	Liczba	Udział procentowy
Płeć (n=2619)		
kobieta	2127	81
mężczyzna	492	19
Razem	2619	100
Wykształcenie (n=2661)		
doktor lub doktor habilitowany geografii	36	1,30
magister geografii	1671	62,80
magister kierunku pokrewnego (np. ochrony środowiska, geologii, ekonomii)	122	4,60
licencjat z geografii	29	1,10
licencjat z kierunku pokrewnego	1	0,04
studia podyplomowe z geografii	777	29,20
kurs kwalifikacyjny z geografii	18	0,70
bez kwalifikacji (zatrudniony za zgodą organu nadzoru pedagogicznego)	2	0,10
inne	5	0,20
Razem		100,00
Stopień awansu zawodowego (n=2670)		
początkujący + kontraktowy	173	6,5
mianowany	386	14,5
dyplomowany	2111	79,0
Razem		100,0
Wiek (n=2 651)		
do 29 lat	49	1,8
od 30 do 39 lat	349	13,2
od 40 do 49 lat	939	35,4
od 50 do 59 lat	1048	39,5
powyżej 60 lat (bez emerytury)	153	5,8
powyżej 60 lat (pracujący emeryt/emerytka)]	113	4,3
Razem		100,0

Źródło: własne badania ankietowe.

w artykule *Portret nauczyciela geografii w przededniu reformy systemu oświaty*, który został opublikowany w 1998 r. na łamach „Geografii w Szkole”. Choć wiele ujęć dawnego zestawienia i opisu nie przystaje do obecnych czasów, autorzy próbują odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań: o liczbę nauczycieli uczących geografii, o strukturę płci, miejsca pracy oraz ich kwalifikacje.

Aktualna liczba nauczycieli uczących geografii (ok. 17,3 tys.) jest niższa niż w roku szkolnym 1996/1997. Wówczas ogólna liczba pełnozatrudnionych nauczycieli uczących geografii jako przedmiotu głównego lub dodatkowego wynosiła 21 374. Niepełnozatrudnionych nauczycieli uczących geografii jako głównego przedmiotu nauczania było wtedy 2963, co w sumie daje liczbę 24 337 osób.

Tabela 13. Nauczyciele geografii w roku szkolnym 2023–2024 uczący innych przedmiotów

Przedmioty/zajęcia	Liczba	Udział procentowy
Przyroda	477	20,1
Biologia	313	13,2
Historia	143	6,0
Wiedza o społeczeństwie + HiT	108	4,5
Wychowanie do życia w rodzinie	97	4,1
Chemia	96	4,0
Informatyka	91	3,8
Edukacja dla bezpieczeństwa	85	3,6
Wychowanie fizyczne	77	3,2
Matematyka	76	3,2
Technika	75	3,1
Podstawy przedsiębiorczości + BiZ	71	3,2
Edukacja wczesnoszkolna	62	2,6
Fizyka	58	2,4
Wychowawca świetlicy	49	2,1
Język angielski	47	2,1
N-l wspomagający	43	1,8
Rewalidacja	41	1,7
Przedmioty zawodowe	41	1,7
Plastyka	39	1,6
Język niemiecki	38	1,6
Doradztwo zawodowe	38	1,6
Muzyka	32	1,3
Biblioteka(rz)	25	1,1
Pedagog (w tym specjalny)	24	1,1
Religia + etyka	21	0,9
Język polski	17	0,7
N-l wychowawca	12	0,5
Logopedia	8	0,3
Inny język obcy	4	0,2
Inne	63	2,7
Razem	2371	100,0

Źródło: własne badania ankietowe.

W tamtym okresie na podstawie dostępnych informacji można było dokonać charakterystyki nauczycieli geografii także pod względem innych cech, a mianowicie: w szkolnictwie pracowało 12 056 nauczycieli ze specjalizacją geografia (czyli osób mających przygotowanie geograficzne), z inną specjalizacją – 8073, a bez specjalizacji 1245. Z tego wynika, że prawie 44% nauczycieli uczących geografii nie posiadało przygotowania geograficznego.

Przed dwudziestu pięciu laty pełnozatrudnieni nauczyciele geografii uczący wyłącznie geografii (13 460 osób) w zestawieniu nauczycieli przedmiotów

ogólnokształcących (było ich w sumie 577 655) znajdowali się w połowie listy, czyli podobnie jak obecnie. W podziale na przedmioty szkolne wówczas także najczęściej było nauczycieli nauczania początkowego (ponad 85 tys.), a kolejne miejsca na tej liście zajmowali nauczyciele języka polskiego (ponad 53 tys.) i matematyki (ponad 43 tys.).

Lekcje geografii, prócz nauczycieli z wykształceniem geograficznym (10 051), prowadzili m.in. specjaliści przedmiotów zawodowych (w liczbie 760), nauczyciele nauczania początkowego (432), historii (217), wychowania przedszkolnego (179), języka rosyjskiego (175) i biologii (146). Jednocześnie prawie 3 tys. nauczycieli mających przygotowanie geograficzne w ogóle nie uczyło geografii. Wykwalifikowani geografowie zaś, prócz nauczania własnego przedmiotu i pełnienia funkcji wychowawców klas, pracowali jako nauczyciele nauczania początkowego (356 osób), wychowania fizycznego (224) i matematyki (156). Oznacza to, że wówczas był zupełnie inny „przydział” nauczanych przedmiotów przez absolwentów geografii niż obecnie (porównaj dane z tab. 13).

Z informacji sprzed ćwierćwiecza wynika, że z ogólnej liczby 13 460 pełnozatrudnionych nauczycieli uczących geografii jako przedmiotu głównego, 11 200 pracowało w szkołach podstawowych (83,2%), a 1421 w liceach ogólnokształcących (10,5%) (tab. 14). W uzupełnieniu można dodać, że 4990 nauczycieli uczyło geografii w wiejskich szkołach podstawowych.

Tabela 14. Pełnozatrudnieni nauczyciele geografii według typów szkół
(rok szkolny 1996/1997)

Wyszczególnienie	Szkoła podstawowa	Liceum ogólnokształcące	Szkoły zawodowe	Pozostałe placówki	Razem
Nauczyciel geografii (jako głównego przedmiotu nauczania)	11 200	1 421	621	218	13 460

Źródło: M. Sielatycki (1998).

W układzie wojewódzkim (obowiązującym w latach 1975–1998), a więc innym od obecnego – stąd brak możliwości bezpośredniego porównania – najczęściej pełnozatrudnionych nauczycieli geografii notowano w województwach: katowickim, warszawskim, kieleckim, gdańskim, krakowskim i poznańskim. Liczba nauczycieli ukazuje zależność od liczby ludności danego województwa, ale też innych czynników, takich jak struktura wieku ludności (udział dzieci i młodzieży w ogólnej liczbie ludności) oraz stopień urbanizacji regionu.

Niestety dostępne współczesne dane nie pozwalają na porównanie czynnika zgodności – specjalności wyuczonej z nauczaniem przedmiotem. Przed laty, uwzględniając ten parametr odnośnie do nauczycieli geografii, można było wyróżnić w Polsce część zachodnio-centralną (gdzie stopień zgodności był wysoki) i część wschodnią (o niskim stopniu zgodności). Dla całego kraju wskaźnik zgodności wynosił 79,7%. Tego typu informacje przestrzenne mogłyby posłużyć do planowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli geografii. Niestety przy braku planowania rynku pracy w szkolnictwie (popytu i podaży wykształconych

kadr nauczycielskich) nie można wyprowadzić odpowiednich rekomendacji dotyczących zapotrzebowania na specjalistów z kwalifikacjami do nauczania geografii na rynku edukacyjnym nie tylko w poszczególnych województwach, ale też systemowo – w całym kraju.

W roku szkolnym 1996/1997 największą grupę pełnozatrudnionych nauczycieli geografii pracujących we wszystkich typach szkół stanowili absolwenci studiów wyższych (86,2%), zaś prawie 9% ukończyło studium nauczycielskie odpowiadające współczesnym studiom I stopnia (licencjackim) (tab. 15). Przy czym byli to nauczyciele geografii pracujący głównie w szkołach podstawowych. Przed 26 laty, także w szkołach podstawowych, na stanowiskach nauczyciela geografii pracowały osoby posiadające tylko wykształcenie średnie. Osoby te stanowiły niespełna 5% ogólnej liczby nauczycieli geografii. Gdyby te wartości porównać do współczesnych danych odnoszących się do nauczycieli geografii bez odpowiednich kwalifikacji, to z całą pewnością można stwierdzić, że obecnie sytuacja jest znacznie korzystniejsza, gdyż takich osób jest jedynie 0,1% (tab. 12).

Tabela 15. Pełnozatrudnieni nauczyciele uczący geografii jako przedmiotu głównego według typów szkół i poziomu nauczania (rok szkolny 1996/1997)

Typy szkół	Wykształcenie				Razem
	wyższe	kolegium nauczycielskie	studium nauczycielskie	średnie	
Szkoły podstawowe	9 398	11	1 191	600	11 200
Szkoły zawodowe	607	0	8	6	621
Licea ogólnokształcące	1 414	1	3	3	1 421
Pozostałe placówki	187	1	23	7	218
Razem	11 606	13	1 225	616	13 460

Źródło: M. Sielatycki (1998).

Z badań wynika, że obecnie 79% nauczycieli geografii posiada najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego. Dawniej elementem świadczącym o kwalifikacjach nauczycieli, prócz wyższego wykształcenia, było posiadanie stopnia specjalizacji nauczycielskiej. Według M. Sielatyckiego (1998) wśród pełnozatrudnionych nauczycieli geografii tylko 11% posiadało stopnie specjalizacji zawodowej, przy czym jedynie 0,3% najwyższy – III stopień, co i tak było znacznie ponad przeciętną dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, która wynosiła 8,7%. Powstanie po roku 1999 nowego systemu awansu zawodowego (ze stopniami awansu zawodowego) oraz związana z tym gratyfikacja finansowa sprawiły, że bardzo duża grupa nauczycieli (w tym także nauczycieli geografii) dostosowała się do tych wymagań i nabyła stosowne kwalifikacje.

PODSUMOWANIE

Z danych SIO pozyskanych w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz badań własnych dotyczących aktualnego stanu nauczycieli geografii można wyprowadzić następujące wnioski:

- W polskich szkołach (w roku szkolnym 2023/2024) pracuje ponad 17 tys. nauczycieli geografii. Liczba ta, po fluktuacjach związanych z kolejnymi reformami oświaty, obecnie (po 2016 r.) znajduje się na ustabilizowanym poziomie, nie ulega większym zmianom w ostatnich latach.
- Nauczyciele geografii stanowią niewiele ponad 3% ogólnej liczby nauczycieli w Polsce. Są dziesiątą pod względem liczebności grupą zawodową nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Jest to wartość zbliżona do liczby nauczycieli biologii, który to przedmiot ma taki sam wymiar godzinowy w siatce godzin, choć z obserwacji i rozmów z nauczycielami (już poza obecnymi badaniami ankietowymi) wynika, że nieco większa liczba biologów pracujących w szkołach jest efektem istnienia profilu biologicznego z rozszerzonym wymiarem lekcji biologii, występującego częściej w liceach ogólnokształcących, niż profilu z rozszerzonym wymiarem lekcji geografii. Liczba nauczycieli geografii prawdopodobnie ulegnie zmniejszeniu przy okazji kolejnej reformy, planowanej na rok szkolny 2026/2027, z zapowiadaną zmianą miejsca geografii w siatce godzin w szkołach podstawowych.
- Nauczycielami geografii w Polsce są przede wszystkim absolwenci studiów magisterskich lub studiów podyplomowych, głównie kobiety, posiadające najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego. Wśród nauczycieli geografii nieznacznie wzrasta współczynnik feminizacji.
- W ostatnich latach istotnie podnosi się średni wiek pracujących w polskich szkołach nauczycieli geografii. W większości są to osoby w wieku powyżej 50 roku życia. Można przypuszczać, że jest to związane z chęcią wydłużenia aktywności zawodowej wielu kobiet w Polsce, ale też może być efektem braku zainteresowania pracą w tym zawodzie absolwentów kończących studia, ze względu na niekorzystnie oceniane przez nich warunki pracy i płacy nauczyciela. Na to z pewnością nakłada się zmniejszająca się liczba absolwentów geografii z przygotowaniem nauczycielskim w wielu tradycyjnych ośrodkach akademickich. I ta cecha niestety niekorzystanie świadczy o perspektywach tego zawodu i potencjalnych brakach wykwalifikowanej kadry na edukacyjnym rynku pracy w najbliższych latach.
- Większość nauczycieli uczy geografii w niepełnym wymiarze godzin (najwięcej osób – prawie 40% – po 5 godzin tygodniowo). Nauczycielami geografii często są osoby, które uczą także innych przedmiotów, głównie przyrody (20%), biologii (13%) i historii (6%).

Z porównania z danymi sprzed 25 lat, zaprezentowanymi w 1998 r. przez M. Sielatyckiego wynika, że liczba nauczycieli geografii istotnie zmalała – w roku szkolnym 1996/1997 było ogółem 21 374 pełnozatrudnionych nauczycieli uczących geografii jako przedmiotu głównego bądź dodatkowego (obecnie ok. 17

tys.). Nie zmieniła się struktura płci nauczycieli geografii – jest to zawód nadal mocno sfeminizowany. Przed ćwierćwieczem ponad 40% nauczycieli uczących geografii nie posiadało przygotowania geograficznego (tzw. brak zgodności wyuczonej specjalności z nauczaniem przedmiotem). Z zebranych obecnie danych wynika, że zdecydowana większość respondentów – nauczycieli geografii – ma wykształcenie kierunkowe oraz może wykazać się najwyższym stopniem awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego.

Istotną kwestią wynikającą z badań jest zauważalny brak odpowiednich danych w SIO dotyczących posiadanych kwalifikacji przez nauczycieli uczących geografii odnośnie do kierunku ukończonych studiów wyższych lub podyplomowych. Brak szczegółowych danych nie pozwala stwierdzić, czy i w jakim wymiarze wzrósł udział osób uczących geografii z wykształceniem geograficznym. Trudno też powiedzieć, czy w ogólnie dużej grupie nauczycieli uczących geografii oraz innych przedmiotów dominują geografowie uczący innych przedmiotów czy nauczyciele innych przedmiotów, niebędący z wykształcenia geografami, a uczący dodatkowo geografii. To jeden z podstawowych postulatów, którego spełnienie mogłoby być pomocne w prowadzeniu rozsądnej polityki oświatowej, w tym zatrudnienia na stanowisku nauczyciela geografii osób, które ukończyły studia kierunkowe z odpowiednimi kwalifikacjami.

Cennym źródłem informacji o szkołach (adresy, maile), w których można przeprowadzić badania ankietowe, jest ogólnopolski Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych. Zamieszczony na początku rozdziału szczegółowy opis sposobu dotarcia do szkół z całej Polski pozwala na wskazanie innym badaczom drogi dostępu do informacji, które niegdyś były rozproszone na stronach internetowych kuratoriów oświaty. To spojrzenie natury metodologicznej jest zamierzonym celem autorów niniejszego opracowania.

Trudną do rozstrzygnięcia sprawą jest poruszana od wielu lat dyskusja o funkcjonowaniu obecnego systemu awansu zawodowego. Aktualne są pytania: Czy stopnie awansu zawodowego są właściwą formą odzwierciedlającą posiadane kwalifikacje? Czy w tym przypadku ilość przerodziła się w jakość? Może warto zainicjować dyskusję o powrocie do dawnego sposobu awansu z egzaminem państwowym i kilkoma stopniami specjalizacji zawodowej na wzór innych profesji? Warto również, posiadając te i prowadzone wcześniej wyniki badań na temat stanu kształcenia nauczycieli, podejmować inicjatywy zmierzające do racjonalnych rozwiązań w zakresie systemu ich kształcenia na uczelniach.

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELI GEOGRAFII

W analizie koncepcji uwzględniających aktualne problemy edukacji geograficznej, zarówno szkolnej, jak i akademickiej, nie sposób pominąć nauczyciela – usytuowanego w ich centrum i usiłującego je skutecznie rozwiązywać. Mierzenie się z tymi problemami na co dzień nie pozostaje bez wpływu i na niego samego, i na realnie prowadzone kształcenie uczniów oraz studentów. Ta dialektyczna współzależność wiążąca osobę ze zróżnicowanymi uwarunkowaniami składającymi się na kontekst³ kształcenia okazuje się znaczącą determinantą konstruowania jego tożsamości (Kwiatkowska 2005, Marschall 2005, Goffman 2006), w której obrębie trudno odseparować: (a) rozwój zawodowy pedagoga od zmian zachodzących w społeczeństwie, (b) doświadczane kryzysy wynikające z wykonywania zawodu od zawirowań dziejowych współczesnego świata (Erikson 1968). Przywołane pojęcie tożsamości literatura przedmiotu określa jako doświadczane przez osobę (w tym przypadku przez nauczyciela): uczucia, jaźń, bliskość z innymi ludźmi, poglądy na kształcenia oraz refleksje o własnym profesjonalizmie (Kabat 2018). Wobec dynamicznie zmieniających się relacji nauczyciela geografii z otoczeniem kształtowanie jego tożsamości również nacechowane jest zmiennością, stąd interesujące poznawczo staje się prześledzenie uwarunkowań na nią oddziałujących.

USTALENIA METODOLOGICZNE

Analizę zagadnień dotyczących tożsamości nauczyciela i determinant ją konstytuujących podjęto w oparciu o dane pochodzące z dwojakiego rodzaju źródeł obejmujących: (1) wybrane opracowania teoretyczne opisujące interdyscyplinarne koncepcje tożsamości; (2) publikacje z zakresu dydaktyki geografii, ukazujące praktyczne egzemplifikacje modeli tożsamości obecnych w problemach aktualnie doświadczanych przez nauczycieli. Składające się na tę drugą grupę teksty zostały opublikowane w latach 2020–2024 w „Pracach Komisji Edukacji Geograficznej PTG”, „Czasopiśmie Geograficznym”, „Miscellanea Geographica”, „European

³ Kontekstem określa się tu zespół czynników współistniejących (np. jako spłot zdarzeń), wykazujących współzależność (nawet pozornie odległą) w określony sposób powiązaną z tożsamością nauczyciela (Doroszewski 1968).

Journal of Geography”, „Bulletin of Geography. Socio-economic Series”, „Przedsiębiorczość–Edukacja” oraz w wybranych publikacjach zwartych. W wyborze przedziału czasowego analizowanych opracowań kierowano się: (a) aktualnością doniesień na temat przemian roli nauczyciela w edukacji geograficznej, dokonujących się z większą intensywnością po zakończeniu izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19; (b) decyzjami podejmowanymi już po jej zakończeniu przez resort oświaty i samych nauczycieli. Należy dodać, że kolejne teksty do analizy dobierano, uwzględniając różnicowanie kategoryjne klasyfikacji uwarunkowań kształtowania się tożsamości.

Jako metodę wybrano analizę dyskursu, gdyż pozwala ona na wykorzystanie danych niewywołanych, w tym przypadku zawartych w tekstach dotyczących tożsamości nauczycieli geografii (Silverman 2007, Peräkylä 2009). Przedstawiały one badane zagadnienia wraz z uwarunkowaniami kontekstualnymi, pozwalającymi na ukazanie wielorakich perspektyw ich oglądu. Analizę dyskursu tożsamości nauczyciela geografii przeprowadzono w kilku etapach obejmujących:

zapoznanie się z pracami dotyczącymi uwarunkowań nauczycielskiej tożsamości i podejmującymi je albo jako problem główny (tekst koncentrował się na nich), albo jako jeden z rozpatrywanych aspektów zagadnień pokrewnych, na co pozwalają badania interpretatywne zakładające, że *ludzkie działania i interakcje są usytuowane w pewnym kontekście* (Rapley 2010, s. 54);

poddanie zebranego materiału tekstowego kategoryzacji umożliwiającej wyłonienie zróżnicowanych uwarunkowań kształtowania się tożsamości; w grupowaniu kategorii zastosowano kryterium działań podejmowanych przez nauczycieli geografii, rozgraniczając „typowe” od niekonwencjonalnych (Peräkylä 2009); wykorzystanie tego kryterium umożliwiło: (a) dostrzeżenie podobieństw oraz różnic między determinantami kształtowania tożsamości i jej doświadczania przez nauczycieli geografii, (b) ich odpowiednie pogrupowanie (tworzenie nowych grup albo dołączanie do grup już wyłonionych) (Miles, Huberman 2000);

sformułowanie wniosków zebranych z analizy danych, przydatnych ponadto w weryfikacji kategorii opisu oraz ich zgodności (lub sprzeczności) z teorią dotyczącą uwarunkowań oddziałujących na tożsamość (Rubacha 2008).

Warto zaznaczyć, że w trakcie analizy dostrzeżono, iż wyróżnione kategorie uobecniają założenia paradygmatyczne dydaktyki, przy czym wyraźnie dominujący był w nich wymiar ontyczny (Sławecki 2012, Klus-Stańska 2018); dla analizującego teksty badacza okazały się one pomocnymi kryteriami wzmacniającymi precyzję kategoryzacji danych tekstowych. Ostatecznie ich analiza pozwoliła na wytypowanie trzech kategorii uwarunkowań kształtowania lub kształtowania się tożsamości nauczyciela geografii szerzej opisanych w poniżej.

WYNIKI ANALIZY

Dla czytelności tej części opracowania już na jej wstępie przedstawiono kategorie wyłonione w toku analizy tekstów opisujących konteksty formowania kondycji

nauczycielskiej tożsamości. Jak wspomniano, ich ontologiczna odmiennność okazała się najwyrazistszym kryterium różnicowania i umożliwiła wyodrębnienie uwarunkowań:

1. zewnętrznych kształtowania tożsamości społecznej nauczyciela geografii, odzwierciedlających wpływy resortu oświaty i otoczenia społecznego; tu wyróżniono dwie podkategorie czynników
 - 1.1. oddziałujących na formowanie tożsamości zawodowej;
 - 1.2. sprzyjających tworzeniu tożsamości zbiorowej – kolektywnej;
2. wewnętrznych, czyli osobowych czynników kształtowania się tożsamości indywidualnej (tożsamości autonomicznego „Ja”), eksponujących uświadamianą przez podmiot własną, osobową niepowtarzalność będącą efektem doświadczania siebie, autorefleksji i indywidualnej samooceny zmian zachodzących w ciągu całego życia (głównie w obrębie aktywności zawodowej);
3. hybrydalnych, powstałych z zespolenia rzeczywistości realnej i wirtualnej, stanowiących kontekst tożsamości hybrydycznej realno-wirtualnej.

Jednak trzeba zaznaczyć, że niniejsza kategoryzacja, dokonana zgodnie z przyjętymi w niej założeniami metodologii interpretatywnej, jest zaledwie jedną z możliwych propozycji odczytania i uporządkowania czynników oddziałujących na kształtowanie tożsamości nauczyciela geografii.

Zewnętrzne uwarunkowania kształtowania tożsamości społecznej nauczyciela geografii

Czynniki usytuowane poza podmiotem określają miejsce jednostki w przestrzeni międzyludzkiej i sprzyjają powstawaniu tożsamości społecznej odczuwanej jako „bycie wśród ludzi” (m.in.: Goffman 2006, Giddens 2008, Sztompka 2020). Analiza dyskursu tożsamości nauczyciela ujmowana w opracowaniach z zakresu dydaktyki geografii pozwala na wyodrębnienie dwu grup uwarunkowań, które ją modelują, prowadząc do kształtowania tożsamości: (a) zawodowej; (b) wspólnotowo-kolektywnej.

Determinanty formowania tożsamości zawodowej

W świetle ogólnej definicji tożsamości nauczyciela ujmującej go jako przedstawiciela grupy zawodowej jest on jedną z osób w wielotysięcznej populacji pedagogów zajmujących się profesjonalnie kształceniem oraz wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych. Według J. Madalińskiej-Michalak (2017) na tę tożsamość składają się m.in.: poczucie przynależności do grupy osób wykonujących ten zawód, podnoszenie jego prestiżu, podejmowanie lub doskonalenie współpracy z członkami szkolnej społeczności i jej otoczeniem, zaangażowanie się w rozwój zawodowy, przeświadczenie o skuteczności działania. Trzeba jednak zaznaczyć, że choć te czynniki niewątpliwie oddziałują na kształtowanie tożsamości zawodowej, podstawową determinantą leżącą u źródła jej formowania jest **prawo oświatowe**. Poprzez treść ustaw i rozporządzeń ministerialnych wyznacza ono nie tylko zakres aktywności dydaktycznej nauczyciela (podstawa programowa), ale też normuje

zasady wykonywania zawodu, regulując np. wymiar godzin dydaktycznych, wynagradzanie, awans, wiek emerytalny i wiele innych. Do kolejnych zewnętrznych czynników wpływających na tożsamość zawodową należą **uwarunkowania demograficzne**, a także **sytuacja ekonomiczna i polityczna kraju**; zachodzące w tych obszarach zmiany prowadzą do (kolejnych) reform edukacyjnych. Jeśli cechuje je duża częstotliwość – a ta ma miejsce w polskim systemie oświaty – wówczas nauczyciele, zmuszani do podporządkowania się im, tracą sposobność do osiągnięcia tożsamości zawodowej. Staje się to tym trudniejsze, jeśli również w przeszłości nie dano im na nią szans, ponieważ *wyszedłszy z ideologicznej zależności starego ustroju, w nowym, zaistniałym po 1989 roku, a zwłaszcza po zmianach związanych z reformą edukacji oraz innych, znaleźli się w zależności ekonomicznej i biurokratycznej* (Dróżka 2017, s. 24–25). Z tej perspektywy nauczyciela postrzega się jako kogoś świadczącego usługi dla systemu edukacji, kogo bez problemu można zastąpić kimś o podobnych, formalnie udokumentowanych kwalifikacjach, z pominięciem realnie posiadanych kompetencji. Warto zaznaczyć, że obecnie ministerialne regulacje pozwalają na właśnie taki tryb zatrudniania w szkole, czyli w oparciu o kwalifikacje potwierdzone dyplomem lub innym certyfikatem poświadczającym ukończenie studiów, studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych (Rozporządzenie MEN 2023, par. 2, s. 2).

W efekcie nauczyciele, **instrumentalnie traktowani przez prawo oświatowe**, nie utożsamiają się z wykonywanym zawodem i gdy tylko okoliczności tego wymagają oraz na to pozwalają, odchodzą z niego – niektórzy podejmują pracę w innym zawodzie, inni przechodzą na emeryturę, przy czym jedni i drudzy uzasadniają to niskim wynagrodzeniem, nadmiernie rozbudowaną biurokracją odwracającą uwagę od nauczania, wydłużonym czasem pracy, którą wykonują nie tylko w szkole, ale też bardzo często przynoszą do domu. Odpływ z zawodu potęguje malejące zainteresowanie studiami pedagogicznymi prowadzące do redukcji liczby młodych nauczycieli w szkołach (na przykład w latach 2019/2020 zatrudniano w nich 3,9% stażystów, w kolejnym roku – 2,8%). Co więcej, właśnie w tej grupie wskaźnik rezygnacji z wykonywania zawodu jest największy i np. w 2024 r. z jego wykonywania wycofało się ponad 49% młodych pedagogów (ok. 20 000) (Dobkowska i in. 2024). Ostatecznie od lat liczba osób odchodzących z zawodu jest większa niż rozpoczynających go (Michalak 2021, Kamińska 2023). Narastające braki kadrowe są uzupełniane przez osoby, które ukończyły studia (jakikolwiek), lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu oraz przygotowania pedagogicznego (Rozporządzenie MEN 2023, par. 3 pkt 2). Niestety pospieszne zdobywanie kwalifikacji zamiast refleksyjności uczy technicznego funkcjonowania w wyznaczonych ogólnie normach, przeważnie niekontestowanych (Kabat 2018, Szkurlat i in. 2022). Przypadkowość wyboru nauczanego przedmiotu oraz ekspresowe tempo przygotowania do pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą nie są czynnikami sprzyjającymi budowaniu tożsamości zawodowej; przeciwnie, skłaniają do nierefleksyjnego odtwarzania roli opisanej scenariuszami lekcji podanych w przewodnikach metodycznych, treścią zadań egzaminacyjnych, wymaganiami awansu zawodowego. Ci spośród nauczycieli (o różnicowanym stażu pracy w zawodzie), którzy biernie akceptują normy

i podejmują działania konwencjonalne, prezentują tożsamość nadaną oraz dostarczają przesłanek do określenia kondycji nauczycielstwa jako profesji w stanie zagrożenia i kryzysu. Jest on implikowany niepewnością przyszłości, doświadczaniem przez nich *słabnącego prestiżu zawodu, niedogodności warunków pracy, wysokich wymagań i niskiego uposażenia, (...) prowadzącego w niedalekiej przyszłości do poważnych braków kadrowych* (Piróg i in. 2024, s. 112)

Konteksty tożsamości wspólnotowej (kolektywnej) nauczycieli geografii

Spółcnościami mniejszymi niż ogół nauczycieli są wspólnoty utworzone przez nauczycieli (szkolnych) danego przedmiotu oraz przez akademików będących przedstawicielami dyscypliny (lub subdyscypliny) naukowej. Odczuwanie więzi łączących członków tych grup umożliwia m.in.:

- podobieństwo statusów wynikających ze zbliżonej drogi prowadzącej do zatrudnienia w szkole lub na uczelni;
- sposób (i styl) postępowania typowy dla jednostek należących do tych grup (czy to nauczycieli w szkołach, czy naukowców), adekwatny do przypisanych im ról społecznych;
- zbliżony światopogląd, charakterystyczny zasób wiedzy właściwy dla prezentowanej dyscypliny (lub subdyscypliny) naukowej, podobieństwo naukowych i dydaktycznych problemów oraz sukcesów;
- zbieżność projektów własnego rozwoju naukowego, porównywalność prestiżu naukowego (Sztompka 2021).

Te czynniki, wraz z przywołanymi powyżej zewnętrznymi uwarunkowaniami formowania tożsamości zawodowej, przyczyniają się do kształtowania **tożsamości wspólnotowej nauczycieli geografii**. W opracowaniu najpierw zostaną podjęte kwestie tożsamości dydaktyków akademickich.

Wybrane warunkowania tożsamości nauczycieli akademickich

W przypadku nauczycieli akademickich ramy możliwości kształtowania ich tożsamości są wyznaczone nie tylko przez formalnoprawne regulacje władz resortowych, ale również przez akty prawne poszczególnych uczelni (statuty, rozporządzenia rektorów, regulaminy, instrukcje itp.). Z analizy wybranych opracowań z zakresu dydaktyki geografii wynika, że znaczącymi czynnikami formowania tożsamości wspólnotowej nauczycieli akademickich okazują się nie tyle owe rozporządzenia, ile odczuwanie zbiorowej jedności, podobieństwo zainteresowań badawczych, poglądów i idei, identyfikowanie się z grupą i współpraca z jej członkami, wspólny wkład w subdyscyplinę naukową oraz zespołowe rozwiązywanie problemów. O przynależności do tej zbiorowości naukowców i jedności z nią świadczy posługiwanie się kategorią *My*, będącą werbalizacją świadomości podobieństw łączących jej członków (Kwiatkowska 2005). *My* znajduje odzwierciedlenie we wspólnie realizowanych projektach międzyuczelnianych, konferencjach naukowych, badaniach i publikacjach, w przynależności do towarzystw naukowych i innych organizacji, działaniach popularyzujących naukę i wdrażanych

nowych rozwiązaniach dydaktycznych. Udział w tych działaniach akademików wspólnie z nauczycielami geografii jest istotnym czynnikiem wzmacniającym ich wspólnotową tożsamość.

