



Prace Monograficzne
Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

TRENDY I WYZWANIA WE WSPÓŁCZESNYM KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM



Grafika wygenerowana przez AI

**TRENDY I WYZWANIA WE WSPÓŁCZESNYM
KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM**



PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 17

TRENDY I WYZWANIA WE WSPÓŁCZESNYM KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM



Grafika wygenerowana przez AI

Praca zbiorowa pod redakcją
Iwony Piotrowskiej, Małgorzaty Cichoń i Adama Hibsza

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2025

**Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

Recenzenci:

prof. dr hab. Maria Groenwald
dr Teresa Sadoń-Osowiecka

Redaktorzy tomu:

dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM
dr Małgorzata Cichoń
dr hab. Adam Hibszer prof. UŚ

Publikacja została sfinansowana przez:

Komisję Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego
i Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, 2025

ISBN 978-83-7986-567-3

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

Druk i oprawa:
PerfektDruk

Spis treści

Przedmowa	7
Edukacja przestrzenna jako nowe ujęcie programowe	9
<i>Maria Adamczewska, Barbara Dzięcioł-Kurczoba, Elżbieta Szkurlat</i> Nowe wyzwania w edukacji przestrzennej	11
<i>Janusz Górny</i> Kształcenie w zakresie gospodarowania przestrzenią na poziomie szkół średnich	29
<i>Bożena Kicińska</i> Budżet obywatelski jako narzędzie dydaktyczne. Potencjał Warszawy	45
Inspiracje w kształceniu geograficznym	57
<i>Joanna Angiel</i> O flanerowaniu geograficznym i jego wartości w edukacji geograficznej ..	59
<i>Irena Dybska-Jakóbkiewicz</i> Strategie nauczania geografii w klasycznym i montessoriańskim systemie kształcenia	79
<i>Dawid Abramowicz, Joanna Kaczmarek, Justyna Krysztofowicz, Natalia Kühn, Daria Pawlaczyk, Dawid Wojtecki</i> Przyrodnicza integracja międzyprzedmiotowa – projekt multisensoryczny w nauczaniu osób ze spektrum autyzmu	91
Badania nad kompetencjami geograficznymi	109
<i>Mirośław Mularczyk</i> Zmiany struktury poznawczych celów kształcenia w zakresie geografii w podstawach programowych obowiązujących w Polsce w latach 2009– 2024	111
<i>Katarzyna Dacy-Ignatiuk, Małgorzata Gardner</i> Edukacja geograficzna a rozwój kompetencji – czy na pewno jesteśmy na właściwej drodze?	123

Bartłomiej Kopaczyński

Geografia w programie matury międzynarodowej. Dlaczego warto
rozważyć włączenie eseju i zajęć terenowych do egzaminu maturalnego
z geografii? 135

Aspekty międzynarodowe w kształceniu geograficznym w Polsce . . 147

Iwona Piotrowska, Małgorzata Cichoń

Umiejętności międzynarodowe jako trend w kształceniu geograficznym 149

Adam Hibszer, Mariola Tracz

Koncepcja europejskiego obszaru edukacji – szanse i zagrożenia oraz
wyzwanie dla edukacji geograficznej 165

Afiliacje autorów 179

PRZEDMOWA

Obecne czasy są wypełnione dynamicznymi zmianami zachodzącymi we wszystkich aspektach życia człowieka. Przemiany w środowisku geograficznym, zmiana klimatu, intensyfikacja geozagrożeń, globalna sytuacja polityczna, migracje, technologia cyfrowa – to tylko wybrane zagadnienia, które stanowią przedmiot badań geografii jako nauki. Pojawia się pytanie, czy istnieją możliwości dydaktyczne i organizacyjne oraz gotowość nauczycieli do realizacji tych zagadnień w sposób całościowy, problemowy, odpowiadający zachodzącym zmianom i nowym potrzebom edukacyjnym? Aktualnie diskutowanym i budzącym szereg sprzecznych opinii problemem jest zakres merytoryczny treści kształcenia na wszystkich poziomach edukacji. Systemy edukacyjne na całym świecie próbują nadążać za zmianami, wprowadzając różne rozwiązania programowe, technologiczne oraz dydaktyczne. Także w naszym kraju tworzone są innowacyjne przestrzenie i środowiska uczenia się.

Bardzo ważne jest spojrzenie na edukację geograficzną z różnych perspektyw oraz wypracowanie rozwiązań w odniesieniu do zmian globalnych i oczekiwań społecznych. Tylko podjęcie konstruktywnej dyskusji nad modelem współczesnej edukacji geograficznej, od poziomu szkoły podstawowej do uniwersytetu, trendami i wyzwaniem tego kształcenia, przy uwzględnieniu różnych uwarunkowań, będzie miało wpływ na jego jakość.