Równie znaczącym spoiwem tej tożsamości jest kierowanie się tymi samymi wartościami: szacunkiem, zaufaniem, wzajemnością we wspieraniu się (merytorycznym i emocjonalnym), odpowiedzialnością za współpracę, lojalnością i solidarnością. Społeczna oraz naukowa przynależność do tej grupy sprawia, że każdy z jej członków czuje się wśród swoich, może liczyć na pomoc w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, zaspokajanie potrzeb uznania i bezpieczeństwa.

Z analizowanych tekstów wynika również, że prócz czynników konsolidujących grupę, dydaktycy geografii doświadczają takich przeszkód w jej umacnianiu, jak m.in.: umniejszanie naukowego statusu dydaktyki geografii, utrudnianie rozwoju naukowego akademików zajmujących się nią, w wyniku czego niektórzy z nich „emigrują” do innych dyscyplin naukowych, marginalizowanie znaczenia studiów przygotowujących do zawodu i utrudnianie ich realizacji implikowane wewnątrzuczelnianymi regulacjami, ograniczanie zatrudnienia w pracowniach dydaktyki geografii lub w ogóle usuwanie ich ze struktury uczelni (Rodzół 2022, Szkurlat i in. 2022). Lista przywołanych uwarunkowań jest o wiele dłuższa, ale nawet tylko te przytoczone pokazują, że przeciwności w pracy badawczej i dydaktycznej skłaniają akademików do pozostawania w stanie czujności wobec trudności aktualnych (Gołębiak 2024, s. 75) oraz niepokoju wynikającego z oczekiwania niepewnej przyszłości (Kępiński 2002). Doświadczane przez społeczność akademicką emocje (i te pozytywne, i negatywne) nie pozostają bez wpływu na kształt jej tożsamości wspólnotowej.

Determinanty tożsamości nauczycieli geografii w szkole

Warto zaznaczyć, że początek kształtowania tożsamości nauczycieli geografii szkolnej następuje już w trakcie studiów, a w świetle analizowanych opracowań uczelnia jest ukazywana jako przysłowiowa kuźnia nauczycielskich talentów, źródło rzetelnej wiedzy merytorycznej i pedagogicznej, rozwijanych umiejętności dydaktycznych nowych kadr, m.in. dysponujących posiadaniem kompetencji miękkich oraz gotowością ich rozwijania w obrębie refleksyjności, sprawstwa, odpowiedzialności i in. (Kwiatkowski 2023). Jednak już po podjęciu pracy w zawodzie trudnością w ugruntowaniu i rozwijaniu refleksyjności czy autonomii okazuje się doświadczana przez początkujących nauczycieli *niemożność wyjścia ze schematu roli, porzucenie przez nich obrazu zachowań nauczyciela, który wprowadzie nie jest „wyssany z mlekiem matki”, ale „wysiedziany w szkolnej ławce”* (Gołębiak 2024, s. 107). Przebiegającemu w kolejnych latach procesowi doskonalenia w zawodzie nie sprzyjają postanowienia aktualnie obowiązującego prawa oświatowego, które niewystarczająco wzmacnia status geografii i nauczycieli tego przedmiotu w szkole (Szkurlat i in. 2022), a wprowadzane przez nie zmiany systemowe pociągają za sobą reorganizację sieci szkół. Nauczyciele bezsilni okazują się także wobec kolejnej zewnętrznej determinanty ich tożsamości – malejącego przyrostu naturalnego, skutkującego zmniejszaniem się liczby uczniów objętych obowiązkiem

szkolnym, który następnie przekłada się na redukcję oddziałów klasowych (Piróg i in. 2024, s. 113), wymuszając modyfikacje polityki kadrowej edukacyjnego rynku pracy. Konsekwencją tego jest m.in. mniejsze zapotrzebowanie na nauczycieli geografii zatrudnionych na pełen etat⁴ (Piróg, Hibszer 2020, Tracz, Wójtowicz 2021). Zamiast niego osoby są zatrudniane na mniej niż pół etatu i dla dopełnienia pensum godzinowego muszą nauczać innych przedmiotów lub pracować w kilku placówkach. Rzecz w tym, że takie patchworkowe zatrudnienie nie sprzyja utożsamianiu się ani z miejscem pracy i szkolną społecznością, ani z nauczanym przedmiotem. Identyfikacji z profesją nauczyciela geografii nie można też oczekiwać ze strony tych, którzy często zmieniają miejsca pracy (są tzw. *job hoppersami*) lub wykonują zawód mimo niepełnych kwalifikacji, co przekłada się na niską jakość prowadzonego nauczania, negatywnie wpływa na satysfakcję z pracy i relacje z uczniami, rodzicami oraz współpracownikami (Piróg, Hibszer 2020, 2022). Godząc się na pracę patchworkową, *job hopping* czy *moonlighting*, stają się migrantami (wędrowcami, nomadami) (Piróg 2018) niezdolnymi do budowania tożsamości kolektywnej z powodu tzw. **dyfuzji tożsamości**. Prowadzi ona do ukształtowania **tożsamości rozproszonej**, nacechowanej niemożnością przewidywania własnych zachowań, osłabieniem relacji z innymi ludźmi, unikaniem sytuacji trudnych, zawieszaniem planowania rozwoju w zawodzie, przepracowania i frustracji wobec ogromu nałożonych zadań (Adamczewska i in. 2023).

Podjmując kwestię tożsamości kolektywnej, trzeba wspomnieć o jeszcze innym czynniku grupotwórczym modyfikującym tożsamość nauczycieli geografii (szkolnych i akademickich), jakim są oczekiwania społeczne i formułowane wobec nich opinie. Odzwierciedlają one przede wszystkim zdroworozsądkowe poglądy na temat nauczycieli, które są powielane i utrwalane przez media. W ich świetle jawi się on jako wizerunek stereotypowego belfra stosującego tradycyjne metody kształcenia. Tym samym zafałszowany obraz pedagoga przenika do obiegowych opinii o nim, przyczyniając się do obniżania prestiżu tej profesji w oczach społeczeństwa (Giddens 2008, Piróg, Hibszer 2020). Nauczyciele, którzy się z nią liczą, w związku z tym nie przyznają się do wykonywanego zawodu, prezentując typ tożsamości wspólnotowej wypartej.

W zarysie odmian tożsamości nie może zabraknąć przywołania nauczycielskiej tożsamości doświadczanej przez tych pedagogów, którzy będąc pasjonatami wykonywanej profesji, współpracują ze sobą, tworząc sieci współpracy i samokształcenia o zasięgu ogólnokrajowym, a nawet międzynarodowym (m.in. dzięki programom Erasmus) (Filipiak 2019). W powstaniu i utrwalaniu owej wspólnoty sprawców niemałą rolę odgrywają ośrodki doradztwa metodycznego, uczelnie organizujące kongresy, konferencje, szkolenia, tworzące przestrzeń sprzyjającą kreowaniu i umacnianiu poczucia wspólnoty, która pozwala na realizację zadań

⁴ Z badań prowadzonych wśród absolwentów geografii w 2012 r. wynika, że pół roku po zakończeniu przez nich studiów połowa z nich pozostawała bezrobotna, a spośród pracujących tylko co szósty odczuwał satysfakcję z pracy wykonywanej zgodnie z przygotowaniem geograficznym (Piróg 2015). W ciągu kolejnych lat sytuacja ta nie poprawiła się.

i projektów przy współudziale osób lub społeczności pozaszkolnych: lokalnych, akademickich czy innych jakkolwiek powiązanych z systemem oświaty (Gołębiak, Zamorska 2014, Sypniewski 2024).

Osobowe czynniki kształtowania tożsamości autonomicznego „Ja”

Tożsamość indywidualna (autonomicznego „Ja”) pozwala na uświadomienie przez jednostkę własnej niepowtarzalnej podmiotowości, na którą m.in. składają się: (a) jej duchowość, obejmująca także wyznawane wartości, powinności, (b) posiadana wiedza, poglądy, przekonania, (c) pamięć umożliwiająca rekonstruowanie unikalnej osobistej historii życia – ważkiego elementu konstruowania nauczycielskiej tożsamości, (d) plany na przyszłość i projekty siebie w oddali czasu, (e) właściwości ciała składające się na jego wygląd.

Formowanie tożsamości indywidualnej ma charakter procesualny i na jego przebieg wpływają uwarunkowania, jakim w przypadku nauczyciela geografii jest m.in.: powołanie nauczycielskie, bycie dla innych nauczycieli *inspiracją, nieustającą zachętą do troski i dbałości o stronę moralną postępowania wobec uczniów, nawet w najmniejszym wymiarze* (Adamczewska i in. 2023, s. 45). Jako równie cenne literatura przedmiotu ukazuje dążenie do pedagogicznego mistrzostwa, gdyż mistrz jest życzliwy i mądry, *inspira do poszukiwań ciekawych rozwiązań dydaktycznych, pomaga otworzyć się na innowacje i ułatwia zrozumienie zmieniającego się otaczającego nas świata (...). Wspiera nauczycieli w rozwoju zawodowym, uczy, by byli kreatywni i innowacyjni, uczy współpracy i krytycznego myślenia* (Hibszler 2021, s. 17), potrafi umiejętnie dostosowywać treści kształcenia do możliwości uczniów, pomaga im odkrywać i analizować ich schematy poznawcze, uczy merytorycznej argumentacji (Tracz, Wójtowicz 2021, s. 56).

Istotnymi determinantami w procesie ewoluowania ku mistrzostwu są m.in.:

- wola oraz wytrwałość w stawianiu się nim;
- gotowość doskonalenia osobowego i profesjonalnego na drodze krytycznej autorefleksji prowadzonej – jak pisze J. Angiel (2022, s. 27) – w ciszy, koniecznej, *by móc siebie usłyszeć, spotkać się ze swoim rozumem, sercem, wolą oraz sumieniem (...), by spotkać się z sobą samym*;
- posiadanie uczniów (lub studentów), bez których – jakkolwiek brzmi to banalnie – nie mógłby być nauczycielem;
- umiejętność formułowania samooceny i kierowanie się rozważą w słuchaniu opinii innych ludzi.

Analizowane materiały źródłowe pokazują, że generalnie nauczyciele uważają się za dobrych specjalistów w swoim zawodzie, przekonanych, że spośród różnych miejsc pracy, samych siebie widzą wyłącznie w szkole, ale i też dla zachowania go są gotowi pójść na różne kompromisy (Piróg, Hibszler 2022). Niewykluczone, że z tego powodu wyrażają niechęć do kontestacji edukacyjnych wytycznych ministerialnych i podporządkowują się im (realnie lub pozornie), a nadając im znaczenie formalnego decydenta, rezygnują z oporu i odporu wobec krzywdzących regulacji na oświatowym rynku pracy, co wskazuje na ich identyfikację z modelem

tożsamości nadanej (pełną charakterystykę tego typu tożsamości podaje Kwiatkowska 2005, s. 179–182), z właściwą jej biernością poznawczą i działaniową.

Niemniej badane teksty zawierają (sporadycznie przywoływane) opisy aktywności zawodowych odmiennych od powyższych, wskazujących na posiadanie **tożsamości osiągniętej** z właściwą jej autonomią sprawstwa pozwalającą na kierowanie własnym życiem i samodzielnością w profesjonalnym rozwoju, ponoszeniem odpowiedzialności za przemyślane decyzje i postępowanie w zgodzie z sobą samym. Nauczyciel o tożsamości autonomicznej w przyszłości może pełnić rolę *profesjonalnego przewodnika osoby uczącej się, służącego merytoryczną radą, a nade wszystko motywującego ją do pracy własnej, dającego poczucie bezpieczeństwa i wsparcia. Trend tych zmian ilustruje pojawianie się w literaturze wielu nowych, niejako dopełniających określenie „nauczyciel” terminów, takich jak: tutor, coach, mentor, trener edukacji przyrodniczej, e-mentor/mentor edukacji geograficznej, edutainer (od połączenia angielskich słów education i entertainer* (Piróg 2022, s. 595–596). Choć działa we własnym imieniu, ideą przyświecającą mu jest dobro nie tylko uczniów, ale troska o dobrostan ludzi i środowiska.

Rzeczywistość wirtualna jako kontekst hybrydalnej tożsamości realno-wirtualnej

Analizując uwarunkowania tożsamości nauczyciela geografii, nie sposób pominąć najnowszych, stwarzanych przez wymiar wirtualny (cyberprzestrzeń), do którego nauczyciele i uczniowie coraz częściej przenoszą swoją aktywność, łącząc ją z działaniami w świecie realnym. Te dwa zespolone ze sobą wymiary tworzą nową rzeczywistość hybrydalną – zróżnicowaną funkcjonalnie konfigurację koegzystujących ze sobą przestrzeni realnej i wirtualnej, zdolnych zachować właściwe dla każdej z nich cechy oraz względną niezależność (Groenwald 2023, Jaskuła 2023). Hybrydalna rzeczywistość – przez człowieka tworzona, ale i też na niego oddziałująca, umożliwia mu przyjmowanie wcześniej nieznanych, złożonych form tożsamości: zastępczej, łącznikowej lub podwójnej. T. Paleczny określa je jako *nowe, hybrydalne typy tożsamości, dostosowane do wymogów funkcjonowania w przestrzeni komunikacyjnej Internetu* (2022, s. 114) i wyodrębnia typy: *avatera, janusa, rebelianta, ludomana i outsidera*.

Z analizy opracowań poświęconych nauczycielowi geografii wynika, że spośród wymienionych powyżej typów tożsamości hybrydalnej⁵, trzy pierwsze w mniejszym stopniu dotyczą jego aktywności edukacyjnej, gdyż postać *avatera* odnosi się do osoby, która sprawnie funkcjonuje w multimedialnym *matrixie*, *janusa* cechuje podwójna tożsamość: realna i stworzone na użytek sieci wizerunkowe *alter ego* (np. pięćdziesięciolatek w sieci wciela się w postać nastolatka), zaś *rebeliantem* (cybertechnorebeliantem) zostaje sieciowy prowokator, czasem haker,

⁵ Pojęcie hybrydy, wprowadzone przez B. Latoura (2010, s. 105–109), szybko przeniknęło do wielu dyscyplin naukowych, sięgających po nie dla opisu (wymiar ontyczny) struktury złożonych (niejednokrotnie paradygmatycznie sprzecznych) bytów i praktyk społecznych.

który poruszając się swobodnie po sieci, wprowadza do niej zamęt bądź generuje nowe transgresyjne pomysły. Natomiast bliższe nauczycielowi wydają się tożsamości *ludomana* i *outsidera*. Pierwszy z nich – *ludoman*, zna wady i zalety komputera, ale używa go tylko wtedy, kiedy jest mu naprawdę potrzebny. Zna też korzyści wynikające z posługiwania się siecią, lecz rzadko się w niej porusza i raczej stroni od społeczności sieciowych (choć nie izoluje się). Natomiast *outsider* jest przeciwnikiem sieci wirtualnej, nie korzysta z nowych technologii, czyli funkcjonuje poza cyberprzestrzenią (Paleczny 2022).

Badacze środowiska nauczycieli geografii jako źródła niechęci do korzystania z udogodnień oferowanych przez Internet wskazują: słabą dostępność narzędzi do komunikacji zdalnej, złą jakość zdalnych połączeń (zrywanie w trakcie zajęć, słaba jakość odbioru) i niewystarczające umiejętności posługiwania się nimi (Awramiuk-Godun i in. 2022). Zarazem ów stan chcieliby zmienić (tak deklaruje aż 78,6% uczestniczących w badaniach kwestionariuszowych pracowników akademickich) przede wszystkim poprzez doskonalenie swoich umiejętności korzystania z platform i narzędzi nauczania zdalnego, w zakresie umożliwiającym prowadzenie zajęć zdalnych (Piotrowska, Abramowicz 2022). Trzeba jednak podkreślić, że środowisko wirtualne rozpatrywane jako determinanta tożsamości nauczyciela jest postrzegane nie tylko przez pryzmat źródła (głównie) technicznych trudności oddziałujących na dydaktyczną jakość zajęć, bowiem związane są z nim i zdalnym nauczaniem nadzieje na wciąż jeszcze jego nie w pełni odkryty potencjał (Piotrowska, Abramowicz 2022) i przestrzeń pracy sukcesywnie oswajaną przez nauczyciela o tożsamości hybrydalnej.

PODSUMOWANIE

Analiza opracowań podejmujących problemy edukacji geograficznej, ukierunkowana na poznanie uwarunkowań wpływających na kształt tożsamości nauczyciela geografii, pozwoliła na wyłonienie kilku kategorii różniących się źródłem ich usytuowania względem niego. Jako czynniki zewnętrzne najsilniej oddziałujące na tożsamość zawodową wskazywano: skutki zmian prawa oświatowego implikujące uprzedmiotowienie nauczycieli, degradację ich autorytetu oraz obniżanie społecznego statusu, malejące zainteresowanie studiami przygotowującymi do nauczania geografii oraz odpływ nauczycieli z zawodu, zastępowanych nowymi lecz pobieżnie przeszkolonymi. Ostatecznie z powodu szeregu niekorzystnych uwarunkowań zewnętrznych tożsamość zawodowa nauczycieli, również nauczycieli geografii, znajduje się w stanie zagrożenia i kryzysu, mimo starań ich minimalizowania podejmowanych przez nauczycieli prezentujących tożsamość osiągniętą z właściwymi jej: refleksyjnością, decyzyjnością i sprawstwem (Groenwald 2021). Jeśli utrzyma się tendencja pobieżnego przygotowania osób do tej profesji, a w stosunku do już ją wykonujących nadal będzie wywierana presja na to, czego, jak i w jakim czasie mają nauczać, co konkretnie wykonać na ścieżce rozwoju wytyczonej ogólnie określonymi wymogami stopni awansu zawodowego, wówczas

kształcenie geograficzne może przeobrazić się w **kształcenie wyobcowane**⁶, gdyż nieprzystające do współczesnych koncepcji edukacji i odbiegające od realnych potrzeb uczniów.

Z przeszkodami w kształtowaniu wspólnotowej tożsamości mierzą się też nauczyciele akademicy, ponieważ destrukcyjnie oddziałuje na nią likwidacja katedr lub pracowni dydaktyki geografii, obniżanie jej statusu naukowego, drastycznie malejąca liczba studentów zainteresowanych nauczaniem geografii. Wobec zagrożenia utratą tożsamości zawodowej akademicy podejmują dwojakiemu rodzaju działania: (1) współpracę konsolidującą ich i nauczycieli szkolnych (konferencje, publikacje, seminaria itp.); (2) sprzeciw i opór wobec błędnych decyzji ministerialnych (kierują petycje do rządu, wykonują niezależne diagnozy palących problemów dydaktyki geografii i upowszechniają je w formie raportów). Niestety sytuacja nauczycieli szkolnych okazuje się trudniejsza, gdyż: jest naznaczona nieprzewidywalnością zmiennych decyzji ministerialnych dotyczących warunków zatrudniania i wynagradzania, co wraz z malejącą liczbą uczniów i oddziałów przekłada się na trudności z wypełnieniem etatu i zmusza do migrowania pomiędzy szkołami. Patchworkowe zatrudnienie implikuje dyfuzję tożsamości i ukształtowanie tożsamości rozproszonej. Nie mogąc nauczać ani w pełni zgodnie z programem, ani z potrzebami uczniów, uciekają się do działań pozornych, czyli prowadzą **edukację fikcyjną**. Trzeba przy tym podkreślić, że w analizowanych tekstach ukazywani są także nauczyciele prezentujący tożsamość autonomicznego „Ja”, ale oni stanowią nieliczne przypadki na tle większości, która w realiach edukacji szkolnej ugina się pod presją zewnętrznych oddziaływań i rezygnuje z indywidualizmu.

Wyodrębnione z opracowań kategorie uwarunkowań tożsamości w edukacyjnej codzienności przeplatają się i rozmywają, co współcześnie ułatwiają relacje sieciowe zawiązywane w rzeczywistości wirtualnej. Umożliwiają one nauczycielom (i uczniom) funkcjonowanie w tzw. *społecznej przestrzeni przepływów* utworzonej przez układ wielokierunkowych powiązań ludzi i organizacji (Komornicki 2022). Współcześnie jest ona potencjalnie najsilniej oddziałującą determinantą kształtowania wielowymiarowej, zintegrowanej na poziomie osobowości, hybrydalnej tożsamości nauczyciela. Swoją aterytorialną płynnością oraz zdolnością do samopodtrzymywania się wirtualna przestrzeń niweluje przeszkody w komunikacji i wymianie informacji pomiędzy podmiotami rozproszonymi w całym świecie (Juza 2013). Niedostrzeganie jej lub marginalizowanie może skutkować edukacją geograficzną nieadekwatną do współczesnego „świata życia” uczniów (Olubiński 2020), którzy bytując na co dzień w rzeczywistości realno-wirtualnej, zainteresowania poznawcze rozwijają w dużej mierze w cyberprzestrzeni.

Podsumowując, warto zaznaczyć, że w dokonanym przeglądzie rozlicznych uwarunkowań kształtowania tożsamości nauczycieli nie założono przedstawienia ich wyczerpującej listy, lecz skoncentrowano się na tym, jak oddziałują one na kondycję zawodową, która ostatecznie znajduje odzwierciedlenie w jakości

⁶ Określenia kształcenia wyobcowanego, fikcyjnego i nieadekwatnego zaczerpnięto z książki J. Filka, *Filozofia jako etyka* (2001).

naukowo-badawczej i dydaktycznej pracy ze studentami oraz uczniami. Dlatego troska o dobrą edukację geograficzną oznacza również troskę o nauczyciela oraz szeroko rozumiane środowisko jego pracy i w szkole, i na uczelni.

3.
GEOGRAFICZNE KSZTAŁCENIE –
MIĘDZY TEORIAĄ A PRAKTYKĄ

KONSTRUKTYWISTYCZNA TEORIA POZNANIA A GEOGRAFICZNE ZAJĘCIA TERENOWE

Naczelna idea konstruktywizmu głosi, że ludzkie uczenie się jest konstruowaniem, że uczący się budują swoją wiedzę na fundamencie wiedzy wcześniej przyswojonej. Takie postrzeganie procesu uczenia jest ostro skontrastowane z poglądem, iż uczenie się polega na biernej transmisji wiedzy od jednej jednostki do innej.

W.E. Hoover (1993, s. 2)

Konstruktywistyczna teoria uczenia się w ostatnich czterdziestu latach stała się nie tylko modnym hasłem wielu ruchów reformujących edukację, lecz wręcz nowym paradygmatem edukacyjnym (Olusegun 2015). Jej fundamentem jest założenie, że ludzie *sami konstruują wiedzę* i nadają *znaczenia* na podstawie *własnych doświadczeń* (Bereiter 1994). Takie twierdzenie radykalnie zmieniło myślenie o uczeniu się, nauczaniu i wiedzy samej w sobie (Klus-Stańska 2020). Wywarło znaczący wpływ nie tylko na teorię uczenia się, ale i rozumienie zjawisk zachodzących na lekcji, programy szkolne, efekty kształcenia (Klus-Stańska 2020), rekomendowane środki dydaktyczne i metody kształcenia. Konstruktywizm nie jest teorią nauczania, *daje jednak bazę teoretyczną do budowania szczegółowych podejść prakseologicznych do uczenia się* (Dylak 2020, s. 64). Ucieleśnia różne poglądy i ujęcia, gdyż jest teorią opartą na *obserwacji i badaniach naukowych dotyczących tego, jak ludzie się uczą* (Michalak 2020, s. 100). W wielu krajach konstruktywizm wywołał ogromny entuzjazm zarówno wśród nauczycieli, jak i badaczy procesu edukacji (Klus-Stańska 2020), wierzących, że będzie on panaceum na problemy nierozwiązywalne w dotychczasowym systemie kształcenia opartym na, powszechnie już krytykowanym, paradygmacie obiektywistycznym (Atroszko 2018). W środowisku naukowym panuje względny konsensus co do akceptacji założeń konstruktywizmu i słuszności wdrażania jego zasad w praktyce szkolnej (Gruender, Tobin 1991, Olusegun 2015, Dylak 2020, Klus-Stańska 2020), choć, jak każda młoda teoria naukowa, podlega on weryfikacji i krytyce (Klus-Stańska 2020, Michalak 2020). Badania naukowe w obszarze konstruktywizmu edukacyjnego w Polsce skupiają się zarówno na uczeniu się indywidualnym (Papert 1996), społecznym (Filipiak 2012), szkolnym (Klus-Stańska 2020), jak i pozaszkolnym (Karwasz, Kruk 2012, Skutnik 2014).

W badaniach procesu kształcenia geograficznego również w Polsce podejmowano tematykę konstruowania wiedzy geograficznej i kształtowania umiejętności w myśl założeń konstruktywizmu (Sadoń-Osowiecka 2009, Angiel i in. 2020). Dla geografów najpełniejszą formą *doświadczenia*, a więc najlepszą ścieżką kształcenia

w myśl konstruktywistycznej teorii uczenia się, są zajęcia terenowe. Wyniki badań naukowych polskich dydaktyków geografii od dawna wskazują na kluczową rolę zajęć terenowych w procesie kształcenia i wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia (Angiel i in. 2020). Wymogi formalne obowiązujących podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie geografii w Polsce (Dz.U. 2018, poz. 467, Dz.U. 2017, poz. 356), najnowsze rozporządzenia i projekty MEN, wskazują na konieczność realizacji zajęć rozwijających wiedzę, rozumienie, umiejętności i postawy uczniów, poza budynkiem szkoły. Z drugiej strony powszechnie wiadomo o licznych trudnościach, z jakimi mierzą się nauczyciele geografii decydujący się na ich organizację (Angiel i in. 2020). Stosunkowo słabo rozpoznanym obszarem badawczym jest jak dotąd znajomość i sposób korzystania w praktyce szkolnej przez nauczycieli z teoretycznych założeń zajęć terenowych wypracowanych przez badaczy procesu edukacji, w tym założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się. Jak podkreśla B. Atroszko (2018, s. 1224): *(...) w polskim systemie oświaty konstruktywizm jest obecnie raczej ideą postulowaną i dyskutowaną, a nie powszechnie realizowaną przez nauczycieli w praktyce*. W tym rozdziale autorzy postanowili zweryfikować tę tezę na przykładzie geograficznych zajęć terenowych.

Pierwszą część rozdziału poświęcono założeniom teoretycznym zajęć terenowych wynikającym z konstruktywistycznej teorii uczenia się i zgodnych z nią geograficznych implikacji dydaktycznych. W drugiej części przedstawiono koncepcję badania znajomości i zakresu przyjmowania przez nauczycieli tych teoretycznych założeń w proces przygotowania i realizacji zajęć terenowych na przykładzie wycieczek szkolnych. W szczególności skupiono się na weryfikacji sposobów prowadzenia procesów: postrzegania i percepcji, identyfikowania relacji przyroda–człowiek oraz nawiązywania relacji ucznia z przyrodą. Badania pilotażowe przeprowadzone w 2023 r. wśród nauczycieli geografii z różnym stopniem doświadczenia zawodowego, miały na celu zarówno weryfikację samego problemu, jak i skonstruowanego narzędzia badawczego. Ich wyniki zasygnalizowały dysonans pomiędzy założeniami teoretycznymi wycieczek szkolnych a doświadczeniami nauczycieli geografii.

KONSTRUKTYWIZM JAKO PARADYGMAT NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ GEOGRAFII W TERENIE

Konstruktywizm jest teorią uczenia się wywodzącą się z nurtu socjologicznego (Encyklopedia dzieciństwa 2015). Oparty jest na badaniach naukowych dotyczących procesu uczenia się przez ludzi (Olusegun 2018). Podwaliny konstruktywistycznej teorii uczenia się stanowią głównie prace: J. Piageta, J.S. Brunera i J.L. Wygotskiego (patrz: tab. 15). Pojęcie konstruktywizmu w obszarze psychologii i pedagogiki, teorii uczenia się i nauczania wprowadził do dyskursu naukowego w 1955 r. szwajcarski psycholog Jean Piaget, a jego teoria nazywana jest dziś konstruktywizmem rozwojowo-poznawczym (Wendland 2011). Współcześni konstruktywiści przyjmują za Piagetem, że podstawą procesu uczenia się

jest **doświadczenie i refleksja nad tym doświadczeniem**, które budują **wiedzę i rozumienie świata** (Olusegun 2018). Owa wiedza i rozumienie są konstruowane przez samego uczącego się, który aktywnie je tworzy, a nie biernie przyswaja ze środowiska (Piaget 1966). Rozwój człowieka przebiega we wzajemnym, ciągłym i dynamicznym współdziałaniu z otoczeniem. W trakcie procesu uczenia się następuje konfrontacja informacji czerpanych z nowych doświadczeń z dotychczasową wiedzą, doświadczeniem i wyobrażeniami uczącego się dotyczącymi przedmiotu nauk oraz z jego otoczeniem (Phillips 1995). *To nie środowisko nadaje kształt dziecku, lecz ono samo aktywnie dąży do jego zrozumienia. Bada, manipuluje i analizuje przedmioty i ludzi we własnym otoczeniu* (Bee 2004, s. 45). W efekcie dochodzi do rekonstrukcji obrazu danego wycinka rzeczywistości w umyśle uczącego się, a więc – powstania u niego nowej wiedzy. Piaget zaprzeczał istnieniu wiedzy niezależnej od człowieka (Walat 2010). Wiedza nie była według niego „zdobywana” z zewnątrz, lecz konstruowane są przez uczącego się *interpretacje świata w oparciu o własne przeszłe doświadczenia oraz interakcje pomiędzy nim a światem* (Wendland 2011, s. 39). W myśl stworzonych przez Piageta podstawowych założeń konstruktywizmu uczenie się nie polega na systematycznym przyswajaniu informacji od nauczyciela i przyjmowaniu jego rozumienia rzeczywistości, lecz na zaangażowaniu i percepcji uczącego się obserwatora (Tam 2000).

Percepcja, a więc procesy poznawcze polegające na: odbiorze bodźców przez zmysły, ich identyfikacji, przypisaniu im znaczenia i przygotowaniu reakcji, była głównym obszarem zainteresowań Jerome’a Brunera – amerykańskiego psychologa, badacza rozwoju procesów poznawczych u dzieci, uznawanego za drugiego z ojców konstruktywizmu. Proces percepcji składa się z dwóch etapów: **repcji sensorycznej**, a więc odbierania bodźców przez zmysły i tworzeniu z nich spostrzeżeń – oraz **percepcji umysłowej**, czyli przetwarzania owych informacji. Wyniki badań psychologii poznawczej wskazują, że ludzie postrzegając, angażują tylko część dostępnych im zasobów poznawczych. Dokonują selekcji danych i stosują różne narzędzia upraszczania rzeczywistości (schematy, stereotypy), by chronić swój system poznawczy przed przeciążeniem (Szkurłat 2004b, 2007, Angiel i in. 2020). Percepcja, a przez nią powstawanie wiedzy i jej rozumienie przez uczącego się, jest procesem silnie indywidualnym i subiektywnym. Każdy człowiek posiada bowiem swoje **filtry percepcyjne**: indywidualne i społeczno-kulturowe, czyli nieuświadomione wzorce sortowania i filtrowania informacji z otoczenia, determinujące jemu właściwe postrzeganie rzeczywistości (Nowak 1996, Szkurłat 2004, 2007). Nowak (1996), definiując **przestrzeń percepcyjną**, podkreśla, że jej obraz funkcjonuje (...) w świadomości i pamięci obserwatora (perceptora), ma ścisły związek z *percepowaną przestrzenią, ale nie jest z nią całkowicie zbieżny* (Nowak 1996, s. 45). Selekcja bodźców jest również narzędziem *obronności percepcyjnej* – mechanizmu służącego odsunięciu przez osobę informacji/zdarzeń, na które nie ma wpływu, a które zagrażają jej bezpieczeństwu, np. negatywne cechy otoczenia (Szkurłat 2004b, 2007, Angiel i in. 2020). Zdaniem Brunera (1978) selekcja odbywa się nie tylko w trakcie percepcji umysłowej, lecz już na etapie odbierania bodźców. Dla tworzenia sprzyjających warunków do realizacji procesu kształcenia na etapie repcji sensorycznej *doznania zmysłowe muszą mieć odpowiednią dawkę*

(Angiel i in. 2020, s. 104), by przeszły wąskie sito filtrów percepcyjnych. Zarówno zbyt niski poziom stymulacji, jak i nadmiar wrażeń na etapie recepcji sensorycznej, nie służą właściwemu powstawaniu spostrzeżeń. Ponadto proces recepcji wymaga aktywności: czynności motorycznych i umysłowych (Angiel i in. 2020), co wskazuje na przewagę stosowania metod aktywizujących w kształceniu, w szczególności polisensorycznych, nad metodami podającymi.

Piaget i Bruner twierdzili, że ludzie asymilują nowe informacje z otoczenia za pomocą schematów poznawczych, a następnie konstruują wewnętrzny obraz świata w toku procesu interioryzacji (Piaget 1966, Bruner 1978). *Proces poznania polega według tych psychologów na przetwarzaniu informacji poprzez postrzeganie, rozumowanie i nabywanie umiejętności* (Angiel i in. 2020, s. 102). Wiedza i struktury (schematy) poznawcze, a więc istniejące w umyśle względnie trwałe elementy umysłu, możliwe do wielokrotnego wykorzystania w różnych warunkach i sytuacjach, spotykają się z informacjami z otoczenia, płynącymi z obserwacji i doświadczeń (Angiel i in. 2020). Na ich podstawie dzieci produkują osobiste koncepcje poznanej rzeczywistości (Encyklopedia dzieciństwa 2015). Nie dochodzi do prostego „nadbudowywania” dotychczas posiadanych zasobów o nowe, lecz w toku czynności poznawczych powstają *sensowne z punktu widzenia jednostki systemowe całości, czyli schematy*. (...) *schematy nie tylko organizują posiadaną przez nas wiedzę o świecie, ale też stanowią istotny czynnik wpływający na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie znaczeń ich elementom, określają interpretatywną naturę percepcji i przetwarzania informacji przez jednostkę*. (...) *koncepcja schematów pozostaje w ścisłym związku z (...) pamięcią konstruktywną, gdyż stanowią one silny modyfikator w mechanizmach zapamiętywania* (Klus-Stańska 2020, s. 53). Schematy poznawcze ulegają nieustannym przekształceniom: wiedza powstaje drogą asymilacji i akomodacji znaczeń, a informacje są reorganizowane w zależności od oceny ich ważności w danym momencie (Walat 2010). Proces konstruowania wiedzy jest skomplikowany i wieloetapowy. Obejmuje m.in. odbieranie informacji zmysłowej, tworzenie i weryfikację hipotez percepcyjnych poprzez analizę nowych informacji, ich strukturyzowanie, syntezę, abstrahowanie i kategoryzowanie, po tworzenie pojęć i zapamiętywanie (Angiel i in. 2020).

W procesie kształcenia geograficznego szczególnie ważny jest system pamięci przestrzennej (ang. *spatial memory system*). Odpowiada on za przechowywanie i wyszukiwanie w mózgu informacji potrzebnych do zaplanowania trasy do pożądanej lokalizacji, zapamiętania, gdzie znajduje się dany obiekt lub zaszło określone zdarzenie w przestrzeni. Pamięć przestrzenna umożliwia człowiekowi nie tylko sprawne poruszanie się, lecz również przechowuje informacje o jego relacji z otoczeniem, umożliwiając stworzenie spójnej reprezentacji przestrzennej środowiska w jego pamięci (Johnson, Adamo-Villani 2010).

Na proces percepcji, którego konsekwencją jest powstawianie wiedzy, prócz wymienionych: siły bodźców zmysłowych, obronności, filtrów i schematów percepcyjnych, wpływa szereg innych czynników indywidualnych, a także społecznych i kulturowych. Spośród czynników indywidualnych szczególną uwagę należy zwrócić na: masę apersepcyjną, nastawienie percepcyjne i emocje. **Masa apersepcyjna** to zasób posiadanych przez jednostkę wcześniejszych wiadomości

i doświadczeń, do których będzie ona odnosić nowe spostrzeżenia. **Nastawienie percepcyjne** to natomiast przygotowanie umysłu do odbioru informacji, czyli selektywny odbiór bodźców z otoczenia (Szkurlat 2004b, 2007, Angiel i in. 2020). Powiązane jest ono z gotowością percepcyjną, a więc łatwością wykorzystania danej kategorii pamięciowej do przyjęcia i przetwarzania docierających informacji. Zależy ona m.in. od uprzednich doświadczeń jednostki umożliwiających łatwiejszą integrację poznawczą informacji z istniejącymi systemami kategorii, a także konsekwencji społecznych i motywacyjnych tychże doświadczeń. Współcześni badacze percepcji szczególną wagę przykładają do roli emocji w procesie recepcji i przetwarzania informacji. Dąbrowski (2014), przedstawiając założenia wieloskładnikowej teorii emocji, wskazuje, że: *Emocje to jeden ze sposobów percepcji rzeczywistości, na którą składają się różnego rodzaju obiekty. Z przedmiotami, osobami, zdarzeniami i sytuacjami w świecie związane są różnego typu wartości i antywartości, szanse i zagrożenia. Emocje to odpowiedzi organizmu na te szanse i zagrożenia płynące ze świata. (...) Emocje są fenomenami złożonymi (...) to wieloskładnikowe stany intencjonalne: 1) poznawczo-ewaluacyjne; 2) skorelowane ze zmianami fizjologiczno-cieleśnymi; 3) ściśle powiązane ze zdarzeniami neurologicznymi; 4) o zabarwieniu uczuciowym (subiektywne odczucie); 5) z tendencją do działania i/lub 6) ekspresją* (Dąbrowski 2014, s. 130).

Równie istotne co czynniki indywidualne są czynniki społeczno-kulturowe determinujące proces kształcenia (Szkurlat 2004b). Otoczenie, w którym człowiek wzrasta i funkcjonuje, stanowi jego „kapitał kulturowy”, czyli *zasób wiedzy, wartości estetycznych, etycznych przekazywanych w danej rodzinie i społeczeństwie z pokolenia na pokolenie* (Angiel i in. 2020, s. 107). Twórcą społeczno-kulturowego, chronologicznie pierwszego filaru konstruktywizmu, jeszcze z początku XX w., był Lew Wygotski – rosyjski psycholog i pedagog. Jego wkład w rozwój nauki dziś nazywany jest „psychologią kulturowo-historyczną”. Wygotski słusznie stwierdził, że rozwój umysłowy człowieka jest procesem społeczno-kulturowym (Schaffer 2006), który odbywa się w trakcie działań społecznych, gdy świat zewnętrzny spotyka się z indywidualnym doświadczeniem człowieka (Encyklopedia dzieciństwa 2015). Koncepcja „strefy najbliższego rozwoju” Wygotskiego stała się centralnym komponentem współczesnego społecznego konstruktywizmu w psychologii rozwojowej i praktyce wychowawczej. Tworząc własną teorię rozwoju psychiki na podstawie badań percepcji, pamięci i uwagi dzieci, za kluczową dla rozwoju wszystkich funkcji psychicznych Wygotski uznał internalizację kultury (Jabłoński 2004). Jego zdaniem wiedza budowana jest nie poprzez prywatne poszukiwania, lecz w oparciu o społeczne interakcje (Bee 2004). Rozwój umysłowy człowieka *polega na doskonaleniu kulturowo osadzonych struktur symbolicznych* (Encyklopedia dzieciństwa 2015) i odbywa się w toku relacji z innymi ludźmi, w początkowym okresie rozwoju w szczególności z: rodzicami, rodziną, rówieśnikami oraz nauczycielami. Dziecko jest współtwórcą swojego rozwoju, a nie biernym odbiorcą doświadczeń innych osób. Od jego wiedzy, umiejętności i kompetencji zależy, jak wykorzystuje narzędzia kulturowe do własnej aktywności intelektualnej. Kluczowym narzędziem kulturowym w procesie rozwoju jest język, dzięki któremu człowiek nadaje znaczenia nowym doświadczeniom,

uwzględniając kontekst kulturowy. Początkowo język jest dla dziecka narzędziem adaptacji intelektualnej, gdyż dzięki niemu uzyskuje ono treść własnych myśli, co jest wyjściowe dla procesów myślenia (Wygotsky 1978). Z czasem język staje się głosem wewnętrznym kierującym jego postępowaniem (Wygotski 1986). Za pomocą języka, będącego podstawową formą interakcji, dorośli przekazują dziecku doświadczenia płynące z kultury (Walat 2010). Zdolności intelektualne dziecka, zanim zostaną zinternalizowane, muszą zaistnieć podczas współpracy z innymi członkami społeczności (Schaffer 2006).

Założenia Wygotskiego w późniejszym okresie potwierdziły badania Brunera i Haste (1987), którzy stwierdzili, że zmiany technik posługiwania się umysłem, czyli rozwój umysłowy człowieka, odbywa się poprzez przekazywane kulturowo doświadczenie i społeczne negocjowanie znaczeń nadawanych rzeczywistości (Bruner, Haste 1987, Encyklopedia dzieciństwa 2015). Co więcej, kultura dostarcza jednostce od najmłodszych okresów życia również wzorów zmysłowego spostrzegania, interpretacji informacji i reakcji na nie. Na podstawie badań rozwoju

Tabela 16. Główne założenia teoretyczne konstruktywizmu według Piageta, Brunera i Wygotskiego

J. Piageta	J.S. Brunera	L. Wygotskiego
Konstruktywizm rozwojowo-poznawczy: – wiedza jest aktywnie konstruowana przez uczącego się, a nie biernie odbierana z otoczenia – istotą rozwoju intelektualnego jest dynamiczne i ciągłe wzajemne oddziaływanie uczącego się i otoczenia (środowiska) – to nie środowisko nadaje kształt dziecku, lecz ono samo aktywnie dąży do jego zrozumienia – wiedza i struktury poznawcze uczącego się rozwijają się w jego umyśle – dziecko kreuje osobiste koncepcje poznawanej rzeczywistości dzięki konfrontacji pojęć należących do jego systemu wiedzy z wizjami oferowanymi mu przez otoczenie – struktury umysłowe (schematy poznawcze) dziecka ulegają nieustannym przekształceniom drogą asymilacji i akomodacji znaczeń	Istotą rozwoju umysłowego człowieka są zmiany zachodzące w zakresie technik posługiwania się umysłem, które jednostka zdobywa poprzez przekazywane kulturowo doświadczenie: – istotą intelektualnej aktywności jest społeczne negocjowanie znaczeń nadawanych rzeczywistości – uczenie się to odkrywanie, inwencja i wykraczanie poza ustalone informacje – człowiek w procesie poznania jest konstruktorem i aktywnym interpretatorem nowych znaczeń nadawanych rzeczywistości	Rozwój umysłowy to proces społeczno-kulturowy: – dziecko buduje swoją wiedzę w oparciu o społeczne interakcje – dziecko nadaje znaczenia nowym doświadczeniom dzięki poznanemu językowi, uwzględniając kontekst kulturowy – nauczyciel jako osoba bardziej kompetentna, funkcjonując w określonym kontekście kulturowym, przekazuje dziecku narzędzia kulturowe niezbędne do jego aktywności intelektualnej (np. kod językowy) – wszelkie zdolności intelektualne dziecka pojawiają się najpierw podczas współpracy i negocjacji z członkami społeczności uczących się – dziecko jest współtwórcą swojego rozwoju, a nie biernym odbiorcą doświadczeń innych osób

Źródło: opracowanie własne.

dzieci o odmiennym pochodzeniu kulturowym Bruner stwierdził, że: *efekty spostrzegania zależą od wnioskowania percepcyjnego, a członkowie poszczególnych kultur różnią się pod względem wniosków, jakie wyciągają ze wskazówek percepcyjnych* (Bruner 1978, s. 612).

Główne założenia teoretyczne konstruktywizmu stworzone przez Piageta, Brunera i Wygotskiego są podstawą do stale rozwijanych badań nad działaniem ludzkiego procesu poznania. Wiedzę traktuje się w nich jako: *słowa/pojęcia, dla których podstawą są: informacje (bodźce zmieniające stan poznawczy w mózgu...) i wiadomości [czyli:] zinternalizowane i kontekstowo ujęte informacje, ułożone w systemie innych wiadomości oraz relacji między nimi* (Dylak 2020, s. 67). Najważniejszym wnioskiem z analiz procesu percepcji nadal jest fakt, że zarówno przebieg, jak i wynik tego procesu są w znacznym stopniu subiektywne (Nowak 1996), a uczenie się nie jest tylko swoistą reakcją na bodziec, lecz *procesem wymagającym samo-regulacji i rozwoju struktury pojęciowej w wyniku refleksji i abstrakcji* (Michalak 2020, s. 101).

Prowadzenie procesu kształcenia zgodnie z założeniami konstruktywizmu opiera się na wynikach badań dotyczących pracy ludzkiego mózgu i wiedzy na temat sposobu uczenia się (Olesegun 2015). Na podstawie wyników badań psychologicznych i neurodydaktycznych Caine i Caine (1991) wyznaczyli dwanaście zasad prowadzenia procesu kształcenia kompatybilnego z pracą mózgu:

- Mózg jednocześnie przetwarza wiele różnych rodzajów informacji, w tym myśli, emocje i wiedzę kulturową, dlatego skuteczne nauczanie powinno wykorzystywać różnorodne strategie uczenia się.
- Proces uczenia się angażuje całą fizjologię człowieka, dlatego nauczyciele nie mogą zajmować się wyłącznie intelektem swoich uczniów.
- Chęć poszukiwania sensu zdobywanych informacji jest wrodzoną cechą ludzi. Skuteczne nauczanie zakłada, że znaczenia nadawane przez uczniów docierającym do nich informacjom są osobiste i niepowtarzalne, a zrozumienie opiera się na ich własnych, unikalnych doświadczeniach.
- Dążenie do zrozumienia informacji odbywa się poprzez ich układanie w sensowne wzorce, dlatego skuteczne nauczanie powinno umożliwiać łączenie pojedynczych pomysłów i informacji z ogólniejszymi, szerszymi koncepcjami i zagadnieniami.
- Na uczenie się wpływają emocje, uczucia i postawy uczniów, przy czym to emocje mają największe znaczenie przy tworzeniu wzorców myślowych.
- Mózg przetwarza jednocześnie zarówno poszczególne części informacji, jak i jej całość. Uczniowie mają trudności w uczeniu się, gdy zostaje przeoczona jakaś część docierających do nich informacji lub ich całościowe znaczenie.
- Uczenie się obejmuje skupienie uwagi i percepcję. Na uczenie się wpływ ma otoczenie ucznia: środowisko przyrodnicze, kulturowe i panująca atmosfera.
- Uczenie się zawsze obejmuje procesy świadome i nieświadome. Uczniowie potrzebują czasu, aby przetworzyć „jak” i „czego” się nauczyli.
- Mamy co najmniej dwa różne typy pamięci: system pamięci przestrzennej i systemy uczenia się na pamięć. Strategie nauczania – uczenia się, które mocno kładą nacisk na pamięciowe przyswajanie informacji, nie promują uczenia

się przestrzennego opartego na doświadczaniu rzeczywistości i mogą utrudniać zrozumienie poznawanych obiektów i zjawisk.

- Najlepiej rozumiemy i zapamiętujemy fakty i umiejętności, gdy są one osadzone w naszej pamięci przestrzennej, dlatego najskuteczniejsze jest uczenie się przez doświadczenie.
- Uczenie się przyspiesza stawianie wyzwań, a hamuje poczucie zagrożenia. Atmosfera w klasie powinna być wymagająca, ale niezagrażająca uczniom.
- Każdy mózg jest niepowtarzalny i wyjątkowy. Proces nauczania – uczenia się musi być różnorodny, aby umożliwić uczniom wyrażanie i zaspokojenie ich indywidualnych preferencji (Olusegun 2015).

Wdrażanie zasad płynących z konstruktywistycznej teorii poznania w praktykę szkolną wymaga od nauczycieli wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz głębszej refleksji nad jej fundamentalnym założeniem, tj. samodzielną konstrukcją wiedzy przez uczniów. Błędne jest bezkrytycznie przyjmowane założenie, że uczeń „czasem przyswaja” wiedzę od nauczyciela, a „czasem konstruuje” wiedzę, gdy nauczyciel stosuje metody aktywizujące (Klus-Stańska 2020). Oznaczałoby to bowiem, że stwierdzone naukowo mechanizmy uczenia się raz działają, a raz nie (Klus-Stańska 2020). Uczniowie zgodnie z rozpoznanymi naukowo procesami psychicznymi stale konstruuja wiedzę, a to od stworzonych sytuacji dydaktycznych zależy, czy będzie to wiedza pogłębiona i systemowa, czy płytka i zdeintegrowana (Klus-Stańska 2020).

IMPLIKACJE ZAŁOŻEŃ KONSTRUKTYWIZMU DO SZKOLNEJ PRAKTYKI ZAJĘĆ TERENOWYCH

Założenia konstruktywizmu silnie korespondują ze współczesną, personalistyczną wizją edukacji, a słuszność ich wdrażania w praktykę szkolną potwierdzają wyniki badań procesu kształcenia (Tam 2000, Olesegun 2015, Fragkiadaki i in. 2019). Konstruktywistyczne podejście do edukacji, skoncentrowane na uczniu (ang. *studentcentered approach / constructivist approach to teaching*) jest przeciwieństwem podejścia tradycyjnego, skupionego na nauczycielu (ang. *teacher-centered approach/traditional approach*) (Kember, Kwan 2000, Samuelowicz, Bain 2001, Dejene 2018). Podejście to ma swoje konsekwencje zarówno w rozumieniu roli ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia, zalecanych strategiach, jak i stosowaniu konkretnych metod kształcenia i form pracy.

Uczniowie, zgodnie z założeniami konstruktywizmu, uczą się poprzez doświadczenie, samodzielne działanie oraz dialog z innymi uczestnikami procesu uczenia się, w trakcie którego następuje zrozumienie i społeczne negocjowanie znaczenia zdobytych informacji (Ahmed 2013). Poznaniu sprzyja stosowanie: aktywizujących metod kształcenia, przeprowadzanie eksperymentów, praca w grupach, wspólne rozwiązywanie problemów występujących w świecie rzeczywistym, dokonywanie krytycznej oceny, a także refleksji i rozmowy o tym, czego uczniowie się dowiedzieli, jak to rozumieją i co o tym myślą (Slavin 2006,

Pritchard, Woollard 2010). Konstruktywistyczny proces uczenia się jest bardziej zindywidualizowany i demokratyczny – uwzględniający potrzeby i opinie ucznia dotyczące procesu kształcenia na równi z opiniami nauczyciela (Nations 2007). Uczniowie wspólnie z nauczycielem nie tylko konstruują wiedzę, lecz również mają wpływ na to: czego, kiedy i jak się uczą (Ahmed 2013). Dzięki temu przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się, angażują się w tak pożądane i rozwijające działania, jak: czytanie, pisanie i dyskusja, podnosząc swoje umiejętności formalne i myślenie wyższego rzędu: analizę, syntezę i ocenę (Bonwell, Eison 1991). Postępowanie konstruktywistyczne umożliwia uczniom rozwój umiejętności myślenia logicznego i koncepcyjnego (Driscoll 2000). Skupiają się oni nie tylko na treści, ale także na kontekstowym znaczeniu zdobytych informacji, starając się na nie spojrzeć z różnych perspektyw. Zastanawiają się nad tym, w jaki sposób odnoszą się one do szerszych konstrukcji wiedzy lub wzorców myślowych oraz jakie jest zastosowanie ich wiedzy w rzeczywistych sytuacjach (Duarte 2013). Integrowanie i syntezywanie informacji ze swoją wcześniejszą wiedzą staje się częścią ich sposobu myślenia oraz podejściem do nowych zjawisk (Biggs, Tang 2007). Takie nastawienie uczniów do uczenia się (ang. *learning approach*) nazywane jest we współczesnej literaturze naukowej: „głębokim uczeniem się” (ang. *deep learnig approach*).

Pozycja i zadanie nauczyciela, w myśl założeń konstruktywizmu, zmienia się, jak wskazuje Slavin (2006): z pozycji „mędrca na scenie”, w kierunku: „przewodnika z boku”. Proces kształcenia konstruktywistycznego opiera się na silnej aktywności ucznia (Entwistle i in. 2000) i uwzględnia jego dotychczasową wiedzę i rozumienie świata (Pritchard, Woollard 2010). Szeroki przegląd literatury dotyczącej roli nauczycieli konstruktywistycznych dokonany przez Brooks i Brooks (1993) wykazał, że ich zadaniami są:

- motywowanie, akceptowanie autonomii i inicjatywy uczniów;
- zachęcanie do dialogu z nauczycielem i innymi uczniami;
- zachęcanie do dociekania poprzez doświadczanie, zadawanie przemyślanych, otwartych pytań oraz dyskusji;
- celowe stwarzanie sytuacji będących źródłem doświadczenia, które stoi w sprzeczności z uprzednią wiedzą i rozumieniem ucznia, a następnie zachęcanie do dyskusji na ten temat;
- pytanie uczniów o to, jak sami rozumieją dane pojęcia i zjawiska, zanim przedstawiony zostanie nauczycielski punkt widzenia;
- weryfikowanie uczniowskiego stopnia zrozumienia informacji i umiejętności ich zastosowania w praktyce;
- korzystanie z szerokiej gamy środków dydaktycznych, w szczególności ze źródeł danych pierwotnych i zachęcanie uczniów do samodzielnego korzystania z nich;
- zapewnianie uczniom wystarczającej ilości czasu na dołączenie nowej wiedzy do już posiadanych przez nich informacji, budowanie ich wzorców, relacji i tworzenie metafor.

Nauczyciel działający zgodnie z założeniami konstruktywizmu jest koordynatorem procesu uczenia się, czuwa nad właściwym kierunkiem działań uczniów,

udzielając im właściwych informacji zwrotnych, pomaga uczniom w konstruowaniu nowych znaczeń dla posiadanej już wiedzy na podstawie nowo zdobytych informacji oraz zapewnia im właściwe otoczenie do odkrywania i ćwiczenia swoich umiejętności (White 2001). Bogate kontekstualnie środowisko służy rozwiązywaniu problemów, zachęca uczniów do dociekania i wnioskowania (Dejene 2018). W kształceniu geograficznym takim środowiskiem jest przestrzeń rzeczywista, a zalecaną strategią kształcenia – zajęcia terenowe (Podgórski 1997, Zając 1997, Pulinowa 1999, Angiel 2007, Stachowicz-Polak, Szmidt 2011, Angiel i in. 2020).

Znaczący dorobek naukowy w zakresie badania i wdrażania założeń konstrukttywizmu w praktykę zajęć terenowych ma polska dydaktyka geografii. Pojęcie konstrukttywizmu pojawia się w pracach z zakresu edukacji geograficznej w Polsce dopiero w ostatnich kilkunastu latach (Sadoń-Osowiecka 2009, Angiel i in. 2020), lecz konstrukttywistyczne podejście do kształcenia terenowego prezentowane jest przez polskich geografów już na początku XX w. w pracach Nałkowskiego (1920), Niemcówny (1926) czy Mścisz (1929). Współczesne badania polskich dydaktyków geografii nad procesem poznania i rozumienia holistycznego i relacyjnego charakteru środowiska geograficznego w toku zajęć terenowych przyniosły szereg implikacji dla szkolnego kształcenia geograficznego w tym duchu.

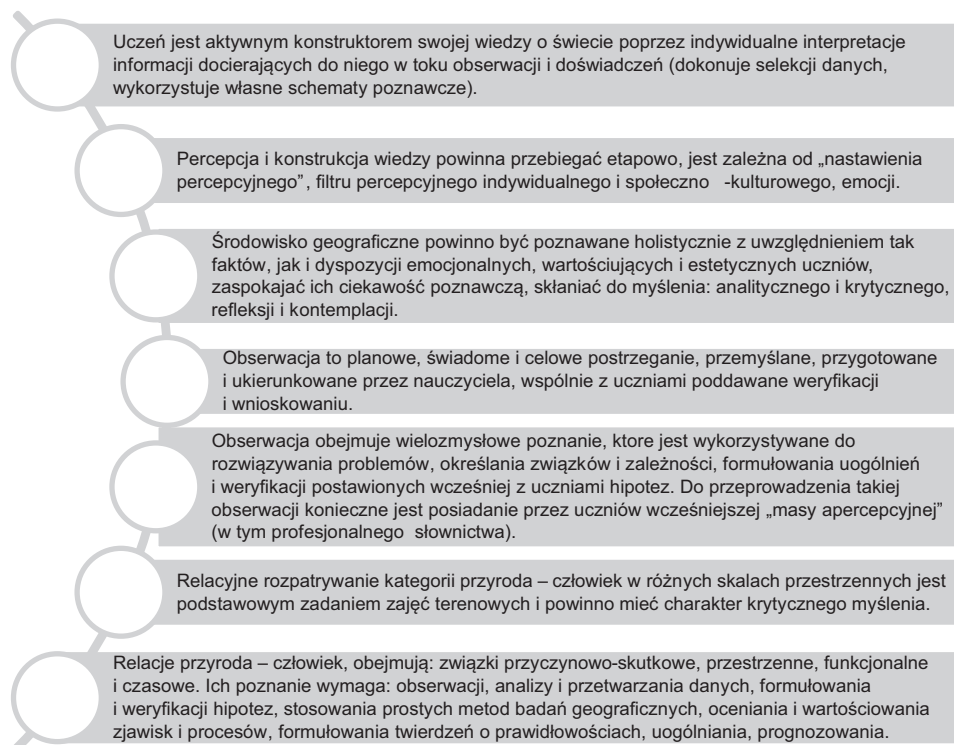
Wiele prac naukowych poświęcono procesom spostrzegania i percepcji krajobrazu przez uczniów w toku zajęć terenowych (Cichoń 2006, 2007, 2008, Szkurlat 2007, Angiel 2008, 2017, Awramiuk 2009, Angiel i in. 2020), a także dokonywaniu przez nich obserwacji i weryfikacji jej efektów (Dylikowa 1962, Piskorz 1997, Piskorz 2004, Cichoń, Piotrowska 2010, Cabaj 2012, 2014, Świętek i in. 2022, Cichoń 2023a). Z badań tych wynika, że spostrzeganie, rozumiane jako proces odbioru i interpretacji wrażeń zmysłowych, obejmujący procesy poznawcze prowadzące do powstania spostrzeżenia, powinny być ukierunkowane. W toku geograficznych zajęć terenowych należy tworzyć sytuacje dydaktyczne, w których uczniowskie spostrzeżenia będą przyjmować formę obserwacji, czyli planowego, świadomego i celowego postrzegania cech obiektów, zjawisk i procesów. Przed rozpoczęciem obserwacji należy ustalić jej cel, sposób wykonania, interpretacji i oceny wyniku. Nauczyciel powinien zadbać o instrukcje do oceny obiektów/zjawisk/procesów ze wskazanymi kryteriami oceny, by uczniowie tworzyli poprawne wyobrażenia. Skuteczna obserwacja w trakcie zajęć terenowych wymaga posiadania przez ucznia „masy apercepcyjnej”, czyli zasobu wiadomości związanych z podmiotem obserwacji niezbędnych do ich prowadzenia, jak również odpowiedniego zasobu pojęć. Należy zwracać uwagę na umiejętność posługiwania się przez uczniów właściwym słownictwem oraz skupienia uwagi na przedmiocie obserwacji. Bardzo istotny jest przemyślany dobór miejsca obserwacji – bogatego w „materiał obserwacyjny”, jednocześnie o ograniczonej liczbie dystraktorów. Uczenie się w trakcie zajęć terenowych powinno odbywać się poprzez wielozmysłowe poznanie, które należy wykorzystywać do wspólnego rozwiązywania problemów, określania związków i zależności, dokonywania uogólnień, a wreszcie – weryfikacji postawionych wcześniej hipotez lub odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Pozwala to utwierdzić uczniów w przekonaniu, że ich własna obserwacja, interpretacja i analiza są równie wartościowym

i wiarygodnym źródłem wiedzy, co źródła wskazane przez nauczyciela. Dla weryfikacji efektów swojego spostrzegania, uczniowie powinni prezentować wyniki obserwacji terenowych i płynące z nich wnioski.

Baczną uwagę w polskich pracach naukowych dotyczących zajęć terenowych poświęcono sferze emocjonalnej i wychowawczym aspektom procesu poznania (Podgórski 1997, Szkurłat 2004b, Piróg 2005, Angiel 2007, 2008, Awramiuk 2009, Stachowicz-Polak Szmidt 2011, Angiel i in. 2020). Dostrzeżono, że w akcie poznania sfera materialna i duchowa są ze sobą sprzężone, a efekty procesu poznania zależą zarówno od stwierdzonych empirycznie faktów, jak i dyspozycji emocjonalnych, wartościujących i estetycznych uczniów. Na zajęciach terenowych powinien znaleźć się czas na zaspokojenie ciekawości poznawczej uczniów, głębszą analizę, krytyczne myślenie, lecz również refleksję, autorefleksję i kontemplację. Te prowadzą do głębokiego zrozumienia, a na jego podstawie – wykształcenia się postaw uczniów.