Niniejszy tom Prac Monograficznych Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego stanowi efekt badań nad współczesną edukacją geograficzną na różnych poziomach kształcenia oraz podjętych refleksji merytoryczno-dydaktycznych, które podpowiadają, w jaki sposób utrzymać edukację geograficzną w nurcie nowoczesności, z włączeniem aspektów edukacji przestrzennej i umiędzynarodowienia, aby podnosiły jej jakość.

W części pierwszej tomu, zatytułowanej Edukacja przestrzenna jako nowe ujęcie programowe, zamieszczono trzy rozdziały teoretyczne przedstawiające aspekty edukacji przestrzennej. Zaakcentowano nowe wyzwania w edukacji przestrzennej oraz zwrócono uwagę na kształcenie w zakresie gospodarowania przestrzenią na poziomie szkół średnich. Całość zamyka budżet partycypacyjny jako narzędzie edukacyjne umiejętnie włączone do edukacji przestrzennej.

W części drugiej, którą poświęcono Inspiracjom w kształceniu geograficznym, zaprezentowano koncepcje i rozwiązania mogące stanowić interesujące przykłady działań we współczesnej edukacji geograficznej. Odnoszą się one do przykładu flanerowania, wybranych strategii procesu kształcenia, a także przyrodniczej integracji międzyprzedmiotowej.

Trzecia część tomu dotyczy Badań nad kompetencjami geograficznymi. Badania te zrealizowano w kontekście czasowej zmiany struktury poznawczych celów kształcenia w zakresie geografii w podstawach programowych. Podniesiono wątek wpływu edukacji geograficznej na rozwój kompetencji, jak również przedstawiono proces kształcenia geograficznego w programie Matury Międzynarodowej w kontekście dobrych praktyk.

Czwarta część tomu to Aspekty międzynarodowe w kształceniu geograficznym w Polsce mogące stanowić zarówno wyzwania, jak i trend we współczesnej edukacji. Autorzy rozdziałów przedstawiają propozycję włączenia programów Erasmus do kształcenia studentów wydziałów geograficznych oraz przygotowywania kandydatów na nauczycieli geografii. Część tę zamyka rozdział omawiający istniejącą koncepcję Europejskiego Obszaru Edukacji, która z perspektywy szans i zagrożeń może także stanowić wyzwanie dla edukacji geograficznej.

Zapraszamy do zapoznania się z publikacją oraz podjęcia refleksji nad współczesnym kształceniem geograficznym.

Iwona Piotrowska, Małgorzata Cichoń, Adam Hibszer

EDUKACJA PRZESTRZENNA JAKO NOWE UJĘCIE PROGRAMOWE

Maria Adamczewska, Barbara Dziecioł-Kurczoba,
Elżbieta Szkurlat

NOWE WYZWANIA W EDUKACJI PRZESTRZENNEJ

WPROWADZENIE

Kształcenie geograficzne podejmuje wiele istotnych zagadnień dotyczących współczesnego świata, a ich wspólnym mianownikiem jest przestrzeń. Edukacja przestrzenna staje się aktualnie nieodzownym elementem kształcenia geograficznego. Obecnie młodzież, korzystając z powszechnie dostępnych technologii, poznaje tę przestrzeń często wirtualnie, rezygnując z podejmowania samodzielnych obserwacji, czemu sprzyja też zmiana sposobu wychowywania dzieci i młodzieży (przebudźcowanie, spędzanie dużej ilości czasu w wirtualnej przestrzeni, ograniczenie kontaktów bezpośrednich, mniejsza aktywność fizyczna). Brak znajomości miejsc otaczającej ich przestrzeni wpływa także na sposób odbioru najbliższego otoczenia i nadawania przestrzeni określonej wartości. W podstawie programowej geografii edukacja przestrzenna zajmuje ważne miejsce i powinna być realizowana na wszystkich etapach kształcenia. Wyzwaniem współczesnej szkoły staje się takie zaprojektowanie zajęć, by uczniowie angażowali się w poznawanie i dostrzeganie wartości przestrzeni, relacji w środowisku geograficznym w sposób bezpośredni i potrafili wykorzystać w tym celu nowoczesne technologie. Poniżej przedstawione zostały propozycje zajęć warsztatowych dotyczących edukacji przestrzennej na poziomie szkoły ponadpodstawowej (głównie liceum) oraz wnioski z obserwacji zajęć zrealizowanych z młodzieżą na terenie Łodzi w roku szkolnym 2023/2024 w ramach projektu *Spółeczna rola edukacji geograficznej w Polsce – dziedzictwo, odpowiedzialność, przyszłość* finansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu MEiN *Nauka dla Społeczeństwa* (umowa nr NdS/542884/2021/2022 z dn. 2.05.2022 r.).