Badania naukowe procesu kształcenia geograficznego w toku zajęć terenowych wskazują, że ma mieć on charakter „głębokiego uczenia się” (ang. *deeper learning*), które doprowadzi uczniów do samodzielnego poznania i zrozumienia relacji człowieka ze środowiskiem. Wskazują na to zarówno opracowania odnoszące się do roli zajęć terenowych w edukacji geograficznej i regionalnej (Podgórski 1997, Pulinowa 1997, Hibszer 2001, 2010, Cichoń 2004, Angiel 2007, Sadoń-Osowiecka 2009, Stachowicz-Polak, Szmidt 2011, Ratajczak-Szczerba 2016, Angiel i in. 2020), jak i prace na temat samego przebiegu zajęć w terenie, w tym stosowanych strategii i metod kształcenia oraz środków dydaktycznych (Szkurłat 1991, Rodzoś, Szczęśna 1997, Zajac 1997, Angiel 2007, Cichoń 2008, Cabaj 2012, 2014, Angiel i in. 2020, Świętek i in. 2022, Cichoń 2023b). Wnioski wyżej wymienionych prac naukowych wskazują, że środowisko geograficzne powinno być poznawane przez uczniów w ujęciu holistycznym (całościowym), a relacyjne rozpatrywanie i zrozumienie kategorii przyroda–człowiek jest podstawowym zadaniem geografii i głównym celem zajęć terenowych. Rodzaje relacji przyroda – człowiek, jakie powinny być rozpatrywane w edukacji geograficznej w terenie, obejmują związki: przyczynowo-skutkowe, przestrzenne, funkcjonalne i czasowe. Uczniowie powinni poznawać miejsca w różnych skalach przestrzennych jako zintegrowane całości, w których zjawiska przyrodnicze, życie człowieka oraz procesy społeczno-ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane, tworząc system wzajemnie zależnych elementów. Należy rezygnować z materiału faktograficznego nieprzydatnego uczniowi na rzecz aktywnego działania, ujęć relacyjnych i integrujących wiedzę przyrodniczą, społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Dokonywanie badań terenowych ma rozwijać możliwości poznawcze uczniów nie tylko w zakresie samodzielnego konstruowania, lecz również scalania analitycznej wiedzy. Myślenie geograficzne ćwiczone podczas zajęć terenowych ma mieć charakter myślenia krytycznego i powinno obejmować:

- formułowanie hipotez i ich weryfikację na podstawie obserwacji i pomiarów;
- dobór i prawidłowe stosowanie prostych metod badań geograficznych;
- obserwacje oraz wieloaspektowe postrzeganie relacji;
- analizowanie i przetwarzanie uzyskanych danych;



Ryc. 5. Wybrane założenia procesu poznania geograficznego, percepcji i nawiązywania relacji człowiek–środowisko na zajęciach terenowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Nałkowski (1920), M. Mścisz (1929), J. Piaget (1966), J.S. Bruner (1978), L. Wygotski (1986), A. Grabowska, W. Budohoska (1995), S. Zając (1997), M.Z. Pulinowa (1999), M. Cichoń (2004), A. Hibszer (2010), M. Cichoń, I. Piotrowska (2010), W. Cabaj (2012, 2014), E. Nęcka i in. (2013), J. Skibska (2013), J. Angiel (2017), J. Angiel i in. (2020).

- formułowanie wniosków na ich podstawie;
- ocenianie i wartościowanie zjawisk i procesów;
- formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, uogólnianie oraz prognozowanie.

Najważniejsze założenia procesu poznania geograficznego, percepcji i nawiązywania relacji człowiek–środowisko na zajęciach terenowych zestawiono na rysunku 5.

KONCEPCJA I METODOLOGIA BADANIA PILOTAŻOWEGO

Zgodnie z ustaleniami literaturowymi w poprzednich podrozdziałach, naukowcy od wielu lat wskazują na liczne korzyści wynikające ze stosowania

konstruktywistycznej teorii poznania w edukacji szkolnej, opartej na samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez uczniów na podstawie ich doświadczeń. Polscy dydaktycy geografii również zwracają uwagę na zalety zastosowania tej koncepcji w procesie kształcenia geograficznego, a zwłaszcza zajęć terenowych. W literaturze przedmiotu istnieje luka badawcza w zakresie wyników badań, które pozwoliłyby jednoznacznie stwierdzić, czy założenia konstruktywizmu są znane i stosowane przez nauczycieli geografii, czy też zgodnie z tezą Atroszko (2018): konstruktywizm w dalszym ciągu pozostaje jedynie dyskutowaną i postulowaną ideą, która nie jest odpowiednio wdrażana do procesu dydaktycznego w polskich szkołach.

Autorzy zaprojektowali narzędzie do badania zakresu i sposobu wdrażania omawianych założeń teoretycznych do praktyki szkolnej przez nauczycieli geografii. Głównym celem badania pilotażowego była weryfikacja zaprojektowanego narzędzia badawczego i ocena jego użyteczności do diagnozy wdrażania założeń teoretycznych do praktyki szkolnej przez nauczycieli.

Badanie pilotażowe, które autorzy przeprowadzili w 2023 r., stanowiło kluczowy element ich postępowania badawczego. Pozwoliło empirycznie przetestować przydatność samego opracowanego narzędzia badawczego oraz całej wdrożonej procedury (Green 2020). Uzyskane wyniki umożliwiły weryfikację słuszności i potrzeby dalszych badań nad wdrażaniem dydaktycznych założeń teoretycznych konstruktywizmu do praktyki szkolnej. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, przeprowadzonego za pomocą kwestionariusza ankiety.

Sformułowania zawarte w kwestionariuszu weryfikowały znajomość i stosowanie przez nauczycieli teoretycznych założeń konstruktywistycznej teorii poznania, a także powiązanych z nią koncepcji i praktyk:

- psychologii poznawczej;
- poznania geograficznego podczas zajęć terenowych;
- poznawczego i kształcącego wymiaru identyfikowania relacji przyroda–człowiek.

Z każdej podstawy teoretycznej zostały wyodrębnione jej główne założenia, wpływające na proces kształcenia w terenie (patrz tab. 17 kolumna 2). Na ich podstawie Autorzy sformułowali stwierdzenia weryfikujące ich znajomość oraz stosowanie na lekcjach geografii (patrz tab. 17 kolumna 3). Sformułowania te stanowiły główną część narzędzia badawczego. Przyjęte podejście pozwoliło na sprawdzenie, czy nauczyciele geografii znają i wdrażają wskazane założenia teoretyczne podczas procesu dydaktycznego realizowanego w formie zajęć terenowych.

Kwestionariusz składał się z 25 stwierdzeń i pytań oraz metryczki. W odpowiedziach na stwierdzenia zastosowano pięciostopniową skalę Likerta, zgodnie z którą respondenci określali swoje postawy w stosunku do podanego stwierdzenia, czyli stopień, w jakim się z nim zgadzają. Wskazanie wartości „1” oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, a wartości „5” „zdecydowanie się zgadzam”. Sformułowania zawarte w kwestionariuszu zostały zapisane w sposób opozycyjny, tak aby część z nich była zgodna z założeniami teoretycznymi, a pozostała część była ich zaprzeczeniem. W tym celu autorzy ułożyli 12 stwierdzeń o charakterze pozytywnym, gdzie wskazanie odpowiedzi „5” lub „4” oznaczało potwierdzenie znajomości i stosowanie danego założenia oraz 10 stwierdzeń

Tabela 17. Konstrukcja narzędzia badawczego

Podstawa teoretyczna	Założenie teoretyczne	Stwierdzenie weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli	Nr pytania
Psychologia poznawcza	Człowiek jest skąpcem poznawczym – angażuje tylko część zasobów poznawczych, dokonuje selekcji danych, ma skłonność do korzystania ze schematów, stereotypów i uproszczeń.	Moi uczniowie wymagają w terenie odpowiedniego kierowania, sami niewiele widzą, a ich postrzeganie jest wybiórcze i stereotypowe.	1
Konstruktivistyczna teoria poznania	Człowiek jest konstruktorem swojej wiedzy o świecie poprzez indywidualne interpretacje informacji docierających do niego poprzez obserwacje i doświadczenia.	Pracę w terenie organizuję tak, że uczniowie sami tworzą swoją wiedzę przez interpretowanie własnych obserwacji i doświadczeń.	2
	Emocje bardzo silnie wpływają na percepcję zjawisk.	To, jak uczniowie postrzegają obiekty, zjawiska i procesy w terenie, silnie zależy od ich emocji.	3
	Percepcja składa się z dwóch etapów: recepcji sensorycznej (gromadzenia informacji przez zmysły) i percepcji umysłowej (dominuje aktywność umysłu). Bez interpretacji na etapie percepcji umysłowej – zgromadzone dane nic nie znaczą.	Na zajęciach terenowych najpierw przedstawiamy informacje o obserwowanym obiekcie lub zjawisku, a potem doświadczamy ich zmysłami.	4
	„Nastawienie percepcyjne”, wstępne przygotowanie umysłu do odbioru w procesie spostrzegania określonej informacji (znajomość celów zajęć terenowych, wiedza wyjściowa przed pójściem w teren).	Nie uprzedzam uczniów o tym, co będziemy obserwować w terenie – gdy nie wiedzą, o czym będą się uczyć, są bardziej zaciekawieni.	5
	Czynniki zewnętrzne warunkujące gotowość percepcyjną to: częstość uprzednich doświadczeń oraz ich konsekwencje społeczne.	Planując zajęcia terenowe, biorę pod uwagę wcześniejsze doświadczenia uczniów związane z pracą w terenie.	6
	Obraz percepcyjny jest kształtowany przez tzw. filtr percepcyjny, indywidualny i społeczno- kulturowy czasem prowadzi to do powstawania stereotypów	W terenie pokazuję uczniom tylko najważniejsze obiekty i zjawiska.	7
	Konstruowanie wiedzy jest etapowe, polega na odbieraniu, interpretacji informacji zmysłowej, tworzeniu i weryfikacji hipotez percepcyjnych, strukturyzowaniu, syntezie, analizowaniu, abstrahowaniu, kategoryzowaniu, tworzeniu pojęć, zapamiętywaniu.	Zdobywanie wiedzy w terenie powinno być spontaniczne, a nie systematyczne i etapowe.	8

Podstawa teoretyczna	Założenie teoretyczne	Stwierdzenie weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli	Nr pytania
Badania poznania geograficznego podczas zajęć terenowych	W dydaktyce ukierunkowujemy to spostrzeganie (w sposób zamierzony i świadomy): czyniąc z niego sytuację dydaktyczną.	W trakcie zajęć terenowych nigdy nie steruję obserwacjami uczniów – chcę, by mieli swobodę w indywidualnym postrzeganiu tego, co chcą.	9
	Przed rozpoczęciem obserwacji należy ustalić jej cel, sposób wykonania, sposób interpretacji i oceny wyniku.	Przed zajęciami terenowymi wyjaśniam uczniom cel, sposób wykonania, interpretacji i oceny wyników ich obserwacji.	10
	Przygotowanie przez nauczyciela przed zajęciami w terenie instrukcji do oceny obiektów/zjawisk/ procesów z kryteriami wspomaga poprawne wyobrażenie ucznia.	Na zajęcia w terenie zawsze przygotowuję karty pracy zawierające arkusze oceny obiektów i zjawisk.	11
	W trakcie zajęć terenowych warto stosować wielozmysłowe poznanie – i należy je wykorzystywać do rozwiązywania problemów, określania związków i zależności, uogólnień i weryfikacji hipotez, postawionych wcześniej z uczniami.	Na początku zajęć terenowych stawiam z uczniami hipotezy dotyczące zjawisk i procesów geograficznych, które obserwujemy w terenie.	12
	Skuteczna obserwacja w trakcie zajęć terenowych wymaga posiadania przez ucznia „masy apercypcyjnej”, czyli zasobu wiadomości związanych z podmiotem obserwacji niezbędnych do ich prowadzenia (jak również zasobu słownictwa – pojęć).	Na lekcjach poprzedzających zajęcia w terenie robimy wprowadzenie – uczniowie poznają pojęcia geograficzne i zdobywają niezbędną wiedzę, co potem weryfikujemy w terenie, gdy opisują obserwowane obiekty i zjawiska.	13
	Niska jest wiara uczniów w to, że sama obserwacja i interpretacja tego, co widzą, da im wiedzę – nie doceniają obserwacji jako źródła informacji, przywykli do otrzymywania ich z wiedzy z innych źródeł.	Moi uczniowie nie ufają trafności swoich obserwacji terenowych – wolą wiarygodną wiedzę, którą poda im nauczyciel.	14
	Jest ważne, aby dokonywać weryfikacji efektów spostrzegania uczniów, uczniowie powinni prezentować wyniki swoich obserwacji terenowych, wnioski z nich.	Weryfikuję efekty obserwacji terenowych uczniów, zlecając im prezentację wyników i wyciąganie wniosków.	15
	W terenie powinien znaleźć się czas na zaspokojenie ciekawości poznawczej uczniów, refleksję, krytyczne myślenie, głębszą analizę.	W trakcie zajęć terenowych poświęcamy z uczniami spokojny czas na krytyczne myślenie, refleksję i kontemplację.	16

Podstawa teoretyczna	Założenie teoretyczne	Stwierdzenie weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli	Nr pytania
Badania poznawczego i kształtującego wymiaru identyfikowania relacji przyroda–człowiek podczas zajęć terenowych	W akcie poznania sfera materialna i duchowa nie są od siebie oderwane. Efekty procesu poznania zależą od empirycznych faktów oraz dyspozycji emocjonalnych, wartościujących, estetycznych.	Wiedza uczniów konstruowana w trakcie zajęć terenowych to nie tylko fakty, ale także emocje, sądy i wrażenia estetyczne.	17
	Środowisko geograficzne powinno być przedstawiane/poznawane w ujęciu holistycznym – całościowym, dzieci mają ograniczone możliwości poznawcze w zakresie samodzielnego scalania analitycznej wiedzy.	Na zajęciach terenowych skupiamy się na obserwacji pojedynczych procesów i zjawisk, a analizę relacji zostawiam na lekcje w szkole.	18
	Relacyjne rozpatrywanie kategorii przyroda–człowiek jest podstawowym zadaniem geografii. Należy poznawać miejsca wyznaczone przez różne skale przestrzenne jako zintegrowane całości, w których zjawiska i procesy przyrodnicze, życie człowieka oraz procesy społeczno- ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane, tworząc system wzajemnie zależnych elementów.	Na zajęciach terenowych skupiam się na poznaniu relacji przyrody i człowieka w najbliższej okolicy, nie uważam za konieczne analizowanie ich w większej skali.	19
	Należy rezygnować z materiału faktograficznego nieprzydatnego uczniowi, wiedzy analitycznej na rzecz ujęć relacyjnych i integrujących wiedzę przyrodniczą, społeczno-ekonomiczną i humanistyczną.	W terenie poszukuję z uczniami głównie ciekawych obiektów i zjawisk, a mniejszą uwagę przywiązuję do relacji przyrody z człowiekiem.	20
	Myślenie geograficzne ćwiczone podczas zajęć terenowych powinno obejmować: obserwację oraz wieloaspektowe postrzeganie relacji, analizowanie i przetwarzanie uzyskanych danych, formułowanie wniosków na ich podstawie, formułowanie hipotez i ich weryfikację na podstawie obserwacji i pomiarów, dobór i prawidłowe stosowanie prostych metod badań geograficznych, ocenianie i wartościowanie zjawisk i procesów, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, uogólnianie, prognozowanie. Myślenie ma mieć charakter myślenia krytycznego.	W terenie z uczniami obserwujemy, analizujemy i wnioskujemy, ale formułowanie prawidłowości i prognozowanie są już dla nich za trudne, więc je pomijamy.	21
	Rodzaje związków przyroda–człowiek, jakie powinny być rozpatrywane, obejmują: związki przyczynowo-skutkowe, przestrzenne, funkcjonalne, czasowe.	Analizując w terenie relacje przyroda–człowiek, poszukuję z uczniami związków przyczynowo-skutkowych, ale analizy relacji: przestrzennych, funkcjonalnych i czasowych, są już dla nich za trudne, dlatego je pomijam.	22

Źródło: opracowanie własne.

o charakterze negatywnym, zaprzeczającym założeniom teoretycznym. W przypadku pytań negatywnych zaznaczenie odpowiedzi „1” lub „2” świadczyło o znajomości i stosowaniu założenia.

Taki sposób sformułowania stwierdzeń ograniczył możliwość bezrefleksyjnego wskazywania odpowiedzi przez respondentów. Wskazanie odpowiedzi „5” w pytaniach pozytywnych oznaczało dobrą znajomość i stosowanie założeń teoretycznych, natomiast w pytaniach negatywnych wskazanie odpowiedzi „5” miało całkowicie odwrotne znaczenie. Zastosowanie w badaniu pytań opozycyjnych spowodowało konieczność odwrócenia skali (ang. *scale rotation*) podczas analizy uzyskanych danych dla zachowania jednorodności wyników. W przypadku pytań negatywnych, wartość „1” zamieniono na „5”, „2” na „4”, „5” na „1”, a „4” na „2”. Jedynie wartość środkowa „3” pozostawała bez zmian.

Autorzy zdecydowali się na wykorzystanie złożonej jednowymiarowej skali Likerta, która pozwala na rzetelne dokonanie pomiaru postaw respondentów (Likert 1932, Jezior 2013). Umożliwia ona opracowanie konstruktów teoretycznych będącego odpowiednikami obserwowanych cech (Kaczmarek, Tarka 2013). Dzięki zastosowaniu skali Likerta można uzyskać wiedzę o stopniu akceptacji danego zjawiska, poglądów, procesów czy też jego cech. Pięciostopniowość skali sprawia, że nie zaburza ona precyzji pomiaru (Walesiak 1996), a nieparzysta liczba odpowiedzi umożliwia uwzględnienie postaw neutralnych, oznaczonych wartością środkową (Walesiak 1996, Kaczmarek, Tarka 2013).

Badanie pilotażowe przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety internetowej, którą udostępniono w grupie „Nauczyciele geografii” w serwisie społecznościowym Facebook, zwracając się do społeczności tej grupy z prośbą o udział w ankiecie. Grupa ta zrzesza ponad 4,3 tys. członków z całej Polski, deklarujących się jako nauczyciele geografii. Pomimo dużej liczby osób, będących potencjalnymi respondentami, na udzielenie odpowiedzi zdecydowało się jedynie 37, co stanowi 0,86% populacji grupy.

Mimo przewidywanej niskiej responsywności, autorzy zdecydowali się na taką formę przeprowadzenia badania pilotażowego, gdyż, jak zauważa Siuda (2016): atutem badań kwestionariuszowych w formie zdalnej jest większa szczerość respondentów w udzielanych odpowiedziach niż w przypadku tradycyjnej papierowej ankiety. Wynika to ze specyfiki komunikacji on-line i większej otwartości respondentów w stosunku do osób nieznajomych, co przekłada się na wyższą jakość i wiarygodność uzyskanych informacji.

Istotną zaletą badań za pomocą narzędzi elektronicznych jest także możliwość szczegółowej analizy samego procesu udzielania odpowiedzi, w tym weryfikacji czasu, jaki respondenci poświęcili na wypełnienie kwestionariusza. Dzięki temu można wykluczyć odpowiedzi, które budzą zastrzeżenia z uwagi na zbyt szybkie ich udzielenie. Na przykład podczas analizy uzyskanych wyników autorzy zwrócili uwagę, że jeden z respondentów odpowiedział na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu wraz z metryczką w ciągu 1 minuty i 46 sekund, podczas gdy średni czas potrzebny na rozwiązanie ankiety wynosił blisko 8 minut. Respondent ten poświęcił więc średnio nieco ponad 3 sekundy na każde z pytań, w większości zaznaczając wartość neutralną „3”, co pozwala wątpić w szczerość

i prawdziwość udzielonych odpowiedzi. Zrezygnowano więc z włączenia jego odpowiedzi do analizy.

WYNIKI BADANIA PILOTAŻOWEGO

Uzyskane wyniki badania pilotażowego, ze względu na ograniczoną próbę badawczą, należy traktować jako badania typu case study, czyli studium przypadku, które wskazują na prawidłowości oraz pozwalają zrozumieć złożoność badanego problemu, a przede wszystkim umożliwiają weryfikację narzędzia badawczego. Nie upoważniają one autorów do generalizowania i wyciągania ogólnych wniosków na temat stosowania poszczególnych zasad konstrukttywizmu i wybranych koncepcji podczas zajęć terenowych na lekcjach geografii w całej Polsce.

W badaniu pilotażowym uzyskano wiarygodne wyniki od 36 respondentów, będących nauczycielami geografii w szkołach podstawowych (52%) oraz w szkołach ponadpodstawowych (48%). Blisko 90% ankietowanych stanowiły kobiety, co odzwierciedla wysoki poziom feminizacji w strukturze zawodowej nauczycieli w Polsce (Piróg, Wiejaczka 2020). Grupa respondentów była silnie zróżnicowana ze względu na staż pracy w szkole. Wśród ankietowanych, którzy udzielili odpowiedzi, było 9 osób ze stażem pracy poniżej 5 lat, po 7 osób ze stażem 5–10 lat, 10–20 lat oraz 30–40 lat, a także 6 osób, których staż pracy mieścił się w przedziale 20–30 lat. Większość ankietowanych (86%) zadeklarowała, że organizuje zajęcia terenowe, z czego połowa przeprowadza je 1–2 razy w danej klasie w ciągu roku szkolnego. Wśród respondentów byli również nauczyciele geografii, którzy zadeklarowali, że zajęcia terenowe organizują jedynie podczas wycieczek szkolnych (6%), oraz nauczyciele, którzy zwykle nie organizują zajęć terenowych z uwagi na brak czasu (14%). Należy zauważyć, że nauczyciele geografii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej są zobligowani zapisami podstawy programowej (Dz.U. 2017 poz. 356, Dz.U. 2018 poz. 467) do organizowania zajęć w terenie.

Wśród badanych nauczycieli jedynie 5 osób zadeklarowało, że zna i stosuje założenia konstruktivistycznej teorii poznania. Zdecydowanie więcej osób wskazało na znajomość pozostałych koncepcji i praktyk. W przypadku założeń „psychologii poznawczej” było to 15 respondentów, *badania poznawczego i kształtującego wymiaru identyfikowania relacji przyroda–człowiek podczas zajęć terenowych* – 18 respondentów, a *badania poznania geograficznego podczas zajęć terenowych* – 21 respondentów. Odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu ankiety wskazują, że zarówno nauczyciele deklarujący znajomość konstruktivistycznej teorii poznania, jak i ci, którzy przyznali się, że jej nie znają, wykorzystują jej założenia na lekcjach geografii. Świadczy o tym fakt, że w sformułowaniach pozytywnych, oznaczających stosowanie konstruktivistycznej teorii poznania (ryc. 6) (pyt.: 2, 3, 6) respondenci określili swoje postawy głównie liczbami „4” (31%) oraz „5” (31%). Oznacza to, że nauczyciele zgadzają się z danym założeniem teoretycznym oraz stosują je na lekcjach. Jedynie niewielki odsetek respondentów zaprzeczał

1) Moi uczniowie wymagają w terenie odpowiedniego kierowania, sami niewiele widzą, a ich postrzeganie jest wybiórcze i stereotypowe.

2) Pracę w terenie organizuję tak, że uczniowie sami tworzą swoją wiedzę przez interpretowanie własnych obserwacji i doświadczeń.

3) To, jak uczniowie postrzegają obiekty, zjawiska i procesy w terenie silnie zależy od ich emocji.

6) Planując zajęcia terenowe biorę pod uwagę wcześniejsze doświadczenia uczniów związane z pracą w terenie.

10) Przed zajęciami terenowymi wyjaśniam uczniom cel, sposób wykonania, interpretacji i oceny wyników ich obserwacji.

11) Na zajęcia w terenie zawsze przygotowuję karty pracy zawierające arkusze oceny obiektów i zjawisk.

12) Na początku zajęć terenowych stawiam z uczniami hipotezy dotyczące zjawisk i procesów geograficznych, które obserwujemy w terenie.

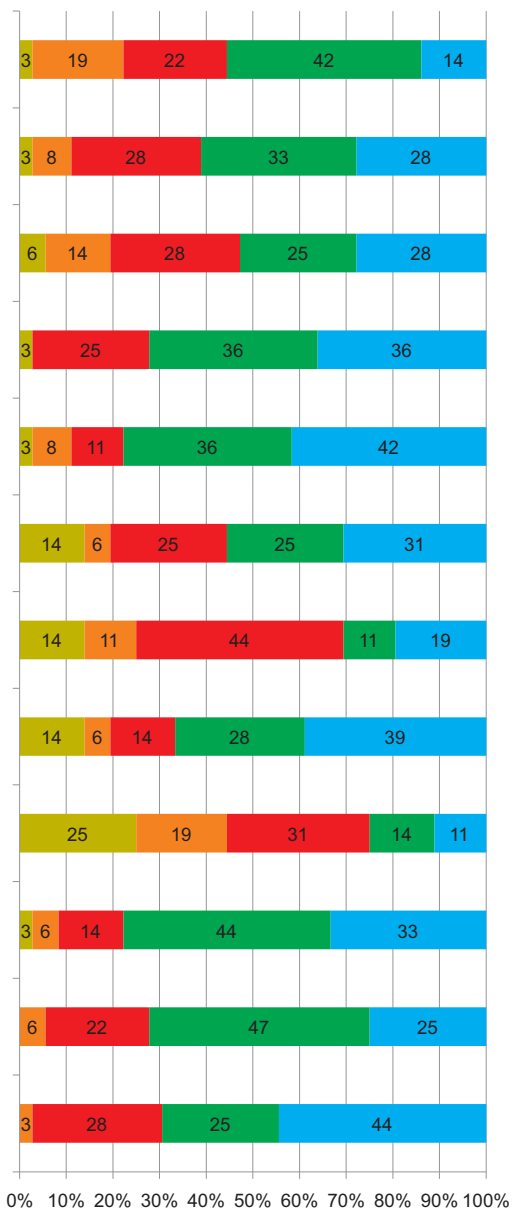
13) Na lekcjach poprzedzających zajęcia w terenie robimy wprowadzenie – uczniowie poznają pojęcia geograficzne i zdobywają niezbędną wiedzę, co...

14) Moi uczniowie nie ufają trafności swoich obserwacji terenowych – wolą wiarygodną wiedzę, którą poda im nauczyciel.

15) Weryfikuję efekty obserwacji terenowych uczniów zlecając im prezentację wyników i wyciąganie wniosków.

16) W trakcie zajęć terenowych poświęcamy z uczniami spokojny czas na krytyczne myślenie, refleksje i kontemplację.

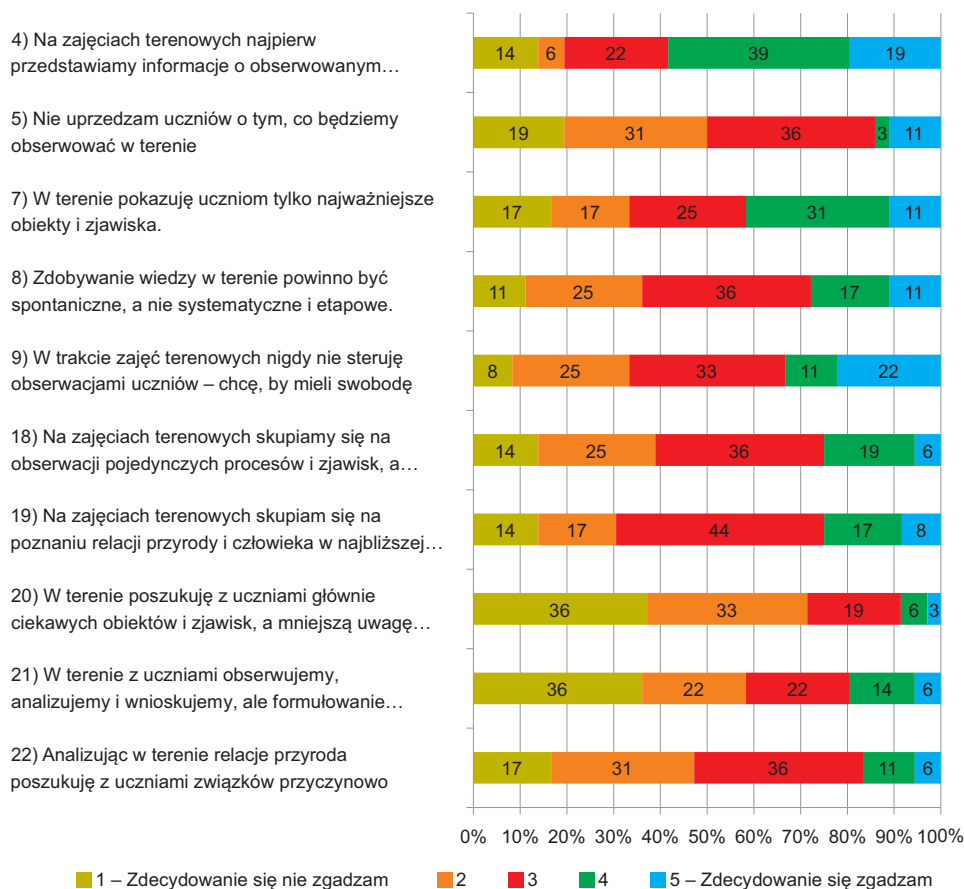
17) Wiedza uczniów konstruowana w trakcie zajęć terenowych to nie tylko fakty, ale także emocje, sądy i wrażenia estetyczne.



1 – Zdecydowanie się nie zgadzam 2 3 4 5 – Zdecydowanie się zgadzam

Ryc. 6. Stwierdzenia pozytywne weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 7. Stwierdzenia negatywne weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

w swoich odpowiedziach tym założeniom, wskazując odpowiedź „1” (4%) oraz „2” (7%) – w pytaniach o charakterze pozytywnym.

W przypadku sformułowań o charakterze negatywnym (ryc. 7) (pyt.: 4, 5, 7, 8) dotyczących konstruktywistycznej teorii poznania różnice pomiędzy odpowiedziami potwierdzającymi i zaprzeczającymi jej znajomości były mniejsze. Wartość „1” w swoich odpowiedziach wskazało 15% respondentów, a 13% zaznaczyło wartość przeciwną „5”. Zbliżoną ilość wskazań uzyskała odpowiedź „4” oraz „2”, było to analogicznie 22% i 19%.

Synteza odpowiedzi udzielonych na stwierdzenia pozytywne i negatywne (ryc. 6, 7) wymagała normalizacji wyników poprzez odwrócenie skali w stwierdzeniach negatywnych. Analiza wszystkich odpowiedzi uzyskanych w grupie stwierdzeń pozytywnych oraz negatywnych (ryc. 6, 7) wykazała, że 25% nauczycieli zaznaczyło wartość „4”, a 22% z nich wskazało wartość „5”. Jedynie 14% respondentów zaznaczyło odpowiedź „2” i 10% odpowiedź „1”. Wartość środkowa „3”

była najczęściej pojawiającą się odpowiedzią, zaznaczoną przez 29% nauczycieli. Wartość ta traktowana jest jako odpowiedź neutralna, zwykle była wskazywana przez respondentów w przypadku sformułowań wymagających dobrej znajomości podstawy teoretycznej. W tego typu pytaniach brak dostatecznej wiedzy w przedmiocie badania sprawiał, że respondent nie mógł jednoznacznie oszacować, czy wskazanie odpowiedzi „5” czy „1” będzie świadczyć o jego dobrej znajomości teorii. W przypadku znajomości i stosowania założeń konstruktywizmu 29% respondentów wskazało wartość środkową „3”.

Autorzy wykonali osobną analizę odpowiedzi respondentów na pytania z zakresu poszczególnych podstaw teoretycznych (tab. 18). Na jej podstawie określono średni poziom znajomości i stosowania założeń teoretycznych przez nauczycieli. Badanie wykazało, że najwięcej respondentów zna i wykorzystuje na lekcjach założenia z zakresu: *poznawczego i kształtującego wymiaru identyfikowania relacji przyroda–człowiek podczas zajęć terenowych*, a także *poznania geograficznego podczas zajęć terenowych*, nieco mniej nauczycieli zna i stosuje założenia *psychologii poznawczej*, a najmniej „teoretyczne założenia konstruktywistycznej teorii poznania”.

Tabela 18. Wyniki badania dotyczącego znajomość podstaw teoretycznych wśród respondentów

Podstawa teoretyczna	Deklaracja respondentów dotycząca znajomości i stosowania założeń teorii	Średni poziom znajomości założeń teorii przez respondentów
Konstruktywistyczna teoria	5 osób	3,3
Psychologia poznawcza	15 osób	3,4
Badania poznania geograficznego podczas zajęć terenowych	21 osób	3,5
Badania poznawczego i kształtującego wymiaru identyfikowania relacji przyroda–człowiek podczas zajęć terenowych	18 osób	3,6

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone przez autorów badania literaturowe dowiodły, że konstruktywistyczna teoria poznania może stanowić zarówno ramę teoretyczną dla eksploracji naukowych procesu kształcenia geograficznego, jak i cenne źródło praktycznych rozwiązań dydaktycznych podnoszących jakość nauczania–uczenia się geografii. Koncepcje i zasady kształcenia geograficznego ustalone i rozwijane od wielu lat w polskiej dydaktyce geografii, a wynikające zarówno z badań naukowych, jak i **doświadczeń praktyków** – nauczycieli, są zgodne z założeniami konstruktywizmu. Co więcej, daje on podstawę teoretyczną do dalszych badań i rozwoju procesu kształcenia geograficznego. Konstruktywizm pozwala badaczom edukacji geograficznej poszukiwać odpowiedzi nie tylko na najczęstsze jak dotąd pytanie:

jak uczyć geografii?, ale i dlaczego tak a nie inaczej jej uczyć? z punktu widzenia przebiegu procesów poznawczych.

Zastosowany przez autorów pilotaż w formie studium przypadku jest powszechnie wykorzystywany w badaniach społecznych (Berg, Lune 2012). Jego użyteczność dla eksploracji nowych obszarów badawczych, pomimo zwykle małej, niereprezentatywnej statystycznie próby badawczej, ma grono wiernych zwolenników ze względu na swoje walory poznawcze (Domagała-Zyśk 2016). Wyniki badania pilotażowego z jego zastosowaniem dostarczyły autorom cennych informacji na temat konstrukcji narzędzia badawczego i jego użyteczności, a także przyjętej procedury badawczej. Zaproponowane przez autorów sformułowania weryfikujące znajomość poszczególnych założeń teoretycznych okazały się przydatnym narzędziem w postępowaniu badawczym. Sformułowania skutecznie sprawdzały znajomość i wdrażanie przez nauczycieli każdego z przyjętych założeń teoretycznych z osobna. Ich treść dotyczyła postaw bardziej trwałych niż opinie. Nie była oczywista i nie sugerowała odpowiedzi, o czym świadczy ich moc różnicująca. Użycie w kwestionariuszu 5-stopniowej skali Likerta również zostało pozytywnie zweryfikowane empirycznie. Słabszymi stronami **użytego kwestionariusza, zgodnie z opiniami respondentów wyrażonymi po badaniu, były: znaczna liczba stwierdzeń, konieczność silnego skupienia uwagi respondentów i poświęcenia czasu na udzielenie odpowiedzi. Te niejako oczywiste dla wszystkich badań kwestionariuszowych zarzuty były prawdopodobnie jedną z przyczyn niskiej responsywności.**

Uzyskane wyniki badania pilotażowego, choć tylko przyczynkowe, wskazują na kierunki dalszych badań. Założenia konstruktywistycznej teorii poznania nie były znane większości nauczycieli geografii uczestniczących w pilotażu. Wykazali się oni natomiast dobrą znajomością założeń dydaktycznych poznania geograficznego i umiejętnością identyfikowania relacji człowiek–środowisko w czasie zajęć w terenie. Dzięki przygotowaniu dydaktycznemu na studiach, podnoszeniu kompetencji w toku rozwoju zawodowego i zdobytemu doświadczeniu zawodowemu, intuicyjnie stosowali praktyki dydaktyczne, które nawiązują do konstruktywizmu. Zgodnie z pięciostopniowym modelem nabywania umiejętności Dreyfusa (2004) badani nauczyciele są więc w większości „kompetentni” w prowadzeniu kształcenia w terenie, lecz dopiero znając mechanizmy rządzące przebiegiem procesu konstruowania wiedzy, będą mogli osiągnąć najwyższe poziomy: „biegłych” lub „ekspertów” w tej dziedzinie. Do tego wymagana jest bowiem nie tylko praktyczna wiedza proceduralna, na temat jak przeprowadzić dobre zajęcia terenowe, lecz głębsze rozumienie determinant, przebiegu i skutków procesu kształcenia w terenie.

Podjęty przez autorów problem badawczy, z racji swojej ważkości, wymaga dalszych badań, o szerszej skali i na liczniejszych grupach badawczych. Należy w nich uwzględnić triangulację metod badawczych. Za najbardziej przydatne do dalszych badań tego zagadnienia autorzy uważają: wywiad pogłębiony, badania fokusowe na małych grupach nauczycieli oraz obserwację uczestniczącą w trakcie zajęć terenowych. Ich wyniki pozwolą na uprawnione, szersze wnioskowanie.

Już dziś jednak, na podstawie badań literaturowych i pilotażu, można stwierdzić, że w programach kształcenia przyszłych nauczycieli na studiach wyższych należy uwzględniać refleksje i znaczeniowe podejście do prowadzenia kursów dydaktyk przedmiotowych. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, powinno ono mieć charakter głębokiego uczenia się: kłaść nacisk nie tylko na zdobywanie przez studentów wiedzy i umiejętności proceduralnych (znajomość metod kształcenia, środków dydaktycznych, form pracy itd.), lecz również na rozumienie celu, przyczyn i skutków stosowania tych zabiegów dydaktycznych. Wyniki badań sugerują, że programy kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela były jak dotąd ubogie w treści neurodydaktyczne i wiedzę dotyczącą procesu poznania według założeń konstruktywizmu.

O NIEZBĘDNOŚCI I DOŚWIADCZENIACH STOSOWANIA UJĘĆ GEOGRAFICZNO- HUMANISTYCZNYCH W EDUKACJI STUDENTÓW GEOGRAFII

A wyjednaj mi u kwiatów poszerzenie ludzkich światów
B. Leśmian (1920)

We współczesnej geografii jako nauce istnieją dwie przeciwstawne orientacje teoretyczno-metodologiczne oraz wynikające z nich odmienne założenia ontologiczne i epistemologiczne. Obrazowo charakteryzuje je Krystyna Rembowska, przedstawiając ich przedmiot badań: pierwsza z nich – obiektywistyczna, konstruuje świat badany jako materialny, wypełniony rzeczami i usiłuje odkryć jego porządek przestrzenny, znaleźć prawa władające tym porządkiem, jak też odsłonić prawa rozwoju tego świata i ich *uwarunkowania* (Suliborski red. 2013a, s. 14.). Geografia w ujęciu obiektywistycznym przyjmuje zatem jako fundament obiektywną rzeczywistość: świat realny, który jest dany, a jednocześnie, jako obiekt badawczy, nam „zadany”. W drugim nurcie – geografii humanistycznej, przedmiotem badań jest świat życia człowieka, który głosi prymat epistemologii nad ontologią, przywołuje i odnosi się zarówno do wiedzy, jak i uczuć, emocji oraz wyobraźni człowieka, umożliwiających dostrzeganie wartości i nadawanie znaczeń miejscom życia, a więc świat o wiele bardziej skomplikowany w swej budowie niż jego wymiar tylko materialny, w tym przypadku bowiem odbierany i doświadczany także zmysłowo, a zarazem emocjonalnie – uczuciowo.

Geografia w ujęciu humanistycznym jest specyficznym spojrzeniem na środowisko życia człowieka – na miejsca i przestrzenie jego życia. Ujęcie to daje szansę, zachęca i zaprasza czy też wręcz nakłania i dopomina się indywidualnej perspektywy oglądu świata, głęboko uczłowieczonej, antropomorficznej. Ukierunkowując na taki jego odbiór i jego przeżywanie, prowadzi człowieka ku *innej geografii* niż ta, którą poznał na ogół w polskiej szkole i na uniwersytecie. Umożliwia mu ono dostrzeżenie odmiennej perspektywy, odsłaniając *inny świat*, a w następstwie, w akcie komunikacji, wywołuje potrzebę m.in. tworzenia i wyrażania subiektywnych opowieści o różnych miejscach: np. o procesie ich poznawania, „oswajania” czy też niejednokrotnie, własnego, niematerialnego „tworzenia” takich miejsc. Daje szansę kreowania narracji o nich nasyconych znaczeniami, przesiąkniętych barwami, smakami, dźwiękami – świata przeżywanego, odczuwanego, napełnionego

emocjami, pełnego różnorodnych odniesień i powiązań. Jest to spojrzenie głęboko uczłowieczone, które na fundamencie wiedzy o danym miejscu, jego środowisku geograficznym, krajobrazach jako całości, ale również i ich elementach, nadaje im znaczenia, wartości, sens. W ten sposób dochodzi do złożonej wieloaspektowej percepcji, a następnie tworzenia, doświadczania i umacniania więzi człowieka z danymi miejscami.

Poprzez fizyczne przekształcanie miejsc, dokonywane w różny sposób, nawiązywanie z nimi relacji, człowiek je poznaje i tworzy, uzewnętrzniając i unaoczniając przy tym swój stosunek wobec nich: pozytywny, obojętny lub negatywny. A one w efekcie ponownie oddziałują na niego, ponieważ również nieustannie go konstruuja, przekształcają i zmieniają. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście najbliższe człowiekowi miejsce jego codziennego życia, które z czasem staje się albo obdarowane przez niego pozytywnymi uczuciami, albo obojętne, nijakie, czasem mentalnie „porzucone”, a nieraz zbezczeszczone i pohańbione.

Celem rozważań w niniejszym rozdziale jest przedstawienie potrzeb i możliwości równoważenia w akademickiej edukacji geograficznej wyżej zarysowanych podejść (ujęć) oraz przykładów zajęć interaktywnych, podczas których studenci geografii Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego mieli możliwość zapoznania się z wartościami, celami oraz przykładową tematyką wyżej przedstawionego, drugiego skrzydła geografii jako nauki i odpowiadającej mu edukacji geograficznej – skrzydła humanistycznego. Oczywiście jest bowiem, że aby wznosić się i latać, trzeba być wyposażonym w dwa skrzydła.

CELE, WARTOŚCI I POTRZEBY WPROWADZANIA UJĘĆ GEOGRAFICZNO-HUMANISTYCZNYCH DO GEOGRAFICZNEJ EDUKACJI AKADEMICKIEJ

Głównym celem tak rozumianej edukacji geograficznej jest uzmysłowienie studentom odcieni ujęć geograficznych, z którymi na ogół rzadko spotykali się lub nigdy do tej pory nie spotkali się w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej, a które stanowią wspomnianą przeciwwagę dla najczęściej stosowanych obecnie ujęć scjentystycznych i obiektywistycznych (Szkurlat, Hibszer 2019). Zajęcia miały uświadomić im cele, wartości i potrzebę czy wręcz niezbędność, włączenia takich ujęć do akademickiej edukacji geograficznej (w tym dydaktyki), a przez to uczynienie pierwszego kroku ku równoważeniu dwóch wymienionych nurtów we własnej edukacji i poznawaniu świata. Stanowi to początek w kierunku postrzegania geografii nie tylko jako przedmiotu scjentystycznych, akademickich rozpraw, rozważań, ale także jako nauki i sztuki (Tracz, Zioło 2004), łączącej geografę akademicką, głównie regionalną, z geografą kultury oraz z historią, kulturą i humanistyką, w ich wzajemnym przenikaniu się i związkach.

Cele i treści wprowadzenia takich ujęć do edukacji studentów Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych UW zostały opracowane przez trzy osoby

prowadzące wykłady⁷ i przedstawione w sylabusie nowego wówczas (2022/2023) przedmiotu do wyboru: *Humanistyczne aspekty edukacji geograficznej*. Ponieważ sylabus był napisany w formie osobowej, jak przystało na tekst humanistyczny – z dużą satysfakcją autorki przyjęły fakt, że nie musiał być potem zmieniony do powszechnie stosowanej w takich dokumentach formy bezosobowej. Forma osobowa miała bowiem w tym przypadku szczególne znaczenie: zwrócenie uwagi studentów nie tylko na treść sylabusu, ale także na jego język, odzwierciedlający wyżej wymieniony aspekt humanistyczny. Dlatego też posługujemy się nią w niniejszym rozdziale.

Celem ogólnym zajęć było: a) zainteresowanie studentów wspomnianym nurtem geografii, b) wyzwolenie odczucia jego braku (niedosytu) w dotychczasowej ich edukacji, c) zainspirowanie do jego głębszego poznania i zastosowania w przyszłych pracach naukowo-badawczych, d) stosowanie go we własnych działaniach edukacyjnych. Wiązała się z tym potrzeba ujawnienia odpowiedniego warsztatu dydaktycznego, uświadomienia różnorodności wykorzystanych metod i form pracy, umożliwiających odsłonę tego oblicza geografii.

Wykłady interaktywne oraz zajęcia terenowe ukierunkowywały studentów na poznanie celów, istoty, wartości oraz cech ujęć geograficzno-humanistycznych, odnoszących się do akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej oraz umożliwiały uzmysłowienie im: a) istnienia wspomnianej już luki/braku równowagi pod tym względem w edukacji geograficznej, a także b) wynikającej z tego potrzeby jej uzupełnienia. Miały na celu przygotowanie ich do równoważenia tych podejść we własnej edukacji i własnym *geograficznym poznawaniu świata* – zwłaszcza tego najbliższego, jak też w edukacji (formalnej i nieformalnej) innych osób. Wiązało się to m.in. z koniecznością zapoznania się z terminologią, jaką posługują się przedstawiciele geografii humanistycznej, tj. poznaniem najważniejszych pojęć, określeń, zwrotów, słów kluczowych w niej stosowanych, jak np. przestrzeń i miejsce, percepcja, *oswajanie przestrzeni*, sfery sacrum i profanum, *genius loci* itp. Istotne było zwrócenie uwagi na proces odkrywania i poznawania miejsc własnego życia, jak i miejsc związanych z życiem innych ludzi, np. twórców dzieł (literackich, malarskich, filmowych, fotograficznych itp.) oraz przywołanie przykładów efektów takiego procesu – ich dzieł artystycznych. Ważne było także uświadomienie możliwości i potrzeby wykorzystania rozmaitych dzieł sztuki (malarstwa, literatury, filmu), jako źródeł wiedzy geograficznej o środowisku życia człowieka i jego z nim związków, jak też ich znaczenia w badaniach geograficznych oraz edukacji geograficznej: akademickiej i szkolnej (Piotrowska 2020).

Konieczne było ponadto ukierunkowanie studentów na: cele edukacji regionalnej prowadzonej w takim duchu, jej istotę, specyfikę, w tym proces tworzenia i umacniania pozytywnych związków człowieka z miejscem życia i z „małą ojczyzną” oraz jego oczekiwany efekt finalny. Nie pominęłyśmy także kwestii

⁷ 1) dr hab. prof. UW Joannę Angiel, 2) dr Alinę Awramiuk-Godun i 3) mgr Joannę Affek – reprezentujące Uniwersytet Warszawski → Wydział Geografii i Studiów Regionalnych → Katedrę Geografii Regionalnej, w tym → Pracownię Edukacji Geograficznej.

nieodzowności łączenia, w tak rozumianej edukacji, trzech różnych sfer: intelektualnej, emocjonalnej i duchowej.

Niemniej istotnym, choć wymienianym na końcu przedsięwzięciem edukacyjnym, była konwersacja, której celem było m.in. uświadomienie znaczenia i potrzeby wymienionych ujęć w kształtowaniu antydyskryminacyjnych postaw społecznych, szczególnie w kontekście kontaktów międzykulturowych, zróżnicowania etnicznego i religijnego świata, w tym Polski (czytaj też: własnego regionu, miasta, miejsca zamieszkania).

Przedstawiono również studentom argumenty świadczące o potrzebie nie tylko stosowania ujęć humanistycznych w geografii jako nauce, ale też i o celowości posługiwania się nimi we własnej edukacji akademickiej oraz szkolnej, szczególnie w przypadku podjęcia pracy jako nauczyciel geografii. Umożliwiają one bowiem: a) scalanie obecnie „pokawałkowanej” geografii, b) reaktywują podmiotowość człowieka w życiu społecznym, c) są swoistym sprzeciwem w odniesieniu do dominacji ujęć scjentystycznych w geografii oraz d) sprzyjają wskrzeszaniu i umacnianiu tożsamości geografii. Ponadto: a) przedstawiają *przestrzeń i miejsce* jako ważny aspekt oraz przedmiot geograficznego badania i poznawania, b) ukierunkowują (studentów i uczniów) ku myśleniu refleksyjnemu, twórczemu, niekiedy i artystycznemu – poetyckiemu⁸, jak też c) stwarzają możliwości otworzenia perspektywy i możliwości szeroko pojętego poznawania i rozumienia świata, ukierunkowując także m.in. ku kontemplacji, np. krajobrazów (Szkurłat, Hibszer 2019, s. 18 oraz: Angiel i in. 2020, s. 230).

Powyższe ujęcie wynika z nurtu myślenia geograficznego powiązanego z takimi prądami filozoficznymi, jak fenomenologia i hermeneutyka; są one, o czym wspomniano już wcześniej, szkołą myślenia innego niż scjentystyczne, nieodrzucającego przy tym realizmu, ale uwzględniającego czynniki (aspekty) psychologiczno-świadomościowe, emocjonalne, często i duchowe w prowadzonych badaniach, dotyczących głównie miejsc życia człowieka (Szkurłat 2004b, Suliborski red. 2013, Kotus 2023). W ich obrębie stawiane są nie tylko pytania *jakie miejsca są*, ale też – *jak są one postrzegane, odbierane, przeżywane* przez człowieka oraz przez społeczności je zamieszkujące.

Podejścia (ujęcia) humanistyczne wydobywają i podkreślają wartość wspólnoty ludzkich doświadczeń kulturowych. Zachęcają do stosowania w badaniach i interpretacji *metody rozumienia* (np. zachowania danej osoby, jej intencje) – zamiast *wyjaśniania* (Walmsley, Lewis 1997); w tej pierwszej ogromną rolę odgrywa empatia badacza i wyobrażenie sobie siebie i swojego zachowania na miejscu określonej osoby (Zwiernik 2015).

Głównym przedmiotem zainteresowań i badań prowadzonych w tym nurcie geografii są: miejsca i proces ich „tworzenia się” w świadomości człowieka oraz ich znaczenie w jego życiu codziennym. Ważne było przedstawienie studentom tego procesu nie tylko podczas wykładu w sali, na przykładzie wybranych, „własnych” miejsc. Istotne było uzewnętrznienie ich poznawania i tego efekty (ich

⁸ Patrz np. B. Leśmian Łąka: *a ja w kwiatach, spodem dłoni, nauczbiem różnej woni* (<https://literat.ug.edu.pl/lesman/laka.htm>).

stawiania się oswojonymi, osobistymi, ważnymi, znaczącymi, unikatowymi itp.) w trakcie przebywania ze studentami w tych właśnie miejscach⁹. Kluczowe było także własne doświadczanie różnych miejsc podczas zajęć terenowych, polegające na uświadomieniu sobie pozytywnego znaczenia ich poznawania wielozmysłowego, a nie bazowania jedynie na procesie percepcji wzrokowej (wizualnej). Było to dla jednych potwierdzeniem, dla innych zaskoczeniem, ile różnych bodźców i sygnałów¹⁰ wysyłanych jest przez dane miejsce w formie m.in. dźwięków, zapachów czy w wyniku np. przejścia boso przez wybrany fragment terenu. Oczywiście taka percepcja powinna być ugruntowana procesem myślowym – analizą różnych czynników, wyników doświadczenia oraz syntezą i końcową konkluzją. Jedna ze studentek napisała po zajęciach: *Od tej pory będzie to dla mnie miejsce, w którym nauczyłam się czegoś zupełnie nowego – nie tylko o miejscu, którego nie znałam, choć jest tak blisko uniwersytetu, ale i tego, że sama mogę być „aparaturą badawczą” zbierającą sygnały z zewnątrz – z danego miejsca i je interpretować, a potem łączyć z innymi, następnymi sygnałami – bodźcami w pewną całość, mówiąc mi o nim bardzo wiele. Nie sądziłam, że aż tak wiele.*

Procesowi wspólnego poznawania miejsc towarzyszyły niejednokrotnie spostrzeżenia i wnioski, że miejsca zawsze „coś” znaczą albo znaczyły, bowiem każde z nich jest nie tylko niepowtarzalne, mające charakter unikatowy, ale poprzez świadome ich powtórne odwiedzanie, ponowne wielopłaszczyznowe odkrywanie – pogłębia się nie tylko nasza wiedza o nich, ale zazwyczaj także przywiązanie do nich, nawiązywane są z nimi ściślejsze (niekiedy subtelniejsze) relacje. Prowadzony ze studentami dialog o miejscach ich życia wskazywał, że są one według nich nijakie, nieciekawe, „nic tam nie ma”, nic się w nich nie dzieje. Takie stwierdzenia są najczęściej efektem braku zainteresowania miejscem, wiedzy o nim: o jego historii, geografii, rozmaitych uwarunkowaniach oraz brakiem prób nawiązania z nim pozytywnych relacji.

HUMANISTYCZNE ASPEKTY EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ. TREŚCI, WĄTKI I OSIE TEMATYCZNE

W trakcie zajęć przywoływane, przedstawiane i obrazowane były rozmaite zagadnienia, wątki tematyczne, charakterystyczne dla tych ujęć, jednocześnie nawiązujące do: a) miejsc znanych studentom, b) miejsc potencjalnie im znanych, oraz c) prawdopodobnie nieznanych.

Były one ujęte w następujące grupy (wiązki) tematyczne, opisane w sylabusie tego przedmiotu:

1. Miejsce i przestrzeń jako „wizytówka” i istota ujęć geograficzno-humanistycznych. Poznawanie (odkrywanie), doświadczanie, odczuwanie miejsc, ich

⁹ Służą temu studia przykładowe, przedstawione na dalszych stronach.

¹⁰ Sygnały te są inspiracją, zaproszeniem do dialogu z miejscem, a czasem i jego wołaniem – prośbą o nie!

- „oswajanie” i rozumienie. Związki człowieka z miejscem życia, tworzenie się i wieloaspektowe, obopólne konsekwencje – studia przypadku¹¹ (Tuan 1987, Angiel 2015a, 2023, Madurowicz 2019).
2. Sacrum i profanum – istota, uwarunkowania, odniesienia geograficzne, w tym poznawcze, edukacyjne (dydaktyczne). *Genius loci* miejsc „zwykłych”, ich odkrywanie i poprzez to – możliwość ich przemiany w „niezwykłe” (uwarunkowania, oddziaływanie, konsekwencje). Odkrywanie i odczuwanie sacrum i profanum w miejscach własnego życia – studia przypadku (Madurowicz 2002, Angiel 2012a).
 3. Edukacja regionalna – idee, wartości i problematyka geograficzno-humanistyczna, sposoby jej ujęcia, tematyka, przykłady takiej edukacji, jej cele, wartości, treści oraz możliwe problemy i trudności (Szkurłat 2004b, Cohen 2010).
 4. Eseje geograficzno-humanistyczne – ich znaczenie i wartości poznawcze, edukacyjne, dydaktyczne (Angiel 2010, 2012b, 2015, Pulinowa 2012).
 5. Dzieła sztuki źródłem wiedzy geograficznej – przykłady i możliwości ich zastosowania w edukacji geograficznej¹² (Duda-Gracz 2005). Obrazy Bernarda Bellotto (zw. Canaletto) w przestrzeni ulicy Krakowskie Przedmieście¹³.
 6. Geograficzne zajęcia terenowe – w poszukiwaniu, odkrywaniu i wieloaspektowym poznawaniu miejsc i edukacyjnych szlaków geograficznych przyrodniczych i kulturowych, np. historycznych, literackich, muzycznych, sportowych¹⁴ (Barański 2019, Wyka 2019).
 7. Antydyskryminacyjna rola edukacji geograficznej: zróżnicowanie kulturowe (wielokulturowość), stereotypy i uprzedzenia na tle kulturowym, mowa nienawiści i jej przeciwdziałanie. Edukacja wielo- i międzykulturowa – idee, cele, znaczenie (Czerniejewska 2006, Zatorski 2016).

ZAJĘCIA TERENOWE. STUDIA PRZYPADKU¹⁵

Miejsce poprzez swój kształt, materialne wyposażenie, zagospodarowanie oraz symbolikę przeszłości w teraźniejszości i odwołania do przyszłości, ale także geograficznie zdefiniowaną i biotycznie wyposażoną lokalizację jest medium. Miejsce wyraża poglądy i opinie projektantów, właścicieli, władz, społeczności, użytkowników (Kotus 2023, s. 15). Można, oczywiście, z tymi poglądami dyskutować, wyrażać swoje, pisząc o miejscu/miejscach postrzeganych z własnej perspektywy. Cenna jest autorefleksja

¹¹ Były to zarówno zajęcia kameralne, jak i terenowe.

¹² Doświadczone i zobrazowane poprzez studium przypadku.

¹³ Są to reprinty XVIII-wiecznych obrazów Canaletta, obecne w przestrzeni ulicy w ten sposób, że dany, rzeczywisty widok można porównać z jego przedstawieniem na danym obrazie Canaletta, np. plac i kościół Wizytek 1780 r.

¹⁴ Zostały one przedstawione poprzez (studia przykładowe, tj. studia przypadku) na dalszych stronach tekstu.

¹⁵ O konwersacyjnym podejściu do miejsca, czyli czy można z miejscem „rozmawiać”, prowadzić z nim dialog, a jeśli tak, to w jaki sposób i „o czym”.

związana z podjęciem pewnego rodzaju dialogu z miejscem, który jest podkreślany przez osobisty i specyficzny styl wypowiedzi, oddający związki i uczucia danego człowieka względem niego w formie relacji: *ja-ono* lub *ja-ty*.

Poniżej przedstawiamy trzy przykłady miejsc, w których prowadzono zajęcia terenowe mające na celu zaznajomienie studentów z takim ujęciem geografii i edukacji geograficznej. Ale aby do nich dotrzeć, trzeba wpierw przejść przez bramę uniwersytecką. Jest to z pewnością miejsce znaczące, symboliczne uświadamiające przejście ze sfery profanum (ulicy) w sferę innego świata – świata nauki. W jaki sposób brama nas o tym informuje, zwraca na to uwagę? Jaki napis widnieje na uniwersyteckiej bramie, przez którą przechodzi się tyle razy – w drodze na zajęcia i w drodze powrotnej? Czy patrzy się jedynie pod nogi lub na mijanych przechodniów, czy też wzrok czasem sięga wyżej – ku sklepieniu bramy? Jaki napis wkomponował Stefan Szyller w jej zwieńczeniu? Gdy zadajemy to pytanie studentom, najczęstsza odpowiedź jest błędna lub brzmi „nie wiem”. Czy świadczy to o percepcji ukierunkowanej (na coś innego), selektywnej, czy o braku nawyku sięgania wzrokiem wyżej? A może chodzi nie tylko o percepcję, a o wnikliwe i programowe „sięganie poznawcze” zawarte w programie osobistym, dotyczącym poznawania świata – miejsc najbliższych, dostępnych na co dzień w programie wynikającym z ciekawości świata¹⁶? Nie dokona się już geograficznych odkryć nowych lądów, można jednak dokonać jeszcze wielu geograficznych odkryć, na swoją miarę, w przestrzeni własnego życia – cieszących i zaskakujących zarazem. Wystarczy patrzeć i zauważać, być odkrywcą swego miasta, wsi, najbliższej okolicy, ich składowych, detali i całości. Rejestrować je, układać z nich całość, pytać, szukać, odnajdywać, być może i błędzić – wówczas zawracać, składać na nowo, tworzyć własny, konstruktywistyczny, a zarazem relacyjny program poznawania, osławiania i zaprzyjaźniania się z miejscami, dostrzegania ich wartości, jak też własnej roli w ich trwaniu.

Przejście przez uniwersytecką bramę warto odbierać (odczuwać) jako szczególne przejście od świata *profanum*: tłumy i ulicy, do miejsca naznaczonego swoim *sacrum*: świata idei, wartości wiedzy, świata nauki i kultury zarazem. Przejście przez nią zobowiązuje do szukania wiedzy, nabywania mądrości, namysłu nad własnym życiem, jego celami, wartościami, a także do refleksji nad wartością miejsc w naszym życiu, np. tym, w którym się znajdujemy, przechodząc przez tę bramę. Należy być pod tym względem obserwatorem, badaczem: uważnym, spostrzegawczym, dociekliwym i refleksyjnym odnośnie percepcji miejsc, a także czułym względem nich, bowiem mogą nam one *towarzyszyć* i nas *wołać* wtedy, gdy będziemy daleko od nich. Będą, jeśli tylko tego zechcemy, jeśli tylko będzie nam na tym zależało (Angiel 2012b).

¹⁶ Kolejnym zagadnieniem „badawczym” dotyczącym percepcji może być np. pytanie o imiona i symbolikę dwóch muz, których posągi znajdują się w niszach po obu stronach bramy Uniwersytetu Warszawskiego (<https://zabytek.pl/pl/obiekty/g-23276> oraz https://sklep.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2015/02/przewodnik_brama_2014_spreads.pdf).

Studium przypadku 1.

Plac J. Piłsudskiego jako miejsce znaczące, wielowarstwowe

E. Szkurlat (1999, 2004) i I. Anguelovski (2013) uważają, że miejsce jest obszarem znaczącym, zespalałym niepowtarzalność jego położenia geograficznego i materialnego wyposażenia z odczuwaniem go przez ludzi oraz wiążącymi się z tym emocjami. Miejsca są społecznie *wytwarzane i przetwarzane* w czasie, na skutek zachodzących zmian historycznych i geograficznych, w tym przyrodniczych, społeczno-kulturowych, gospodarczych. Równocześnie są nasycane (i/lub już nasycane) warstwami znaczeń, wynikających z wiedzy o nich, tradycji, tożsamości, jak również z uczuć, jakimi obdarzyli je ludzie.

Te warstwy znaczeń można i należy odbierać, odkrywać m.in. poprzez własne doświadczenia w trakcie np. geograficznych zajęć terenowych, a przede wszystkim dzięki własnym, najlepiej samotnym spotkaniom i *rozmowom* z miejscami (Angiel 2011, 2014, 2015a, 2023). W przypadku placu Piłsudskiego w Warszawie nie będzie to już potem nigdy zwykły warszawski plac, przez który przechodzi się w zamyśleniu, idąc na uniwersytet. Będzie on wołać, „zaczeplać”, skłaniać do zatrzymania się i do dialogu z nim. I w rezultacie stajesz tam poruszony m.in.: odgłosami zmiany warty honorowej przy Grobie Nieznanego Żołnierza, stukotem żołnierskich butów, szczękiem broni, łopotem flag, odgłosami rozmów i szeptów mijających cię przechodniów, w tle zaś – szumem strumieni w zabytkowej fontannie w Ogrodzie Saskim, czy też widokiem posągu jednej z muz – Geografii. Fundamenty Pałacu Saskiego będą cię równocześnie wabić, byś zauważył (na razie tylko poprzez szparę w płocie) ich układ, rozległość, stan ich zachowania, postępujące tu prace archeologiczne. W ten sposób naocznie doświadczysz „wielowarstwowości” tego miejsca! Będzie cię ten plac wołał znamiennej ciszą zalegającą wokół krzyża i głęboką wymową słów wypowiedzianych tu podczas pierwszej papieskiej pielgrzymki do Polski przez Jana Pawła II i zapisanych pod tym krzyżem: *Niech zstąpi Duch Twój i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!* A innym razem, lub też za chwilę, oszołomi cię hałasem przejeżdżających i hamujących samochodów oraz autobusów przed pasami dla pieszych, nieopodal pomnika Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Miejsce to, w jego złożonej treści, można określić jako symboliczny, narodowy, aksjologiczny, wieloznaczeniowy i otwarty palimpsest. Oś saska widoczna w przestrzeni placu Saskiego przemawia percepcyjnie przywołanymi wcześniej historycznie ważnymi elementami oraz ich cechami, jak też i całością. Jest miejscem – symbolem, miejscem – znakiem.

Na krańcu placu, w sąsiedztwie Hotelu Europejskiego oraz tzw. „Domu bez Kantów” (obecnie siedziby Dowództwa Garnizonu Warszawa), znajduje się pomnik Marszałka Piłsudskiego. Ale zaraz za nim – zamiast stosownego przedłużenia historycznej i znaczeniowo tak ważnej osi urbanistycznej prowadzącej do Krakowskiego Przedmieścia – istnieje tutaj parking dla samochodów (zapewne dla gości Hotelu Europejskiego lub wspomnianego dowództwa). Podczas zajęć niejednokrotnie zadawano studentom pytanie m.in. o ich wiedzę na temat tego miejsca, o jego interpretację i odczuwanie, czyli o efekt *czytania tego miejsca*.

Większość zazwyczaj nie dostrzegała w tym żadnego dysonansu, inni jednak zwracali na to uwagę i stwierdzali np., że można dojść do wniosku, iż Marszałek pełni tu (przy okazji?) rolę „parkingowego”. Do tej pory jednak nie spostrzegali tego zestawienia oraz jego nieestosownego (nieakceptowalnego) kontekstu.

Przyzwyczailiśmy się do interpretowania otaczających nas miejsc jako „przestrzeni do zagospodarowania” dla człowieka. Na pewno jesteśmy w stanie postrzegać, interpretować, wytwarzać, przetwarzać i wyobrażać sobie miejsca, ale czy potrafimy przyjąć pozycję partnera komunikacyjnego w dialogu z miejscem? (Kotus 2023, s. 123). Pytanie to warto byłoby postawić studentom na zakończenie takich zajęć, nie jako zaliczeniowe, ale jako pewnego rodzaju *pytanie cywilizacyjne*, ważne nie tylko dla danego miejsca, ale i dla nich. Stanowić ono bowiem może istotny zwrot w dotychczasowym rozumieniu i wyrażaniu związków z miejscami. O czym zatem warto (chcesz) porozmawiać z danym miejscem i o czym, według ciebie, ono chciałoby ci powiedzieć, porozmawiać z tobą? A o czym już mówi lub wręcz krzyczy?

Należy na koniec przywołać raz jeszcze stwierdzenie, że miejsce stanowi swoje, określone geograficznie medium wyrażające się i ujawniające poprzez różne cechy, dominanty, wyróżniki, np. układ, wieloaspektowe zróżnicowanie zabudowy (zagospodarowania), funkcje, a także znaki/obiekty symboliczne zakotwiczone w przeszłości w teraźniejszości i odwołania do przyszłości. Można jednak z tymi poglądami dyskutować, wyrażać swoje własne – pisząc o nich i o danym miejscu, np. esej. Można w nim zawrzeć autorefleksję na temat zarówno aspektów edukacyjnych, które z tego wynikają, jak i kwestii odnoszących się do własnych rozmów z danym miejscem. Poprzez to następuje ujawnienie własnego, specyficznego, wewnętrznego dialogu z nim, który może stać się istotnym drogowskazem dla innych i, być może, odkryciem pod tym względem szansy na nową, nieznaną do tej pory, przygodę intelektualną, poznawczą w odsłonie geograficzno-humanistycznej, rozgrywającą się na placu Marszałka Józefa Piłsudskiego w Warszawie.

Studium przypadku 2. Ulica Karowa (górna). Zakątek „niedzisiejszy”

Dzięki spojrzeniu na miejsce nie z „lotu ptaka, ale z przyziemnej ludzkiej perspektywy i w odniesieniu do codziennych doświadczeń, ujęcie humanistyczne na powrót uczłowieczyło geografię, czyniąc podmiotem zarówno człowieka – badacza z jego całym emocjonalno-umysłowym bagażem, jak i człowieka funkcjonującego w środowisku geograficznym jako konstruktora swego świata (Sadoń-Osowiecka 2019, s. 26). Moim celem było unaocznienie takiej geografii studentom w kolejnym miejscu – specyficznej enklawie.

Początkiem jego odkrywania były wędrówki z Wydziału Geografii Krakowskim Przedmieściem przez ulicę Karową na zajęcia dydaktyczne odbywające się w budynku dawnego Banku Cukrownictwa S.A., którego część użytkowana była i jest nadal przez Uniwersytet Warszawski. Z perspektywy czasu stwierdzam, że były to *wyprawy* prawdziwie odkrywcze, choć tak nieodległe. Trzeba było tylko przejść z uniwersytetu przez skwer ks. J. Twardowskiego oraz przez ulicę Karową i doświadczyć, że aby znaleźć się po drugiej stronie ulicy – należy przejść

w poprzek... dawnego wąwozu. I rzeczywiście: *Na początku był tu wąwóz. Wyjątkowo stromy w porównaniu do tych, z których wyłoniły się pobliskie ulice: Bednarska i Mostowa. Spływał nim potok odprowadzający wodę z okolic dzisiejszego placu Piłsudskiego, strumienie ze źródeł skarpowych, a wraz z rozrastaniem się miasta – miejskie ścieki. (...) Początki ulicy sięgają usypania grobli łączącej skarpe z brzegiem Wisły. Wąski trakt ma 4 m szerokości, w sam raz tyle, żeby pomieścić mijające się w drodze dwukołowe wózki, zwożące miejskie nieczystości do osadników nad brzegiem Wisły. Ulica staje się jelitem miasta, a wózki zwane karami (łac. currus – wóz), dają początek jej nazwie. Karowa oficjalnie pojawia się na planie Warszawy w 1770 (...). Karowa to jedna z najbardziej osobliwych ulic Śródmieścia, składająca się z trzech odrębnych części: górnej, od Krakowskiego Przedmieścia do wiaduktu, samego wiaduktu-słimaka, i dolnej, która wraz z odsuwaniem się koryta rzeki od skarpy wiślanej wydłużała się (...). To ulica nigdy do końca nie powstała. Ulica dwóch światów – gorszego Powiśla i „miasta”, której ambicje nigdy nie zostały zaspokojone. Ulica duch...¹⁷.*

Kolejna, edukacyjna opowieść geograficzno-humanistyczna dotyczy miejsca widocznego przez płot od strony ulicy Karowej, położonego w górnej części tej ulicy, tuż nad wąwozem, w strefie krawędziowej skarpy wiślanej. Idąc w kierunku Wisły, jego prawą stroną, wzdłuż górnej krawędzi wąwozu, będącej częścią skweru księdza Jana Twardowskiego, docieramy do muru okalającego teren klasztoru sióstr Wizytek¹⁸. Jest w nim drewniana furta (z intrygującą, piękną, zabytkową klamką) prowadząca do ogrodu należącego do klasztoru. Na ścianie muru umieszczone są dwie tabliczki informujące, że w tym miejscu, w drewnianym, piętrowym domu widocznym przez płot okalający ogród, mieszkali: ks. Bronisław Bozowski oraz ks. Jan Twardowski (zwany księdzem Janem „od biedronki”). Przechodząc tędy, warto zatrzymać się, by przez ogrodzenie (jak przez „dziurkę od klucza”) po raz któryś z rzędu dostrzec i odczuć niepowtarzalność tego miejsca – kameralnego ogrodu i starego drewnianego domu, kontrastującego tak mocno z okolicznymi eleganckimi budynkami, w tym z hotelem Bristol¹⁹. Kontrastem jest tu również cisza (semi-cisza?). Stanowi to pod tym względem kontrast w porównaniu z pobliskim Krakowskim Przedmieściem, zwłaszcza wówczas, gdy odbywają się tam rozmaite przemarsze, manifestacje opowiadające się głośno „za” albo „przeciw”. Wiosną dominuje tu zieleń traw, krzewów, starych drzew – dębu i wiązu. Ożywiają je „muzycznie” ptaki fruujące między nimi i ich wiosenne śpiewy. Ten emanujący spokojem zakątek przywołuje nie tylko dawną Warszawę: klasztor, sąsiednie ulice, sąsiedztwo uniwersytetu, ale także zadaje pytanie o cel drogi życiowej (w tym naukowej, badawczej, poznawczej), zaleca i wywołuje refleksje dotyczące: priorytetów życiowych, w tym naukowych, triady wartości

¹⁷ Fragment tekstu folderu *Karowa. Przewodnik*, K. Jaszczyński, K. Sochacka, Dom Spotkań z Historią, bez daty wyd.) (<https://dsh.waw.pl.>o nas>historia budynku>).

¹⁸ <https://dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/ogrody-klasztorne-siostr-wizytek-w-warszawie-sa-zabytkiem>

¹⁹ Interesujące jest, co te budynki, nie tylko w rozumieniu materialnym, *miałyby sobie do powiedzenia* oraz czy doświadczenia miejsc życia ich mieszkańców (w przypadku hotelu – gości) mają ze sobą coś wspólnego. A także – co łączy te dwa, tak odrębne „światy”.

w poznawaniu, badaniu miejsc, a równocześnie „prosi” o ciszę, skupienie, odczuwanie potrzeby szukania i odnajdywania podobnych miejsc, w których można nie tylko być, oglądać je, poznawać, ale z nimi „rozmawiać” i je kontemplować. One bowiem uczą nie tylko geografii (humanistycznej właśnie), przyrody czy też języka polskiego (np. poprzez wiersze ks. Jana Twardowskiego), historii, ale i prostoty życia, zatrzymania się w jego pędzie, doświadczenia wystarczającego dostatku w skromności rzeczy materialnych (edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego). Są także ewidentnym przykładem *genius loci*. Dzięki podobnym refleksjom nawiązać się może specyficzny dialog między człowiekiem a miejscem. Rodzi się tęsknota za kolejnym z nim spotkaniem, potrzeba czy wręcz konieczność, aby lepiej je poznać, usłyszeć i dostrzec w nim inne jeszcze aspekty, upewnić się..., lepiej zrozumieć..., z czegoś zdać sobie sprawę, przemyśleć jakiś kontekst, zestawić go – porównać z innymi, miejscami i ich obrazami noszonymi w sobie. A także, by mieć czas i chęć porozmawiania z nim, uczenia się wyważenia specyficznego, niesymetrycznego (zwłaszcza początkowo) dialogu (patrz też: Kotus 2023). Nade wszystko jednak rodzi się potrzeba, żeby „być” (bywać częściej) w takiej jak ta oazie niegdysiejszej Warszawy, otulonej zielenią, w miejscu geograficzno-kulturowym nasiąkniętym historią, sacrum oraz charyzmą mieszkających tu kiedyś ludzi. Pobyć przez chwilę w niezwyklej, swoistej „kapsule” – enklawie spokoju i pokoju. Osobistym zakątku geograficzno-humanistycznej zadumy²⁰.

Warto pamiętać, że miejsca (...) zawsze mogą się stać i być: nie tylko materialnie uformowane, ale także interpretowane, opowiadane, rozumiane, odczuwane i wyobrażane... (Gieryn 2000, s. 455, za: Kotus 2023, s. 93). To bowiem czym są oraz jakie się stają – zależy w dużej mierze od nas. Spotkanie (przeżywanie) miejsca nie musi, a właściwie zazwyczaj nie jest symetryczne. Miejsce go bowiem dosłownie nie odwzajemnia, ale tworzy w pewnym sensie człowieka, poprzez wywoływane w nim odczucia, myśli, działania (Kotus 2023, s. 14). Ponadto warto zwrócić uwagę, że owo zadzierzgiwanie więzi zaczyna się nie tylko poprzez fizyczne spotkanie w miejscu X, ale i mentalne spotkanie z miejscem X. J. Kotus stawia też pytanie: jaka jest istota miejsca z perspektywy współczesnej wiedzy? Czy miejsce to konkretna przestrzeń materialna, jej wyobrażenie czy wypadkowa obu aspektów? A może jest i trzecia możliwość, że istnieje również relacyjna istota miejsca oraz jego płaszczyzna – konwersacyjna, do tej pory tak bardzo rzadko dostrzegana i stosowana w geografii, w tym edukacji geograficznej. Bowiem: *Miejsce jest nie tylko doświadczane i opowiadane, ale jest także bytem doświadczającym i opowiadającym* (Kotus 2023, s. 94). Warto postawić pytanie: czy, a jeśli tak, to w jaki sposób my owo opowiadanie odbieramy? Czy czujemy jego przesłanie – jeżeli tak, to jakie należy wyciągnąć z tego wnioski? Co to w nas zmienia? I czy przez to zmienia/zmieni także samo miejsce? To miejsce?

²⁰ Po kilku latach dialogu z tym miejscem „przez płot”, nagle i nieoczekiwanie „zaprosiło mnie ono do siebie”, „pozwoliło” na uwolnienie od bariery spotkań zza płotu, ponieważ okazało się, że do tego miejsca można dojść... przez zwykłą furtkę wiodącą na obszar przyklasztorny, zazwyczaj zamkniętą tylko poprzez kłamkę.

Studium przypadku 3. Ulica Dynasy

Za sprawą ujęcia komunikacyjnego skoncentrowane na człowieku doświadczanie miejsca i nadawanie mu sensów zmienia się w bardziej złożoną, dwukierunkową relację dialogu z miejscem. W dialogu definiowanym jako swoista wymiana znaczeń, miejsce uzyskuje równorzędną, wyjściowo symetryczną pozycję. Jest emergentnym tworem będącym w relacjach komunikacyjnych z człowiekiem (Kotus 2023, s. 175).

Zapraszając studentów do tak ukierunkowanego sposobu poznawania różnych miejsc usytuowanych w pobliżu starego campusu UW (dialogu z nimi?), zamierzam tworzyć im szansę takiego właśnie spojrzenia na nie, a także na geografie humanistyczną, przedstawioną we wprowadzeniu. Z drugiej strony, również miejsce otrzymuje wtedy możliwość *opowiedzenia swojej historii* oraz *włączenia się do dialogu*, a wpraw – jego *zainicjowanie*. Tak też było z Dynasami²¹. Przestrzenne spotkanie z nimi zaczyna się *vis-à-vis* bocznego wyjścia z campusu UW na ul. Obożną, biegnącą dalej w dół skarpy, ku Wiśle. Tu właśnie Obożna rozdziela się i ustępuje swój fragment ulicy Dynasy. Ta zaś odchodzi od niej i biegnie dalej wzdłuż skarpy wiślanej. Ten jej fragment jest znaczący dla dalszej o nich opowieści, bowiem morfologia tego terenu miała w tym przypadku ogromne znaczenie w zbudowaniu tu w okresie przedwojennym stadionu kolarskiego (a ulice Obożna i Dynasy w tym przypadku nie były dla cyklistów *ostatnią prostą*, tylko *ostatnią krzywą* – specyficznym, ostrym zakrętem). Istniejące na Dynasach przed II wojną światową Warszawskie Towarzystwo Cyklistów było słynne nie tylko w Polsce, lecz i w innych krajach Europy. Miało też sławnych członków w swoim składzie, takich jak np.: Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Jadwiga Smosarska, Adolf Dymsha. Tor rowerowy na stadionie okalał sadzawkę, która zamarzając w zimie, stawała się atrakcyjnym lodowiskiem, zarządzanym przez Warszawskie Towarzystwo Łyżwiarskie²². Na Dynasach znajdowała się także charakterystyczna rotunda, której ocalałe po wojnie fragmenty zostały wkomponowane w wybudowany niedawno nowoczesny apartamentowiec²³. Przy ulicy Dynasy znajduje się kilka modernistycznych, powojennych kamienic²⁴. Jedna z nich obłożona jest płytami z trawertynu, które mogą stanowić element edukacji geologicznej (warunki jego powstawania, cechy, walory estetyczne, budowlane itp.). Można zapytać: a gdzie tu są cele i treści edukacji geograficzno-humanistycznej? Powinny one zabrzmieć w *rozmowie* z tym miejscem, w wykorzystaniu wyżej opisanych faktów w edukacji,

²¹ Dynasy – jest to spolszczona nazwa ulicy wiążąca się z nazwiskiem księcia Karola de Nassau-Siegena, drugiego męża hrabiny Gozdzkiej, która miała tutaj swoją posiadłość przed II wojną światową.

²² Patrz fotografie z 1904 r. (https://fotopolska.eu/Warszawa/u76736,ul_Dynasy.html).

²³ Na przełomie XIX i XX w. istniała moda na wielkoformatowe obrazy – panoramy, a zatem konieczność budowy obiektów w kształcie rotundy umożliwiających ich wystawienie. Po wojnie był to teatr, potem magazyn teatru, a następnie opuszczona ruina służąca głównie bezdomnym ludziom za schronienie (Kasprzycki 2004). Podobna rotunda znajdowała się także przy ul. Karowej.

²⁴ <https://miastarytm.pl/szlakiem-modernizmu-warszawa-trzy-domy-na-dynasach/>

w pytaniach skierowanych do niego, jego *odpowiedziach* i późniejszych refleksjach oraz konstatacjach dotyczących jego dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego (materialnego i niematerialnego). Ja *rozmawiałam* z nim m.in. o kwestiach sportowych, głównie łyżwiarskich, stojąc na zielonym trawiastym placu, który był przedwojennym lodowiskiem (zamarzniętą sadzawką) w dawnym owalu-wnętrzu nieistniejącego dziś toru wyścigowego dla cyklistów. Rozważałam, co pozostało z tego miejsca, bliskiego i tak ważnego dla mieszkańców przedwojennej Warszawy (np. moich rodziców). Co pozostało w nim materialnego, geograficznego, w tym przyrodniczego, a co symbolicznego, znaczeniowego i duchowego? Czy miejsce to *zamieszkuje* nadal *genius loci*? A jeśli tak, to w czym się wyraża, jak się ujawnia lub jak mogłby się ujawniać? A jeśli jest ukryty lub go nie odczuwamy, to co należy zrobić (m.in. poprzez edukację geograficzno-humanistyczną), żeby *zechciał* tu powrócić? Wreszcie, co wiedzą o tym miejscu obecni jego mieszkańcy²⁵? Jaka jest ich percepcja i związek z tym miejscem, z czego ona/on wynikają, w jaki sposób można je (warto) kształtować? Ponadto: jak uczyć (się) *dialogu z miejscem*, jakie są tego cele i wartości oraz następstwa dla tak bardzo różniących się rozmówców.

PODSUMOWANIE

Miejsce w rozmaity sposób *edukuje człowieka*, jeśli on tylko oczekuje i pragnie – odczytać to można w różnych jego składowych, aspektach i kontekstach tej specyficznej edukacji. Wpierw jednak należy poznać miejsce z punktu widzenia geograficznego i historycznego, bo wiedza ta jest kanwą przyszłej z nim *rozmowy* (na tym pierwszym etapie nie kończy się bowiem proces poznawania miejsca). Do tej pory było ono najczęściej jednostronne, teraz zaczyna się etap drugi – *dialogu z miejscem*, które może samo, bezpośrednio „opowiedzieć o sobie”, gdy człowiek będzie chciał i umiał je czytać, jak zapisaną księgę, a także potrafił go słuchać i odbierać wielozmysłowo. Mało tego, w kolejnym etapie poznawczym, będzie, być może, już nie tylko umiał, ale także i pragnął z nim rozmawiać.

Czasem zapomina się, że „*kształcenie stanowi świadomy proces nadawania znaczeń, w którym uczenie się nie jest prostą pochodną nauczania*” (Denek 2014, s. 9). Wiedzę o miejscu można (warto/należy?) spożytkować do budowania z nim osobistych relacji oraz uczenia tego studentów, poprzez stosowne studia przykładowe oraz zachęcenie ich do konwersacyjnego podejścia do miejsc w dalszej akademickiej edukacji geograficznej. Jednocześnie: *Wprowadzając pojęcia konwersacji czy też dialogu do poszukiwania współczesnej istoty miejsca, otwieramy nowe pola poznania i eksploracji badawczej oraz stwarzamy szanse wyjaśnienia i zrozumienia miejsca w szerszej perspektywie* (Kotus 2023, s. 16). Stać się zatem można zarówno specyficznym pod tym względem odkrywcą danego miejsca, jak i dawcą *nowego życia*, poprzez

²⁵ Tu zarysowuje się odnośny program naukowo-badawczy na temat np. percepcji tego miejsca, do wykorzystania w pracy, np. licencjackiej z zakresu dydaktyki geografii.

świadome zainicjowanie konwersacyjnej z nim relacji. Albowiem: *Relacja komunikacyjna między istotą ludzką a miejscem jest nieustanną choć zróżnicowaną w swej dynamice, wymianą znaczeń, treści, sygnałów. Bardzo często relacją nieuświadomianą z perspektywy człowieka, nie oznacza to jednak, iż relacją niezachodzącą* (Kotus 2023, s. 120–121).

SZKOŁY ĆWICZEŃ – IDEA I ZNACZENIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO NA POZIOMIE AKADEMICKIM

Ironią jest, że istotą istnienia szkół jest nauczanie i uczenie się, a jednak szkoły wciąż nie potrafią uczyć się jedne od drugich. Jeżeli kiedykolwiek odkryją, jak to robić, będą miały zapewnioną przyszłość

M. Fullan (2001)

W procesie kształcenia geograficznego na poziomie akademickim szkoła ćwiczeń może odgrywać ważną rolę, wspierając uczelnię i studentów w stawianiu się kompetentnym nauczycielem. Praca nauczyciela i jego kompetencje według J. Mada-lińskiej-Michalak (2017) oparte są na trzech filarach: profesjonalnej wiedzy zawodowej, tożsamości zawodowej i zaangażowaniu oraz profesjonalnej praktyce. Szkoły ćwiczeń istnieją w Polsce od lat, jednak szczególnym przypadkiem są te, które powstawały od 2019 r. w ramach nowatorskiej koncepcji modelowej zainicjowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2018 r. Adresatami inicjatywy byli nauczyciele, szkoły tworzące sieci współpracy oraz studenci uczelni przygotowujących do zawodu nauczyciela, również geografii. Przygotowanie wybranych szkół do pełnienia roli Szkoły Ćwiczeń w określonym regionie odbywało się dzięki współpracy instytucji edukacyjnych, takich jak uniwersytety i ośrodki doskonalenia nauczycieli. Obecnie w Polsce funkcjonują szkoły ćwiczeń w następujących miastach: Szczecinie, Gdyni, Toruniu, Poznaniu, Opolu, Suchym Lesie k. Poznania, Żarach, Lublinie, Grudziądzu, Wrocławiu, Sierpcu k. Płocka, Zielonej Górze i Chełmie (Michalak 2022). Przedstawiona kolejność wymienionych miejscowości wynika z czasu utworzenia szkół ćwiczeń; prawie wszystkie powstawały na początku 2019 r., z wyjątkiem Chełma, który dołączył w lipcu 2020 r. W ramach podjętych działań przez uniwersytety i ośrodki doskonalenia nauczycieli prowadzone kształcenie nadal służy podniesieniu kompetencji nauczycieli, pracujących w szkołach ćwiczeń oraz szkołach współpracujących z daną szkołą ćwiczeń (w ramach sieci współpracy), a także studentów, dla których uczestnictwo w tych szkołach, z punktu widzenia akademickiego przygotowania do zawodu, jest najważniejsze. Istotą szkół ćwiczeń w obecnym ich rozumieniu i zorganizowaniu jest kształcenie studentów oraz doskonalenie czynnych już nauczycieli. I takie właśnie podejście odróżnia obecne szkoły ćwiczeń od wcześniej funkcjonujących. Działania merytoryczno-dydaktyczne realizowane były i są nadal w postaci prowadzenia warsztatów metodycznych, wykorzystania technologii komunikacyjnych, nauczania osób dorosłych, prowadzenia zajęć rozwijających w uczniach

kompetencje kluczowe oraz umiejętności, takie jak kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, uczenie się, czy umiejętność pracy zespołowej. Efektem trwającej nadal współpracy są opracowane materiały metodyczne powstałe podczas szkoleń prowadzonych przez nauczycieli akademickich, zrealizowane cykle lekcji pokazowych dla nauczycieli i studentów, opracowane scenariusze lekcji otwartych, materiały wzbogacające zajęcia oraz filmy instruktażowe, które są dostępne dla nauczycieli i studentów na platformach e-learningowych szkół ćwiczeń. Zarówno dla nauczycieli, jak i studentów szkoła ćwiczeń stanowi przestrzeń do doskonalenia kompetencji merytoryczno-dydaktycznych poprzez współpracę z nauczycielami. Ponieważ kwestia szkół ćwiczeń jest ważna w procesie kształcenia także geograficznego, należy podkreślić, że celem poniższego tekstu jest zwrócenie uwagi na istniejące od 2019 r. szkoły ćwiczeń, różniące się w swoim założeniu, formule i funkcjonowaniu od dotychczasowych. W tych powstałych zgodnie z ideą ORE istotne jest zarówno kształcenie studentów, kandydatów do zawodu nauczyciela, jak i jednocześnie doskonalenie czynnych nauczycieli, co nie występowało nigdy wcześniej.

FUNKCJONOWANIE SZKÓŁ ĆWICZEŃ W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM – UJĘCIE HISTORYCZNE

Szkoła ćwiczeń to placówka, w której studenci pod kierunkiem nauczyciela tej szkoły, podejmują działania w zakresie praktyki edukacyjnej w obszarach kształcenia i wychowania. W związku z tym szkoła ćwiczeń wiąże się bezpośrednio z praktycznym przygotowaniem kandydatów na nauczycieli, wzmacniając tym samym działalność uczelni w procesie kształcenia nauczycieli w różnych typach szkół (Ratuś 2014). Autorem koncepcji szkoły ćwiczeń był Józef Jeziorowski, który podkreślał *konieczność dobrego przygotowania praktycznego w kształceniu przyszłych nauczycieli* (Ratuś 2014, s. 220). J. Jeziorowski w 1804 r. został rektorem powstałego pierwszego nowoczesnego Seminarium Nauczycielskiego w Poznaniu, które odwoływało się między innymi do wzorców Jana Henryka Pestalozziego. Zakład ten kształcił i wychowywał nauczycieli szkół elementarnych na ziemiach polskich (Fijałkowski 2003, 2004). W nawiązaniu do J.H. Pestalozziego wprowadzono zasadę pogładowości czynnej i bezpośredniej (nauki postrzegania) w praktyce przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli, a przy seminarium planowano utworzyć „szkołę wzorową”, czyli szkołę ćwiczeń, która się dzieliła na szkołę elementarną i szkołę przemysłową (Fijałkowski 2020). Dokonania Jeziorowskiego i jego *Plan do urządzenia w Poznaniu seminarjum nauczycieli szkolnych (bakalarzy)* z 1804 r. podkreślają powiązania polskiej myśli pedagogicznej z europejskimi wzorcami (Ślęczka i in. 2020). A. Fijałkowski (2020, s. 78) przytacza wypowiedź Z. Kukulskiego, który stwierdził, że *Plan ten przynosi zaszczyt nie tylko autorowi, ale śmiało mógł być wzorem dla całej Europy*. Warto w tym miejscu podkreślić fakt, że J. Jeziorowski w 1808 r. wyraźnie pisał o konieczności nauczania geografii Ojczyzny (Fijałkowski 2020), co jest szczególnie ważne dla edukacji geograficznej.

Znaczenie szkoły ćwiczeń w przygotowaniu przyszłych nauczycieli doceniano już w pełni w II Rzeczypospolitej. W 1918 r. zaczęto zakładać seminaria nauczycielskie (SN), których zadaniem było odpowiednie kształcenie nauczycieli. Największą liczbę SN miały województwa krakowskie i lwowskie, natomiast w województwie poznańskim uruchomiono także dwa niepubliczne zakłady kształcenia nauczycieli (Cierzniewska 1997). Rok 1928 stanowił przełom w kształceniu nauczycieli, ponieważ uzyskano pełne nasycenie właściwie przygotowaną kadrą. Według R. Cierzniewskiej (1997, s. 247) seminaria nauczycielskie unowocześniły proces nauczania, wprowadzając odpowiednią *organizację praktyk pedagogicznych, szkół ćwiczeń, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, kół zainteresowań, życia sportowego, krajoznawstwa, regionalizmu w nauczaniu, działalności na rzecz środowiska i organizacji muzeów regionalnych*. Ważną rolę w procesie przygotowania nauczycieli odgrywały szkoły ćwiczeń, które traktowano jako integralną część systemu kształcenia, pozwalając na obserwację prawidłowej pracy szkoły, a przede wszystkim umożliwiając nabywanie praktycznych umiejętności skutecznego działania dydaktyczno-wychowawczego. Nie wszystkie SN miały swoją szkołę ćwiczeń, a prywatne seminaria organizowały praktyki w miejscowych szkołach powszechnych. R. Cierzniewska (1997) stwierdziła, że u zarania II Rzeczypospolitej po raz pierwszy ujednolicono system kształcenia nauczycieli, podporządkowując go państwowej władzy oświatowej. Ponadto po raz pierwszy wprowadzono przedmioty bloku pedagogicznego, takie jak historia wychowania, psychologia oraz praktyka pedagogiczna. Z tego też powodu wprowadzono na trwałe do polskiego systemu edukacji w zasięgu całego państwa istniejące do dziś szkoły ćwiczeń.

Po II wojnie światowej wprowadzono pierwsze regulacje prawne, które akceptowały, a przede wszystkim sankcjonowały działalność szkół ćwiczeń w powiązaniu z aktami normatywnymi dotyczącymi liceów pedagogicznych. Szkoły ćwiczeń były „laboratoriami pedagogicznymi”, które stanowiły dla studentów miejsce obserwacji dzieci, młodzieży, ich pracy, a także miejsce przeprowadzania hospitacji lekcji oraz innych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (Kowalska 2018).

W 1970 r. zlikwidowano licea pedagogiczne, aby od 1973 r. wprowadzić jednolity system kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym w trybie czteroletnich studiów magisterskich. Ta koncepcja akcentowała kształcenie naukowe i specjalistyczne, lecz niestety nie doceniano kształcenia pedagogiczno-psychologicznego oraz metodycznego. Efektem było bardzo dobre przygotowanie merytoryczne przyszłych nauczycieli, ale nie byli wystarczająco przygotowani do pracy nauczycielskiej, a zwłaszcza pracy wychowawczej (Kowalska 2018).

Na przełomie lat 80. i 90. XX w. pojawiły się już odpowiednie uregulowania prawne, które pozwoliły na funkcjonowanie szkół ćwiczeń w polskim systemie edukacyjnym. Zgodnie z zarządzeniem nr 54 Ministra Edukacji Narodowej z 1 września 1989 r. w sprawie zasad działania szkół ćwiczeń (Dz. Urz. MEN nr 6, poz. 55), *Na szkołę ćwiczeń może być wyznaczona szkoła lub inna placówka oświatowo-wychowawcza tego typu, dla którego dana szkoła wyższa lub zakład kształci błądź doskonalili nauczycieli (wychowawców), położona w możliwie najbliższej od nich odległości oraz posiadająca odpowiednie warunki kadrowe, lokalowe i materialno-techniczne, zapewniające pełną realizację programu praktyk pedagogicznych*. Znaczenie szkoły ćwiczeń

wiązane było z tym, że *powinna zapewnić studentom (uczniom, słuchaczom, nauczycielom) odbywającym praktykę pedagogiczną, wszechstronne poznanie pracy nauczycielskiej oraz nabycie umiejętności w zakresie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki. W szkole ćwiczeń prowadzone są śródroczne praktyki pedagogiczne zgodnie z planem i programem ustalonym przez szkołę wyższą (...); w uzasadnionych przypadkach w szkołach ćwiczeń mogą być prowadzone praktyki ciągłe.*

Natomiast w styczniu 1993 r. Minister Edukacji Narodowej zaproponował rektorom szkół wyższych „nowy sposób organizowania i finansowania studenckich praktyk nauczycielskich”, w związku z czym od tego czasu określenie „szkoła ćwiczeń” nie pojawiło się już w dokumentach MEN (Ratus 2014).

W przestrzeni edukacyjnej istnieją szkoły, które pełnią rolę „szkół ćwiczeń”, współpracują lub są prowadzone przez uczelnie wyższe na potrzeby kształcenia przyszłych nauczycieli. Nie są one jednak liczne, a organizacja ich pracy nie ma ujęcia systemowego (Kowalska 2018). Wówczas studenci – przyszli nauczyciele – w celu odbycia praktyk pedagogicznych sami poszukują szkoły, która ich przyjmie. Najczęściej są to praktyki zawodowe o charakterze ciągłym, trwające kilka tygodni. Natomiast szkoły pełniące rolę „szkół ćwiczeń” najczęściej organizują praktyki śródroczne. Mogą także zorganizować praktykę ciągłą, jednak dla zdecydowanie mniejszej liczby studentów.

Z uwagi na historyczne dobre efekty funkcjonowania szkół ćwiczeń, które są kluczowe w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego, podjęto działania zmierzające do przywrócenia znaczenia tej instytucji, jednak przy zupełnie zmienionych założeniach. W 2018 r. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji przedstawiona została idea współczesnej szkoły ćwiczeń *Model szkoły ćwiczeń. Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń oraz Jak skutecznie wdrażać „Model szkoły ćwiczeń”*, która stanowiła początek zmian i wprowadzania innowacji w procesie kształcenia nauczycieli, przy jednoczesnym założeniu doskonalenia nauczycieli. Zatem zaproponowano rozszerzony model szkoły ćwiczeń, łączący praktyczne aspekty kształcenia studentów, kandydatów na nauczycieli z doskonaleniem zawodowym czynnych nauczycieli (Pietryka 2018, Michalak 2022).

Do uwarunkowań wpływających na zaproponowanie zmodyfikowanej formy szkół ćwiczeń należą (*Model szkoły ćwiczeń* 2018, s. 4):

- wnioski z działań podejmowanych w ramach projektów finansowanych z Unii Europejskiej (UE), które były podstawą sformułowania celów „Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)”, w tym wykorzystanie rozwiązań wypracowanych i sprawdzonych przez nauczycieli – efektów działań zrealizowanych w ramach priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL), ze szczególnym uwzględnieniem zwiększenia wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie niezbędnych do poruszania się na rynku pracy kluczowych kompetencji uczniów (w następujących obszarach: ICT, przedmioty matematyczno-przyrodnicze oraz języki obce), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia”;
- weryfikacja efektów realizowanych wcześniej projektów oraz upowszechnienie wśród nauczycieli materiałów powstających podczas działań projektowych;

- konieczność większego powiązania systemu kształcenia i systemu doskonalenia nauczycieli;
- podejmowanie działań w zakresie doskonalenia zawodowego wszystkich nauczycieli uczących w danej szkole;
- przeciwdziałanie nierównomiernej pomocy i wsparciu szkół i nauczycieli przez doradców metodycznych oraz
- podjęcie systemowych działań umożliwiających nauczycielom rozwój merytoryczny poprzez współpracę z uczelniami oraz praktyczne doskonalenie umiejętności dydaktyczno-pedagogicznych w trakcie obserwacji działań innego nauczyciela.

Niezależnie od braku regulacji formalnoprawnych szkoły wyższe cały czas współpracowały i współpracują z placówkami systemu oświaty (nie muszą to być szkoły ćwiczeń) i tam realizują praktyczne kształcenie studentów, przyszłych nauczycieli. Wszystkie uczelnie wyższe podejmują także lokalne inicjatywy w zakresie koordynacji działań szkół prowadzących praktyki studenckie. Szczególnie dotyczą one działań dydaktyków w zależności od typu uczelni i wydziału, m.in. dydaktyków geografii, ponieważ są bezpośrednio zainteresowani rozwojem kompetencji dydaktyczno-praktycznych studentów geografii. Działania te są podejmowane w zależności od porozumień zawartych między szkołami i uczelniami.

WSPÓŁCZESNA SZKOŁA ĆWICZEŃ

Zgodnie z nowym, współczesnym ujęciem istoty szkoły ćwiczeń, jest ona definiowana jako *szkoła, w której przyszli nauczyciele będą doświadczać praktycznej weryfikacji teorii poznawanej podczas studiów, a już pracujący – doskonalić swój warsztat pracy. To w takiej placówce student pod kierunkiem nauczyciela szkoły ćwiczeń zmierzy się z praktyką edukacyjną w obszarach kształcenia i wychowania* (Model szkoły ćwiczeń 2018, s. 5). Oznacza to, że równolegle z prowadzeniem procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży współorganizowane jest przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela oraz doskonalenie się nauczycieli. Jest to niespotykane dotychczas rozwiązanie, które pozwoli nauczycielom już pracującym, we wcześniejszych latach zdobywającym kwalifikacje, na poznawanie innowacyjnych metod pracy dydaktycznej i wychowawczej. Przyjmuje się także, że szkoły ćwiczeń będą, te powstające, i już są te istniejące, miejscem implementowania trendów pedagogicznych czy też metod pracy z uczniami. Nauczyciel w takiej szkole ćwiczeń jest osobą kluczową, musi być otwarty na podejmowanie wyzwań, a jednocześnie posiadać gruntowny, bardzo dobry warsztat pracy. Pomocy takiemu nauczycielowi w zakresie np. poznawania innowacyjnych metod kształcenia udzielają pracownicy placówek wspierających pracę szkoły (np. ODN) oraz pracownicy uczelni wyższych. Począwszy od przygotowania, poprzez działania o charakterze innowacyjnym oraz inspirującym pracę nauczycieli zmierzającą do rozwoju kompetencji kluczowych, wszystko jest wspólnie planowane, przy założeniu, że celem jest podnoszenie kompetencji innych nauczycieli, pracowników systemu

doskonalenia i uczelni wyższych, studentów kandydatów na nauczycieli oraz uczniów. Można zatem stwierdzić, że: *Szkola ćwiczey to element systemu kształcenia przyszłych oraz doskonalenia obecnych nauczycieli* (Model szkoły ćwiczey 2019). Skoro szkoły ćwiczey mają być traktowane jako miejsca wzorcowe przeznaczone do kształcenia praktycznego przyszłych i doskonalenia już pracujących nauczycieli, one same także muszą stale dbać o własne doskonalenie i rozwój.

Do podstawowych założeń funkcjonowania szkoły ćwiczey w systemie edukacji zalicza się:

- a) upowszechnianie innowacyjnych działań, które wspierają rozwój kompetencji kluczowych uczniów (kompetencje w zakresie języków obcych, matematyki, przedmiotów przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych – TIK), oraz dzielenie się wiedzą i umiejętnościami poprzez współpracę z innymi szkołami, placówkami wspomagania (PPP, BP, PDN) i ze szkołami wyższymi;
- b) wspomaganie rozwoju zawodowego dyrektorów i nauczycieli, którzy stosują interesujące rozwiązania dydaktyczne, organizacyjne, wychowawcze w zakresie działań wspierających rozwój kluczowych kompetencji uczniów w ścisłym partnerstwie z kuratorium oświaty jako organu nadzoru pedagogicznego, a także organu prowadzącego szkołę;
- c) realizowanie lokalnej strategii oświatowej umożliwiającej kształtowanie sylwetki absolwenta charakteryzującego się wysokim poziomem kompetencji, przygotowanego do funkcjonowania na lokalnym rynku pracy, poprzez współpracę z jednostkami samorządu terytorialnego (Model szkoły ćwiczey 2019).

Funkcje szkoły ćwiczey

Powstanie i rozwój szkoły ćwiczey wymaga podejmowania przedsięwzięć w ramach podstawowych obszarów działań szkoły ćwiczey, do których należą:

1. rozwój samej szkoły będącej szkołą ćwiczey, czyli doskonalenie kompetencji wszystkich nauczycieli szkoły ćwiczey,
2. doskonalenie nauczycieli, rozumiane jako rozwijanie kompetencji nauczycieli z innych szkół współpracujących (z sieci współpracy),
3. przygotowanie do zawodu nauczyciela (rozwijanie kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli).

Uwzględniając funkcje, które ma do spełnienia szkoła ćwiczey, należy wymienić:

1. funkcję dydaktyczną – realizowaną poprzez prezentowanie studentom (w ramach kształcenia) i nauczycielom (w ramach doskonalenia) skutecznych metod kształcenia i form pracy z uczniami, z podkreślaniem szkoły jako społeczności uczącej się, dążącej do kształtowania kompetencji nauczycieli i uczniów;
2. funkcję promującą – akcentującą promowanie innowacyjnych działań szkół i nauczycieli;
3. funkcję integrującą – umożliwiającą integrowanie zasobów (wiedzy, kompetencji i działań) instytucji powołanych do wspierania pracy szkoły oraz nauczycieli (Model szkoły ćwiczey 2018).

Aby szkoły ćwiczey mogły rzeczywiście funkcjonować w przestrzeni edukacyjnej, niezbędne są następujące uwarunkowania służące rozwojowi samej szkoły

oraz umożliwiające współdziałanie z innymi podmiotami tworzącymi szkołę ćwiczeń. *Model szkoły ćwiczeń* (ORE 2018) określa je jako strategię organizowania i funkcjonowania szkoły ćwiczeń, które są realizowane poprzez: 1. współpracę; 2. podmiotowość; 3. tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się; 4. innowacyjne rozwiązania; 5. wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie uczenia się; 6. monitorowanie działań i ewaluację pracy w szkole ćwiczeń; 7. zarządzanie szkołą ćwiczeń; 8. kompetencje kluczowe.

Dlatego też w efekcie przyjętych strategii i założeń powstająca szkoła ćwiczeń staje się elementem systemu doskonalenia nauczycieli i będzie realizowała zadania zaplanowane w wyniku wspólnej pracy przedstawicieli szkoły, instytucji wspomagania, uczelni, kuratorium oświaty, organu prowadzącego szkołę, jednostek samorządu terytorialnego. W takim rozumieniu szkoła ćwiczeń jest częścią systemu, wspieraną przez pracowników systemu doskonalenia i uczelni, ale także zasilana zasobami tych systemów. Założenia modelowe szkoły ćwiczeń wyraźnie podkreślają, że *szkołę ćwiczeń tworzą wzajemne połączenia kilku instytucji i dopiero ich wspólnie zaplanowane i realizowane działania, oddają istotę tej placówki w doskonaleniu kompetencji nauczycieli oraz studentów* (*Model szkoły ćwiczeń* 2018).

METODY KSZTAŁCENIA I FORMY PRACY REALIZOWANE W SZKOLE ĆWICZEŃ

Bardzo ważnym aspektem pracy szkoły ćwiczeń są metody kształcenia, które mogą być zastosowane w celu osiągnięcia założonych efektów. W związku z tym we współczesnej szkole ćwiczeń można je odnieść do dwóch perspektyw. Z perspektywy nauczyciela szkoły ćwiczeń, który odpowiada za kształcenie także innych nauczycieli, do przydatnych metod kształcenia należą: zajęcia otwarte dla nauczycieli prowadzone przez nauczyciela szkoły ćwiczeń, warsztaty dla nauczycieli, obserwacje koleżeńskie, a także *action learning*, czyli coaching zespołowy w praktyce. Według M. Hajdukiewicz (2015) *action learning* należy do metod, które służą do rozwiązywania problemów, rozwijania kompetencji oraz wdrażania innowacji. Poprzez wprowadzenie dialogu i pracy zespołowej stwarza możliwość rozwoju zespołów do doskonalenia się i uczenia, jest wykorzystywana do transferu wiedzy, wartości i doświadczeń. Nauczyciel szkoły ćwiczeń może pełnić w niej funkcję mentora zarówno dla studentów na początkującej drodze w szkole, jak i dla nauczycieli (na wszystkich etapach rozwoju zawodowego). Każdy nauczyciel niezależnie od stażu pracy i doświadczenia potrzebuje wsparcia w rozwoju kompetencji, urzeczywistnianiu swojego potencjału i określaniu kierunków dalszego rozwoju. Przykładem takich działań może być wspólne ze studentami analizowanie studiów przypadków dotyczących dowolnej szkolnej sytuacji problemowej. Korzyści z takich działań dla obu stron mogą się okazać bardzo wartościowe, kształcące i mobilizujące do rozwoju. Według założeń modelu szkoła ćwiczeń może być także laboratorium doskonalenia nauczycieli, opiekunów praktyk spoza szkół ćwiczeń.

Perspektywa przygotowania do zawodu nauczycielskiego widoczna we współpracy szkoły ćwiczeń i uczelni w realizacji kształcenia studentów powinna uświadamiać istotę przygotowania w zakresie dydaktycznym. Według D. Klus-Stańskiej (2010, s. 11) *teoretyczna myśl dydaktyczna wciąż zbyt rzadko jest traktowana jako efekt badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej, jako wnikliwa, krytyczna interpretacja doświadczanych zdarzeń, a pozostaje instrumentowaniem, zwłaszcza na poziomie tzw. dydaktyk szczegółowych*. W związku z tym w szkole ćwiczeń istnieje okazja do stworzenia modelu symetrycznego i relacyjnego, opartego na ciągłej wymianie doświadczeń, uwzględniającego teorię i praktykę (Klus-Stańska 2010). Szkoła ćwiczeń stanowi przestrzeń rozwoju zawodowego nauczycieli i nauczycieli akademickich, z jednoczesnym wsparciem i opieką udzielanym przez nauczycieli akademickich uczniom zdolnym oraz nauczycielom realizującym innowacje pedagogiczne lub autorskie programy nauczania.

Do proponowanych metod kształcenia należą: 1. wykłady problemowe dla nauczycieli szkoły ćwiczeń dostarczające aktualnej wiedzy z zakresu dyscyplin, dydaktyki przedmiotu, najnowszych doniesień z badań empirycznych w obszarach oraz zachęcanie do rozwoju naukowego; 2. konferencje z udziałem nauczycieli akademickich, nauczycieli ze szkoły ćwiczeń i szkół współpracujących, pracowników instytucji wspomagania, studentów specjalności nauczycielskiej; 3. wizyty studyjne nauczycieli akademickich i studentów specjalności nauczycielskiej w instytucjach wspomagania, np. w bibliotece pedagogicznej, placówkach doskonalenia nauczycieli; 4. projekty edukacyjne dla uzdolnionych studentów specjalności nauczycielskiej (np. członków kół naukowych); 5. projekty edukacyjne dla szczególnie uzdolnionych uczniów ze szkoły ćwiczeń; 6. eksperymentalne projekty badawcze z udziałem nauczycieli akademickich i nauczycieli szkoły ćwiczeń; 7. kursy dla nauczycieli szkoły ćwiczeń, np. w zakresie tutoringu, coachingu, oceniania kształtującego, myślografii, logodydaktyki, tworzenia e-narzędzi edukacyjnych, tworzenia materiałów metodycznych, twórczego myślenia, wykorzystywania materiałów audiowizualnych w metodyce przedmiotowej, komunikacji interpersonalnej, motywowania uczniów do uczenia się; 8. seminarium prowadzone przez nauczyciela akademickiego z udziałem nauczyciela ze szkoły ćwiczeń (*Model szkoły ćwiczeń* 2018).

Szkoła ćwiczeń to szkoła innowacyjna, poszukująca, w której istnieją warunki rzeczywiste do rozwiązywania problemów, stwarzająca możliwość wiązania wiedzy z różnych dziedzin i przedmiotów, odpowiadająca na potrzeby rozwojowe uczniów i nauczycieli. Stanowi przestrzeń wzajemnego uczenia się w zakresie teorii i praktyki, która służy profesjonalizacji zawodowej nauczycieli oraz kształceniu studentów. Kluczowym założeniem modelu szkoły ćwiczeń jest współudział instytucji wspierających i uczelni wyższych w procesie tworzenia i realizacji poszczególnych zadań.

ROLA UCZELNI WYŻSZEJ W PROCESIE FUNKCJONOWANIA SZKOŁY ĆWICZEŃ

Każda z instytucji wspomagających funkcjonowanie szkoły ćwiczeń ma do spełnienia określone zadania. Szczególna uwaga powinna być poświęcona roli uczelni wyższej, która uczestnicząc w tworzeniu szkoły ćwiczeń, umożliwia zaistnienie relacyjnego modelu współpracy, opartego na ciągłej wymianie doświadczeń, włączanie się do lokalnego i krajowego dyskursu na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela w ramach współpracy z instytucjami wspomagania (*Model szkoły ćwiczeń* 2018).

Rola szkół wyższych powinna być realizowana w następujących zakresach:

- a) formułowania celów i obszarów współpracy uczelni ze szkołą ćwiczeń na poszczególnych etapach wdrażania modelu;
- b) wypracowywania zasad współpracy uczelni i szkoły ćwiczeń dotyczących metod pracy w zakresie przygotowania zawodowego studentów;
- c) ustalania zasad współpracy uczelni i szkoły ćwiczeń dotyczących metod pracy szkoły ćwiczeń w odniesieniu do doskonalenia nauczycieli;
- d) wskazywania sposobów wspierania szkoły ćwiczeń przez uczelnie na etapie diagnozowania zasobów szkoły;
- e) dokształcania kadry szkoły ćwiczeń;
- f) przygotowania oferty edukacyjnej dla nauczycieli i studentów;
- g) tworzenia społeczności wzajemnie uczącej się;
- h) opracowania materiałów dydaktycznych dla studentów i nauczycieli;
- i) koordynowania sieci współpracy i samodoskonalenia nauczycieli i studentów;
- j) promowania innowacyjnej działalności edukacyjnej szkół ćwiczeń (seminaria, konferencje) w środowisku;
- k) wskazywania sposobów wspierania działalności szkoły przez uczelnie na etapie ewaluacji jakości wdrażania modelu szkoły ćwiczeń (Michalak 2022).

Kształcenie nauczycieli jest bardzo dużym wyzwaniem dla uczelni wyższych. Przygotowanie studentów do pełnienia roli nauczyciela, w tym geografii, wymaga nie tylko wysokiej jakości kształcenia w toku studiów, ale także odniesienia do innowacyjnych i nowatorskich doświadczeń nauczycieli praktyków. Szkoła ćwiczeń umożliwia stworzenie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli na miarę wyzwań współczesności. Studenci w szkole ćwiczeń mają okazję poprzez aktywne uczestnictwo: identyfikować własną teorię pedagogiczną; nazywać zjawiska, określać je i uświadamiać sobie, *czego jeszcze nie wiem, nie potrafię*; poddawać własną teorię reinterpretacji pod dyskusję i dialog, który pozwala dostrzec i uzupełnić braki uniemożliwiające skuteczne działanie; budować strategię własnych działań poprzez wgląd w osobisty system wartości (Michalak 2022).

Przygotowanie współczesnego nauczyciela geografii w świecie pełnym wyzwań i problemów do ich rozwiązywania wymaga zatem odkrywania tego świata i zrozumienia go. Staje się to bardziej możliwe głównie dzięki obecności w rzeczywistym świecie ucznia w szkole, jednocześnie przez wspólne działanie nauczycieli akademickich ze szkolnymi.

PODSUMOWANIE

Szkoła ćwiczeń w obecnym jej rozumieniu pełni funkcję edukacyjną, promocyjną oraz integracyjną, stwarzając warunki do rozwoju zarówno studentom, jak i nauczycielom. Funkcjonuje w ramach trzech perspektyw edukacyjnych: rozwoju samej szkoły, procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli także geografii oraz procesu przygotowania do zawodu nauczycielskiego. W związku z tym stanowi przestrzeń wymiany doświadczeń merytoryczno-dydaktyczno-metodycznych umożliwiających rozwijanie kompetencji kluczowych. Na szczególną uwagę zasługuje podkreślenie tego, że jest miejscem stałej współpracy z innymi szkołami, placówkami wspomagania, a zwłaszcza ze szkołami wyższymi, w ujęciu regionalnym i ponadregionalnym. Uczelnie wyższe, przede wszystkim zaś wydziały geografii, w procesie przygotowania nauczycieli geografii akcentują zagadnienia z zakresu geografii fizycznej oraz geografii społeczno-ekonomicznej, a w szczególności dydaktyki geografii. Tym samym podkreślają wagę ciągłego dokształcania się z uwzględnieniem wszystkich aspektów życia we współczesnym świecie, rozumienia zachodzących procesów i zjawisk w warunkach zmian środowiskowych i technologicznych.

Ważne w procesie funkcjonowania szkół ćwiczeń jest zrozumienie faktu, że nauczyciele uczący się od innych nauczycieli to wielka możliwość udoskonalania szkół (Fullan 2001). W takim podejściu ujawnia się rola tych szkół w dzieleniu się wiedzą w procesie doskonalenia nauczycieli i podnoszenia poziomu funkcjonowania szkół. Uczestniczący w działaniach szkoły ćwiczeń nauczyciele wymieniają informacje z ekspertami w ich zawodzie oraz mentorami, będącymi również nauczycielami. Mają szansę budowania wiedzy w oparciu o własne doświadczenia i dzielenia się tą wiedzą z innymi. Równolegle poprzez dobre praktyki następuje kształcenie studentów, którzy pod okiem nauczycieli przechodzą proces własnego rozwoju merytoryczno-dydaktycznego. Współczesna szkoła ćwiczeń ma stanowić więc uzupełnienie systemu doskonalenia nauczycieli, stwarzać przestrzeń i optymalne warunki do praktycznego działania w podnoszeniu kompetencji nauczycieli oraz kandydatów do zawodu nauczycielskiego, także geografii.

LITERATURA

- Adamczewska M. i in., 2023, *Edukacja geograficzna. Refleksje – wyzwania – badania. Wybrane aspekty*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Ahmed A., 2013, Teacher education in Ethiopia: Growth and development, *African Journal of Teacher Education*, <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/ajote/article/view/2850/3254>.
- Angiel J., 2007, Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 5–11.
- Angiel J., 2008, Edukacja geograficzna poprzez „czytanie” i percepcję miasta. Miejskie ścieżki dydaktyczne, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 19–25.
- Angiel J., 2010, Eseje geograficzne – wykorzystanie w edukacji regionalnej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 12–18.
- Angiel J., 2012a, Rzeka i jej przestrzeń – percepcja sfer profanum i sacrum, [w:] *Sacrum w krajobrazie*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, nr 17, Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG, Sosnowiec, s. 109–121.
- Angiel J., 2012b, *Na geograficznych ścieżkach życia*, SWPR, Warszawa, s. 9–249.
- Angiel J., 2014, Czytanie miasta jako proces kontynuacji tożsamości miejsc i ludzi. Przykład Placu Marszałka Piłsudskiego w Warszawie, [w:] K. Denek, A. Kamińska, B. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Sosnowiec, s. 189–200.
- Angiel J., 2015, Tworzenie więzi z miejscem jako przeciwdziałanie procesowi zanikania tożsamości lokalnej i regionalnej, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aktywność fizyczna zdrowie – problematyka czasu wolnego*, WSH, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, s. 20–32.
- Angiel J., 2017, Geograficzne postrzeganie świata przez pryzmat wiedzy, doświadczeń oraz dziedzictwa geograficznego, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 7, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 27–38.
- Angiel J., 2021, O potrzebie rozwijania umiejętności skupienia, uważności, refleksji i kontemplacji w szkolnej edukacji geograficznej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 11, s. 37–50.
- Angiel J. 2022, Autorefleksja, ocenianie (i samoocenianie) w kontekście rozwoju, trudu satysfakcji oraz nadziei, [w:] A. Hibszer, D. Piróg (red.), *Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 12, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 25–39.
- Angiel J., 2023, Zmiana postrzegania miejsc zwykłych i ich stawianie się nie-zwykłymi jako cel edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym (studium przypadku warszawskich Siekierok), [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 14, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 11–26.

- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Angiel J., Szkurlat E. (red.), 2019, *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa.
- Atroszko B., 2016, Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2018*, vol. VIII, Magnanimitas: Hradec Králové, Czechy, s. 1224–1231.
- Augustowska K., 1962, Geografia w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, *Zeszyty Geograficzne WSP*, t. IV, Gdańsk, s. 237–255.
- Awramiuk A., 2009, *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, Wyd. UW, Warszawa.
- Awramiuk-Godun A., Otowska J., Górny J., 2022, Ewaluacja w zdalnej edukacji geograficznej uczniów oraz studentów, [w:] A. Hibszer, D. Piróg (red.), *Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 12, s. 81–95.
- Bański J., 2011, Dzieło sztuki jako źródło wiedzy w badaniach geograficznych, *Przegląd Geograficzny*, 83(2), s. 233–250.
- Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań.
- Bereiter C., 1994, Constructivism, socioculturalism, and Popper's World, 3, *Educational Researcher*, 23(7), s. 21–23.
- Berg B.L., Lune H., 2012, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, wyd. 8, Boston, MA.
- Biggs J., Tang C., 2007, *Teaching for quality learning at university*, wyd. 3, McGraw Hill, Berkshire.
- Błażejowski W., 2021, Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie, *Edukacja–Terapia–Opieka*, 3, s. 153–173.
- Bonwell C., Eison J., 1991, *Active learning: Creating excitement in the classroom*, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/gi-gdig.html>.
- Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa.
- Bruner J.S., Haste H., 1987, *Making sense. The child's construction of the world*, Methuen, New York.
- Cabaj W., 2012, *Obserwacje i pomiary w nauczaniu geografii fizycznej*, Wyd. Nauk. UP, Kraków.
- Cabaj W., 2014, Obserwacje w nauczaniu geografii turystycznej, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, VII, Folia, 170, s. 9–22.
- Caine R.N., Caine G., 1991, *Making connections: Teaching and the human brain*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Carrol D., Parasnis J., Tani M., 2018, *Teaching, gender and labour market incentives*, IZA DP, 12027, s. 1–38, <https://docs.iza.org/dp12027.pdf> (dostęp: 19.07.2024).
- Cezak J., 1929, Program geografii gospodarczej dla szkół handlowych i średnich, *Czasopismo Geograficzne*, t. VII, s. 114–119.
- Chojnicki Z., 1999, *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Chojnicki Z., 2010, *Koncepcje i studia metodologiczne i teoretyczne w geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Cichoń M., 2004, *Zajęcia terenowe w edukacji geograficznej i regionalnej*, praca doktorska, UAM, Poznań.
- Cichoń M., 2006, Geograficzne ścieżki dydaktyczne warunkiem prawidłowego postrzegania i zrozumienia krajobrazu, [w:] T. Komornicki, Z. Podgórski (red.), *Idee i prak-*

- tyczny uniwersalizm geografii, Dokumentacja Geograficzna, 33, IGiPZ PAN, Warszawa, s. 302–307.
- Cichoń M., 2007, Jak postrzegać i rozumieć krajobraz: geograficzne ścieżki dydaktyczne, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 50–54.
- Cichoń M., 2008, Postrzeganie krajobrazu na geograficznych ścieżkach dydaktycznych, *Przegląd Geograficzny*, 80(3), s. 443–459.
- Cichoń M., 2023a, *O kształceniu geograficznym w terenie. Koncepcja teoretyczna i jej praktyczne zastosowanie*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Cichoń M., 2023b, *O kształceniu geograficznym w terenie. Inspiracje 1*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2010, Zajęcia terenowe w mieście i ich rola w procesie kształtowania umiejętności obserwacji i rozpoznawania skał (na przykładzie miasta Poznania), [w:] S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym*, 1, Łódź, s. 366–376.
- Cierzniewska R., 1997, Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej, *Zeszyty Naukowe WSP, Bydgoszcz, Studia Pedagogiczne*, z. 30, s. 243–250.
- Cohen B., 2010, Od edukacji regionalnej do ożywienia gospodarczego – czyli dlaczego miejsce ma znaczenie, *Dzieci w Europie*, 18(6), s. 2–3.
- Degórski M., 2016, Geografia jako dyscyplina naukowa uprawiana w Polsce. Jej stan i perspektywy, [w:] W. Maik, A. Suliborski, M. Wójcik (red.), *Nowe i stare perspektywy oraz ujęcia w geografii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 31–47.
- Denek K., 1996, Uniwersalne wartości edukacji szkolnej, *Dydaktyka Literatury*, t. XVI, s. 69–90.
- Denek K., 2014, Oczekiwania i codzienność naszej edukacji, *Lider*, 14, 09, nr 9, s. 1–56.
- Denek K., 2016, Potrzeby naszej edukacji, [w:] *Ziemia*, Warszawa, s. 217–228.
- Dobkowska J., Zielińska A., Żytko M., 2024, *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, https://www.wuw.pl/data/include/cms/Mlodzi_nauczyciele.pdf (dostęp: 3.03.2025).
- Domagała-Zyśk E., 2016, Studium indywidualnego przypadku jako metoda badań naukowych w pedagogice specjalnej, [w:] R. Skrzyniarz, L. Dziachowska, D. Opozda (red.), *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, Wyd. Episteme, Lublin, s. 507–517.
- Doroszewski W. (red.), 1968, Kontekst, [w:] *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kontekst.html> (dostęp: 11.01.2024).
- Dreyfus S.E., 2004, The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition, *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), s. 177–181.
- Driscoll M.P., 2000, *Psychology of Learning for Instruction*, Allyn and Bacon, Boston.
- Dramowicz K., 1981, Czy geografia jest nauką chorologiczną? *Przegląd Geograficzny*, t. LIII(2), s. 215–225.
- Dróżka W., 2017, Współzależność jako kategoria funkcjonowania zawodowego nauczyciela (wprowadzenie do dyskusji), [w:] J. Madalińska-Michalak, N.G. Piśkuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków, s. 13–28, <https://www.researchgate.net/publication/330984745> (dostęp: 18.01.2024).
- Duarte P., 2013, Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian University, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), s. 1–12.

- Dylak S., 2020, Behawioryzm i konstruktywizm wobec człowieczych czynów, wiedzy i moralności ku (nie)podzielanej edukacji, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), s. 60–74.
- Dylikowa A., 1962, Uwagi o roli ćwiczeń i obserwacji w nauczaniu geografii Polski, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 70–77.
- Dylikowa A., 1991, Nowe kierunki myślenia geograficznego. U progu zmiany systemu edukacji, *Geografia w Szkole*, z. 3, s. 147–153.
- Entwistle N., Skinner D., Entwistle D., Orr S., 2000, Conceptions and beliefs about “good teaching”: An integration of contrasting research areas, *Higher Education Research and Development*, 19(1), s. 5–26.
- Erikson E., 1968, *Identity, Youth and Crisis*, W.W Norton & Company, New York, London, https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1 (dostęp: 3.01.2024).
- Filipiak E., 2012, Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, Gdańskie Wydawnictwo o Psychologiczne, Gdańsk.
- 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>
- Fijałkowski A., 2003, *Przed dwusetną rocznicą powstania Seminarium Nauczycielskiego Józefa Jeziorowskiego w Poznaniu*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Warszawa.
- Fijałkowski A., 2004, Seminarium Nauczycielskie w Poznaniu w 1808 roku według „Doniesienia powszechności o urządzeniu Seminarji Uczycielskiej Poznańskiej” Józefa Jeziorowskiego i kwestia jego genezy, [w:] K. Bartnicka (red.), *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, Wyższa Szkoła Hum., PAN, Pułtusk–Warszawa, s. 215–234.
- Fijałkowski A., 2020, Seminarium nauczycielskie Józefa Jeziorowskiego w Poznaniu jako przykład recepcji myśli Pestalozziego na ziemiach polskich, [w:] R. Ślęczka, A. Włoch, J. Wojniak (red.), *Szkoła polska od XVIII do XXI wieku*, Prace Monograficzne, 969, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, <https://doi.org/10.24917/9788380844698.4>, s. 69–86.
- Filek J., 2001, *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Filipiak E., 2019, Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1(251), s. 33–46.
- Flick U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Fragkiadaki G., Fleer M., Ravanis K., 2019, A cultural-historical study of the development of children’s scientific thinking about clouds in everyday life, *Research in Science Education*, 49(6), <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221065612030132X?dgcid=author> (dostęp: 20.09.2020).
- Fullan M., 2001, *Wirtualna wizyta w klasie*, <http://docplayer.pl/11430368-Wirtualna-wizyta-w-klasie.html>.
- Giddens A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, przekład E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gieryn T.F., 2000, Space for Place in Sociology, *Annual Review of Sociology*, 26, s. 463–496.
- Goffman E., 2006, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekład A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gołębiak B.D., 2024, Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka o jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 67–120.
- Gołębiak B.D., Zamorska B., 2014, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Grabowska A., Budohoska W., 1995, Procesy percepcji, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa, s. 9–89.
- Green R., 2020, Pilot Testing. Why and How We Trial, [w:] P. Winkle, T. Brunfaut, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*, Routledge, New York–London.
- Groenwald M., 2004, Cechy osobowości nowoczesnego nauczyciela geografii z uwzględnieniem standardów kształcenia w Unii Europejskiej, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 83–90.
- Groenwald M., 2021, *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Groenwald M., 2023, Człowiek w splocie wieloczasu i beczasowości. O temporalnych aspektach rzeczywistości hybrydalnej, *Perspektywy Kultury*, 3(42), s. 131–141, <https://doi.org/10.35765/pk.2023.4203.11>, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/pk/issue/view/173> (dostęp: 30.01.2024).
- Gromkowska-Melosik A., 2013, Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy, *Studia Edukacyjne*, 25, s. 85–100.
- Gruender C.D., Tobin K., 1991, Promise and prospect, *Science Education*, 75(1), s. 1–8.
- Hajdukiewicz M. (red.), 2015, *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*, z. 4, Realizacja i podsumowanie działań, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa (także online, dostęp: 12.12.2016).
- Harasimiuk K., 1992, *Geografia jako przedmiot nauczania w polskich szkołach średnich na ziemiach polskich w latach 1795–1863*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Hibszar A., 2001, Zajęcia terenowe w edukacji regionalnej, [w:] *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. CODN, Warszawa, s. 67–72.
- Hibszar A., 2010, Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej – wybrane zagadnienia, [w:] E. Szkurlat (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hibszar A., Adamczewska M., 2021, Nauczyciel nauczycieli – profesor Elżbieta Szkurlat jako dydaktyk geografii, [w:] A. Hibszar, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, s. 11–33.
- Hoover W.E., 1993, *The Practice Implications of Constructivism*, SED Letter.
- Jabłoński S., 2004, Rozwój umiejętności czytania i pisanie jako historia operacji znakowej, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 4, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Janiszewski M., 1959, *Regiony geograficzne Polski*, PZWS, Warszawa.
- Jaskuła S., 2023, Rzeczywistość hybrydalna, [w:] S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 13–32.
- Jaszczyński K., Sochacka K., Karowa. *Przewodnik*, Dom Spotkań z Historią, bez daty wyd.
- Jezior J., 2013, Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw wobec bezrobocia, *Przegląd Socjologiczny*, 62(1), s. 117–138.
- Jędrzejczyk D., 2011, Kwestia jedności 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. 13–24.
- Johnson E., Adamo-Villani N., 2010, *Badanie wpływu immersji na krótkotrwałą pamięć przestrzenną*, *Inżynieria i Technologia*, 71, s. 582–587.

- Juza M., 2013, Przestrzeń społeczna w dobie Internetu: globalna sieć komunikacyjna, przestrzeń wirtualna czy część życia codziennego?, *Studia Socjologiczne*, 4(211), s. 103–124.
- Kabat M., 2018, Budowanie tożsamości przez nauczyciela, *Studia Edukacyjne*, nr 50, s. 275–287, <https://bibliotekanauki.pl/articles/923172.pdf> (dostęp: 11.01.2024).
- Kaczmarek M., Tarka P., 2013, Metoda gromadzenia danych a ekwiwalencja wyników pomiaru systemu wartości w 5- i 7-stopniowych skalach ratingowych Likerta, *Handel Wewnętrzny*, 5(346), s. 42–56.
- Karwasz G., Kruk J., 2012, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kasprzycki J., 2004, *Korzenie miasta. Warszawskie pożegnania*, t. II, Śródmieście Północne, Wyd. Veda, Warszawa, s. 313–315.
- Kember D., Kwan K., 2000, Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*, 28, s. 469–490, <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kępiński A., 2002, *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kamińska M., 2023, Warunki pracy nauczycieli w dobie kryzysu zawodowego – przykłady Polski, *Przegląd Współczesnego Szkolnictwa Wyzszego*, nr 8, <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.83> (dostęp: 12.01.2024).
- Kądziółka J., 1997, Nauczyciel geografii, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 204–211.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2020, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Komornicki T., 2022, Europejska i polska przestrzeń przepływów, https://journals.pan.pl/Content/124716/PDF/20-23_Komornicki_pol.pdf, <https://doi.org/10.24425/academiaPAN.2022.142512> (dostęp: 19.01.2024).
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Kotus J., 2023, *Wokół miejsca i jego relacyjnej istoty. Konwersacyjne podejście wobec miejsca*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań, s. 7–211.
- Kowolik P., Pośpiech L., 2009, Istota wartości i ich znaczenie w edukacji, *Nauczyciel i Szkoła*, z. 3–4, s. 21–33.
- Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, 2004, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowski S.M., 2023, Kompetencyjny model edukacji. Kompetencje jako cel edukacji/efekt uczenia się, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 59–67.
- Latour B., 2010, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przekład A. Derra, K. Abriszewski, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Leśmian J., 1920, Łąka, <https://literat.ug.edu.pl/lesman/laka.htm>.
- Likert R., 1932, A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, nr 140.
- Lisowski A., 2003, *Koncepcje przestrzeni w geografii człowieka*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa.

- Lisowski A., 2004, Refleksje nad rozwojem geografii: od problemu dezintegracji do problemu tożsamości dyscypliny, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków, s. 77–92.
- Lisowski A., 2005, Geografia, jako nauka chorologiczna, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Geografia, jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie*, Łódzkie Tow. Naukowe, Łódź, s. 25–49, 187.
- Liszewski S., Suliborski A., 2006, Jedność geografii a problem kształcenia akademickiego, *Czasopismo Geograficzne*, nr 77, z. 1–2, s. 3–22.
- Lutyński J., 1994, *Metody badań społecznych*, Łódzkie Tow. Naukowe, Łódź.
- Madalińska-Michalak J., 2017, Filary pracy a kompetencje nauczyciela, [w:] J. Madalińska-Michalak, N.G. Piśula, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo «Scriptum», Kraków, s. 29–55, <https://www.researchgate.net/publication/330984745> (dostęp: 18.01.2024).
- Madalińska-Michalak J., 2021, *Pedagogia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Madurowicz M., 2002, *Sfera sacrum w przestrzeni miejskiej Warszawy*, Wyd. Akademickie DIALOG, s. 13–167.
- Madurowicz M., 2019, Nieoczywiści nauczyciele geografii. Kilka myśli o postrzeganiu świata, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wyd. Naukowe Poznań–Warszawa, s. 65–73.
- Maik W., 2004, Główne problemy i pojęcia w geografii, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków, s. 27–47.
- 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 PTG, t. 2, Łódź–Toruń, s. 15–26.
- Marshall G., 2005, Tożsamość, przekład A. Kapciak, [w:] G. Marschall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mentel K., 2011, Koncepcja geografii malowniczej, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, II, s. 90–97.
- Michalak R., 2020, Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), s. 99–113.
- Michalak R., 2022, *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*, ORE, Warszawa.
- Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej, 1992, Komisja Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej, Waszyngton DC.
- Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych*, tłum. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Model szkoły ćwiczeń. Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń*, 2018, ORE, Warszawa.
- Modele kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii: materiały z konferencji*, Warszawa 7–8.11.1992, 1993, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Mojski J., 2004, *Głos w dyskusji na I Forum Geografów Polskich*, Geografia u progu XXI wieku, Kraków 30–31 marca 2004.
- Mścisław M., 1929, *Zarys metodyki geografii*, wyd. 2, Wyd. M. Arcta, Warszawa.
- Nałkowski W., 1920, *Zarys metodyki geografii*, Wydawnictwo M. Arcta, Poznań–Łódź–Lublin.
- Nałkowski W., 1925, *Zarys metodyki geografii*, wyd. III, M. Arct, Warszawa.
- Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, 2018, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

- Nations C., 2007, Constructivist/engaged learning approaches to teaching and learning, [w:] J.L. Kincheloe, R.A. Horn Jr (red.), *The Praeger handbook of education and psychology*, USA: Praeger Publishers, s. 283–295.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2013, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemcówna S., 1926, O szkolnych wycieczkach geograficznych, *Czasopismo Geograficzne*, 4(3), s. 156–159.
- Nowak M., Rodzół J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2004, Kształtowanie kompetencji zawodowych nauczyciela na zajęciach dydaktycznych w Instytucie Nauk o Ziemi UMCS, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 43–53.
- Olubiński A., 2020, „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 2, <https://przeglądpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/461/swiat-zycia-i-mala-ojczyzna-jako-obszary-procesow-edukacyjnych/> (dostęp: 31.01.2024).
- Olusegun S., 2015, Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning, *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(6), s. 66–70.
- Osuch W., 2004, Szkolne praktyki zawodowe studentów geografii a kompetencje nauczyciela geografii, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 54–60.
- Osuch W., 2005, Model kształtowania kompetencji nauczycielskich a ocena wykształcenia kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych wśród studentów geografii w wybranych ośrodkach akademickich w Polsce w latach 1999–2004, [w:] K. Kopeć (red.), *Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii*, Gdynia–Pelplin, s. 45–55.
- Osuch W., 2011, Efektywność akademickiego kształcenia kompetencji na studiach podyplomowych z geografii, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 181–190.
- Osuch W., 2011a, Ocena nabycia wybranych kompetencji przedmiotowych nauczycieli geografii oraz studentów-kandydatów na nauczycieli, *Przegląd Geograficzny*, 83(3), s. 395–410.
- Osuch W., 2012, Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 2, Łódź–Toruń, s. 171–191.
- Osuch W., 2014, Kompetencje nauczyciela geografii a wyzwania współczesnej edukacji, *Colloquium*, 6(1), s. 113–130, <https://www.colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/204> (dostęp: 25.11.2024).
- Osuch W., 2018, Reforma systemu edukacji a nowe kompetencje nauczycieli geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 91–105.
- Palczyński T., 2022, Tożsamość hybrydalna w cyberprzestrzeni. Przekraczanie granic kulturowych, [w:] S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 109–122.
- Papert S., 1996, *Burze mózgów – dzieci i komputery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.

- Peräkylä A., 2009, Analiza rozmów i tekstów, przekład A. Figiel, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 325–350.
- Phillips D.C., 1995, The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism, *Educational Researcher*, 24(7), s. 5–12.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Pietryka A., 2018, *Jak skutecznie wdrażać „Model szkoły ćwiczeń”*, ORE, Warszawa.
- Pinchemel P., 1965, O naturze i duchu nauczania geografii, [w:] *O nauczaniu geografii*, tłum. J. Barbag, PZWS, Warszawa, s. 28–58.
- Piotrowska I., 2020, Infraza w poszukującym kształceniu geograficznym, [w:] I. Dybska, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 133–147.
- Piotrowska I., Abramowicz D., 2022, Edukacja zdalna w kształceniu akademickim – szanse i zagrożenia. Perspektywa nauczycieli, [w:] A. Hibszer, D. Piróg (red.), *Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 12, s. 67–79.
- Piotrowska I., Cichoń M., 2015, Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 4, s. 67–85.
- Piotrowska I., Przewoźna P., Bobińska A. (red.), 2023, *Technologie geoinformacyjne w edukacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Piróg D., 2005, Wybrane drogi kształtowania przekonań i postaw uczniów w toku kształcenia geograficznego, [w:] K. Kopeć (red.), *Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii*, Gdynia–Pielin, s. 27–36.
- Piróg D., 2015, A geography graduate's transition into the labour market in Poland: a quantitative and qualitative evaluation of the process, *Bulletin of Geography. Socio-economic Series*, no. 29, Toruń, Nicolaus Copernicus University, s. 103–118, <http://dx.doi.org/10.1515/bog-2015-0028> (dostęp: 11.12.2023).
- Piróg D., 2016, Studia na kierunku geografia z perspektywy absolwentów wkraczających na rynek pracy. Propozycja metodologiczna i wyniki badań, [w:] W. Maik, A. Suliborski, M. Wójcik (red.), *Nowe i stare perspektywy oraz ujęcia w geografii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 61–75.
- Piróg D., 2018, Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 14, s. 495–509, <https://doi.org/10.24917/20833296.14.34> (dostęp: 3.01.2024).
- Piróg D., 2022, Przyszłość i perspektywy rozwoju edukacji geograficznej w świetle studiów literatury, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 583–606, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-23> (dostęp: 15.12.2023).
- Piróg D., Hibszer A., 2020, The situation of geography teachers on the labour market in Poland: overt and covert issues, *European Journal of Geography*, 11 (2), s. 65–87, <https://doi.org/10.48088/ejg.d.pir.11.2.65.87>, <https://www.researchgate.net/publication/347809405> (dostęp: 11.12.2023).
- Piróg D., Hibszer A., 2022, Regional and temporal changes in demand for geography teachers in Poland. Results of job advert tracking in the years 2019–2020. *Miscellanea Geographica*, 26(4), s. 198–207, <https://doi.org/10.2478/mgrsd-2022-0018>.
- Piróg D., Klemensiewicz T., Świętek A., Utkala M., 2024, *Pragmatyczna taktyka czy samorządowanie i pasja? Trajektorie ścieżek zawodowych nauczycieli szkolnych oraz akademickich*, Wydawnictwo Naukowe UKEN, Kraków.

- Piróg D., Wiejaczka D., 2020, Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej: przykłady z wybranych krajów, *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 14(309), s. 132–146, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/11924/AF-309--9--Pir%C3%B3g--Wiejaczka--Fazy-feminizacji.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 13.01.2024).
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Piskorz S. (red.), 2004, *Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski*, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Podgórski Z., 1997, Rola lekcji w terenie w procesie nauczania i uczenia się geografii, *Kwartalnik Geograficzny*, nr 4, s. 26–31.
- Pritchard A., Woollard J., 2010, *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*, Routledge, London.
- Průcha J., 2006, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 306.
- Pulinowa M.Z., 1997, Idea edukacji regionalnej w polskiej szkole, [w:] *Przyrodnicze i społeczne walory Mazowsza w dobie restrukturyzacji*, 46 Zjazd PTG, Rynia–Warszawa, IGiPZ PAN, WGiSR UW, s. 9–17.
- Pulinowa M.Z., 1996, Wartości kształcące warsztatów geograficznych, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 139–143.
- Pulinowa M., 2012, *Esej geograficzny. Próba ukazania wartości dydaktycznej*, *Geografia w Szkole*, nr 6, s. 11–13.
- Rapley T., 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, przekład. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rapoport A., 1977, *Human aspects of urban form. Towards a man-environment approach to urban form and design*, Pergamon Press.
- Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce, 2008, [w:] W. Gierańczyk, R. Wiśniewski (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, nr 38, PAN Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyńskiego, PTG, Warszawa, s. 5–17.
- Ratajczak-Szczerba M., 2016, *Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, t. 6, s. 213–224.
- Ratuś B. (red.), 2014, *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- Richling A., 2004, *Wypowiedź w dyskusji na I Forum Geografów Polskich. Geografia u progu XXI wieku*, Kraków 30–31 marca 2004.
- Rodzoń J., 2022, Aktualne problemy edukacji geograficznej na różnych etapach kształcenia, *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), s. 559–581, <https://doi.org/10.12657/czageo-93-22> (dostęp: 18.01.2024).
- Rodzoń J., Szczęsna J., 1997, Zajęcia w terenie na temat „Rola wody w gospodarce Zwierzynca”, *Geografia w Szkole*, nr 1, s. 23–25.
- Romer E., 1967, O nauczaniu geografii, *Geografia w Szkole*, 20(3), s. 97–108.
- Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*, Materiały na konferencję naukową 23 i 24 kwietnia 1996 r., Instytut Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich przy WSP w Krakowie, Komisja Dydaktyki Geografii Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
- Rubacha K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o.o., Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Sadoń-Osowiecka T., 2011, Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, II, s. 78–89.
- Sadoń-Osowiecka T., 2019, Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geografii, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wyd. Naukowe Poznań–Warszawa, s. 23–31.
- Sadoń-Osowiecka T., 2021, Możliwości konstruktywistycznych ujęć edukacji geograficznej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Wyd. Naukowe Poznań–Warszawa–Poznań, s. 113–124.
- Sadoń-Osowiecka T., 2024, Gdzie ucieka geografia? Refleksje o poszukiwaniu tożsamości geografii w szkole przy braku oparcia w geografii akademickiej, [w:] A. Hibszer, J. Rodzko (red.), *Koncepcje geografii szkolnej a geografia akademicka*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 11–25.
- Samuelowicz K., Bain J., 2001, Revisiting academics' beliefs about teaching and learning, *Higher Education*, 41, s. 299–325, <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Schaffer H.R., 2006, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa, s. 218.
- Sielatycki M., 1998, Portret nauczyciela geografii w przededniu reformy systemu oświaty, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 288–294.
- Silverman D., 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*, przekład J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Siuda P., 2016, Ankieta internetowa: zalety i wady – rekapitulacja, [w:] P. Siuda (red.), *Metody badań online*, s. 28–81.
- Skibska J., 2013, Miejsce słowa w poznawaniu świata przez dziecko, *Studia i Szkice. Świat i Słowo*, 1(20).
- Skutnik J., 2014, Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu, *Muzealnictwo*, 55.
- Sławecki B., 2012, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–88.
- Stachowicz-Polak M., Szmidt Z., 2011, Zajęcia w terenie jako skuteczna forma kształcenia i wychowania w szkole, *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, nr 1.
- Suliborski A., 1991, Istota i funkcja geografii a system edukacji, *Geografia w Szkole*, z. 5, s. 272–283.
- Suliborski A., 2006, Geografia regionalna i jej znaczenie dla istoty geografii, [w:] A. Kostrzewski (red.), *Geografia regionalna jako przedmiot badań i nauczania*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 15–27.
- Suliborski A., 2008, O znaczeniu syntezy naukowej w geografii, [w:] S. Liszewski, J. Łoboda, W. Maik (red.), *Stan i perspektywy rozwoju geografii w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 79–90.
- 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.
- Suliborski (red.), 2013a, *Geografia w ujęciu humanistycznym. Wybór prac Krystyny Rembowskiej*, Wyd. UŁ, Łódź, https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/30137/Suliborski_Geografia%20w%20ujeci%20humanistycznym.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Suliborski A., 2013, Region w nauczaniu geografii, [w:] M. Wójcik (red.) *Studia regionalne. Społeczeństwo-region-miejsce*, s. 71–90.
- Suliborski A., 2016, Jedność geografii a problem kształcenia akademickiego, [w:] M. Wójcik (red.), *Miasto-region-tożsamość geografii. Wybór prac Andrzeja Suliborskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 197–219.
- Suliborski A. (red.), 2016a, *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.)*. Dyskusja międzypokoleniowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Suliborski A., Wójcik M., 2011, *Rola i miejsce edukacji w społeczeństwie*, [w:] A. Kostrzewski, W. Maik, R. Brudnicki (red.), *Geografia wobec problemów współczesności. Funkcje poznawcze i praktyczne geografii*, Wydawnictwo Uczelniane, WSG, Bydgoszcz, s. 79–93.
- Sypniewski J., 2024, *Eksperyment w nauczaniu przez naukowe dociekanie (Inquiry Based Science Education)*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Szempruch J., 2006, Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków, s. 231–232.
- Szkurlat E., 1991, Kształtowanie umiejętności w poznawaniu własnego miasta, regionu, [w:] *Kształcenie umiejętności w procesie nauczania geografii*, cz. II, UŁ, Inst. Geografii Fizycznej i Kształtowania Środowiska, Zakład Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa, Łódź.
- Szkurlat E., 1999, „Miejsca znaczące” w przestrzeni miejskiej Łodzi, XII Konwersatorium Wiedzy o Mieście „Przestrzeń miejska, jej organizacja i przemiany”, Łódź, s. 99–108.
- Szkurlat E., 2000, Nauczyciele geografii wobec nowych wyzwań edukacyjnych, [w:] Z. Ziolo (red.), *Znaczenie geografii w systemie edukacyjnym*, Problemy Studiów Nauczycielskich, z. 25, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 37–41.
- Szkurlat E., 2004a, Kształcenie nauczycieli geografii i w świetle różnic programu kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym i akademickim, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii i w Polsce i Krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wyd. Nauk. AP, Kraków, s. 65–67.
- Szkurlat E., 2004b, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany, rozprawy habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szkurlat E., 2007, Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska, [w:] *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*, UW, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa, s. 63–72.
- Szkurlat E., 2009, Geografia w gimnazjum, [w:] *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia. Podstawa programowa z komentarzami*, t. 5, *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum przyroda, geografia, biologia, chemia i fizyka*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 179–192.
- Szkurlat E., Adamczewska M., Dzieciol-Kurczoba B., 2022, Postrzeganie edukacji geograficznej i jej społecznej roli w Polsce, *Czasopismo Geograficzne*, t. 93, z. 4, s. 665–701.
- 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, Bogucki Wyd. Naukowe Poznań-Warszawa, s. 11–22.
- Szkurlat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 18–22.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Komentarz do podstawy programowej geografii*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, MEN, ORE, Warszawa, s. 24–36.

- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 8, s. 13–31.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019a, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Geografia*, MEN, Warszawa, s. 45–111.
- Szkurlat 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/cza-geo-93-24> (dostęp: 15.01.2024).
- Szkurlat E., Wołoszańska-Wiśniewska E. (red.), 2019b, *Geoinformacja w szkolnej edukacji geograficznej. Praktyczny poradnik dla nauczycieli*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Sztompka P., 2020, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków.
- Sztompka P., 2021, *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków.
- Ślęczka R., Włoch A., Wojniak J. (red.), 2020, *Szkoła polska od XVIII do XXI wieku*, Prace Monograficzne, 969, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Śliwerski B., 2020, Kryzys demokracji i reform edukacyjnych po 30 latach transformacji politycznej w Polsce, *Resocjalizacja Polska*, t. 19, s. 179–194.
- Świątek A., Cybul P., Bargieł K., Piróg D., 2022, Koncepcje i praktyki oceniania efektów kształcenia w toku zajęć terenowych i ich egzemplifikacje na ścieżce dydaktycznej w krakowskiej Nowej Hucie, [w:] A. Hibszer, D. Piróg (red.), *Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 173–191.
- Tam M., 2000, Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning, *Educational Technology and Society*, 3(2), s. 50–60, https://www.researchgate.net/publication/26391080_Constructivism_Instructional_Design_and_Technology_Implications_for_Transforming_Distance_Learning.
- Tobolska A., Kołodziejczak A., 2021, Kształcenie w zakresie geografii społeczno-ekonomicznej na polskich uczelniach publicznych – diagnoza i nowe perspektywy, [w:] A. Kołodziejczak, A. Mierzejewska (red.), *Geografia społeczno-ekonomiczna: doświadczenia, szanse i wyzwania w procesie kształcenia*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 11–28.
- Tracz M., Wójtowicz B., 2021, Kształtowanie pojęć geograficznych w szkole podstawowej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, s. 51–65.
- Tracz M., Zioło Z. (red.), 2004, *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Tuan Y.F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 4–251.
- Walat W., 2010, Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu, *Edukacja–Technika–Informatyka*, 1/2, s. 29–39.
- Walesiak M., 1996, *Metody analizy danych marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Walmsley D.J., Lewis G.J., 1997, *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- White T.M., 2001, *Creating learner-centered middle school classroom*, <http://www.glencoe.com/sec/teahingtoday/subject/creatinglearn-Centered.htm> (dostęp: 4.08.2017).
- Wieczorek T., 2014, Triangulacja metod w badaniach społecznych, *Zagadnienia Społeczne*, 1(1), s. 15–34.
- Wilczyński W., 2003, *Autonomia i jedność geografii. Studium metodologiczne*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Wilczyński W., 2009, Edukacyjny potencjał geografii, [w:] G. Janicki, M. Łanczont (red.), *Geografia i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 133–142.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Wilczyński W., 2011a, Koncepcja klasyczna i współczesna postać geografii regionalnej, [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. 37–52.
- Wygotski L.S., 1986, *Thought and language*, Massachusetts.
- Zajac S., 1990, Czym jest, a czym powinna być geografia w szkole, *Geografia w Szkole*, z. 5, s. 252–263.
- Zajac S., 1997, Lekcja w terenie, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, wyd. II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 149–152.
- Zatorski M., 2016, Antydyskryminacyjna rola edukacji geograficznej w kształtowaniu postaw tolerancji wobec mniejszości narodowych i etnicznych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 71, z. 1, s. 93–106.
- Zwiernik J., 2015, Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 13–38, <https://dsw.academia.edu/JolantaZwiernik>.

AKTY PRAWNE

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017, Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN 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 szkoły branżowej 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 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 24 sierpnia 2017 r., poz. 1575).
- 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. 24, 116–130.
- 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), s. 15–16, 163–191.

Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2 sierpnia 2019, poz. 1450).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dn. 14.09.2023 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 1 października 2023 r., poz. 2102), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/szczegolowe-kwalifikacje-wymagane-od-nauczycieli-21879166> (dostęp: 12.01.2024).

Zarządzenie nr 54 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 1989 r. w sprawie zasad działania szkół ćwiczeń, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-dzialania-szkol-cwiczen-33631377>.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

https://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Konstruktywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99 (dostęp: 17.02.2024)

https://fotopolska.eu/Warszawa/u76736,ul_Dynasy.html

<https://fotopolska.eu/Warszawskie-Towarzystwo-Cyklistow-Warszawa>

<https://dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/ogrody-klasztorne-siostr-wizytek-w-warszawie-sa-zabytkiem>

<http://silvererum.ips.uw.edu.pl/2015/01/palac-tor-kolarski-ulica-dynasy/>

<https://srodmiescie.um.warszawa.pl/-/ulica-dynasy>

<https://www.warszawa1939.pl/obiekt/obozna-tor>

<https://um.warszawa.pl/waw/zabytki/-/losy-dziewietnastowiecznej-rotundy-z-dynasow>

<https://miastarytm.pl/szlakiem-modernizmu-warszawa-trzy-domy-na-dynasach/>

<https://zabytek.pl/pl/obiekty/g-23276> (dostęp: 1.03.2025)

Spis rycin

Ryc. 1. Atrybuty tożsamości geografii wskazane przez geografów w badaniach kwestionariuszowych (odpowiedź na pytanie: Na czym polega tożsamość geografii?)	13
Ryc. 2. Najczęściej występujące <i>genus proximum</i> i <i>differentia specifica</i> w definicjach geografii przytaczanych przez geografów w badaniach kwestionariuszowych (odpowiedzi na pytanie: Prosimy o podanie definicji geografii jako nauki) ...	20
Ryc. 3. Koncepcja i cele edukacji geograficznej w podstawie programowej geografii z 2017 i 2018 r.	24
Ryc. 4. Nauczyciele geografii według typów szkół w województwach w 2023 r. (pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni łącznie)	66
Ryc. 5. Wybrane założenia procesu poznania geograficznego, percepcji i nawiązywania relacji człowiek–środowisko na zajęciach terenowych	100
Ryc. 6. Stwierdzenia pozytywne weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli	107
Ryc. 7. Stwierdzenia negatywne weryfikujące znajomość lub realizację założenia teoretycznego przez nauczycieli	108

Spis tabel

Tabela 1. Przykłady zapisów wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej (2017 r.) i szkoły ponadpodstawowej (2018 r.)	26
Tabela 2. Fragment programu studiów geograficznych	32
Tabela 3. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w latach 2006–2023* (stan na 30 września danego roku)	60
Tabela 4. Nauczyciele geografii w latach 2006–2023 (stan na 30 września danego roku)	61
Tabela 5. Nauczyciele geografii pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół oraz płci w miastach i wsiach w wybranych latach	63
Tabela 6. Nauczyciele geografii w wybranych latach w okresie 2006–2023 według stopni awansu zawodowego (stan na 30 września danego roku)	63
Tabela 7. Nauczyciele geografii pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół i stopnia awansu zawodowego w wybranych latach	64
Tabela 8. Nauczyciele geografii według typów szkół w województwach w 2023 r. (pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni łącznie)	65
Tabela 9. Struktura badanych szkół	67
Tabela 10. Szkoły według rodzajów gmin	67
Tabela 11. Tygodniowa liczba lekcji geografii w roku szkolnym 2023/2024 w badanych szkołach (dla n=1813)	68
Tabela 12. Nauczyciele geografii w roku szkolnym 2023–2024 z uwzględnieniem: płci, wykształcenia, stopnia awansu zawodowego oraz wieku	69
Tabela 13. Nauczyciele geografii w roku szkolnym 2023–2024 uczący innych przedmiotów	70
Tabela 14. Pełnozatrudnieni nauczyciele geografii według typów szkół (rok szkolny 1996/1997)	71
Tabela 15. Pełnozatrudnieni nauczyciele uczący geografii jako przedmiotu głównego według typów szkół i poziomu nauczania (rok szkolny 1996/1997)	72
Tabela 16. Główne założenia teoretyczne konstruktywizmu według Piageta, Brunera i Wygotskiego	94
Tabela 17. Konstrukcja narzędzia badawczego	102
Tabela 18. Wyniki badania dotyczącego znajomości podstaw teoretycznych wśród respondentów	109

Autorzy monografii

dr hab. Joanna Angiel prof. UW

Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych,
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
joannaangiel@gmail.com

prof. dr hab. Maria Groenwald

Akademia Ateneum w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych,
ul. 3 Maja 25a, 80-802 Gdańsk
m.groenwald@ateneum.edu.pl

dr hab. Adam Hibszer prof. UŚ

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

dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Geograficznych
i Geologicznych, ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
iwona.piotrowska@amu.edu.pl

dr Jolanta Rodzoś prof. UMCS

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki
Przestrzennej, ul. Kraśnicka 2D, 20-718 Lublin
jolanta.rodzos@mail.umcs.pl

dr hab. Elżbieta Szkurlat prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych,
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
ela.szkurlat@gmail.com

dr Agnieszka Świątek

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Nauk
Społecznych, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
agnieszka.swietek@uken.krakow.pl