DLACZEGO EDUKACJA PRZESTRZENNA JEST AKTUALNIE WAŻNYM ZADANIEM EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ?

Kształcenie przestrzenne w ramach edukacji geograficznej wynika z istoty geografii jako nauki o przestrzeni, nauki chorologicznej. Zarówno w tradycji geografii, jak i we współczesnych dyskusjach i badaniach empirycznych geografów, 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. Aktualnie geografowie w zdecydowanej większości zgadzają się, że odniesienia przestrzenne badanych zjawisk i wyjaśnianie relacji przestrzennych stanowi najbardziej istotną cechę tożsamości geografii, dobrze służy kreowaniu odrębności przedmiotowej tej dyscypliny naukowej oraz utrzymaniu jej jedności przy zachowaniu różnorodności przedmiotowej (Lisowski 2005). Wyniki aktualnie prowadzonych badań pokazują również, że pomimo świadomości niedoskonałości przestrzennej koncepcji geografii, większość geografów – pracowników naukowych wskazuje na przestrzenne ujęcia jako główny atrybut tożsamości tej nauki, 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. Do wzrostu znaczenia ujęć przestrzennych jako cechy konstytutywnej geografii w ostatnich latach, jak również jej miejsca w edukacji szkolnej 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 tym procesie odgrywa zapewne rozwój badań w zakresie planowania i gospodarowania przestrzenią i kierunkowe kształcenie studentów w zakresie gospodarki przestrzennej i technologii geoinformacyjnych we wszystkich geograficznych ośrodkach akademickich w Polsce oraz poza ośrodkami geograficznymi.

Innym powodem włączenia edukacji przestrzennej do edukacji geograficznej jest potrzeba społeczna i odpowiedzialność za jakość życia przyszłych pokoleń mieszkających na polskim terytorium: przekształcanie przestrzeni w Polsce odbywa się bardzo intensywnie, wieloaspektowo i jest efektem różnorodnych uwarunkowań oraz złożonych, nakładających się procesów: historycznych, gospodarczych, społecznych, politycznych, cywilizacyjnych i środowiskowych. Wynikają one m.in. z reorientacji sposobów gospodarowania w wyniku transformacji społeczno-gospodarczej w Polsce po 1989 r., rezygnacji z centralnego planowania i z gospodarowania wolnorynkowego, prywatyzacji majątku narodowego, uruchomienia znaczących strumieni finansowania z Unii Europejskiej oraz depopulacji niektórych regionów kraju (Śleszyński i in. 2018). Dla gospodarowania przestrzenią ogromne znaczenie miała zmiana porządku prawnego, a szczególnie podporządkowanie systemu prawa idei ochrony praw jednostki

i własności jako nadrzędnych wobec interesu publicznego. Liberalizacja prawa planistycznego po 1989 r. – kolejne ustawy, zniesienie „starych”, miejscowych planów zagospodarowania, wprowadzenie administracyjno-urzędniczych decyzji o warunkach zabudowy oraz pozbawienie państwa i społeczeństwa kontroli nad decyzjami lokalizacyjnymi (ustawa o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym z 2003 r.) – doprowadziły do wielkoskalowych, nieracjonalnych, chaotycznych, nieplanowanych i bardzo kosztownych przekształceń w zagospodarowaniu terenu i polskim krajobrazie. Niekorzystne skutki dewastacji krajobrazu, pogłębiającego się chaosu przestrzennego i rozpraszania zabudowy zaczynają być tak wyraźne, że tematyka ta staje się przedmiotem badań naukowych i raportów nie tylko geografów, architektów, ale także przedstawicieli wielu innych dyscyplin oraz stowarzyszeń naukowych (Chmielewski 2013, Chmielewski i in. 2018, Kowalewski i in. 2018, Kowalewski, Nowak 2018, Śleszyński i in. 2018, Böhm 2021). Dostrzeganie niekorzystnych procesów i narastających problemów w gospodarowaniu przestrzenią w naszym kraju sprawia, że coraz wyraźniej i bardziej zdecydowanie artykułowana jest potrzeba szeroko rozumianej edukacji przestrzennej polskiego społeczeństwa. W podstawach programowych konstruowanych w latach 2017–2018 przyjęto założenie, że jednym z ważnych zadań edukacji geograficznej zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej jest elementarne przygotowanie młodego pokolenia do traktowania przestrzeni w kategoriach aksjologicznych, kształcenia postaw szacunku do polskiej przestrzeni jako podstawy pogłębionej refleksji nad przemyślanym, racjonalnym jej traktowaniem i odpowiedzialnym gospodarowaniem. W obliczu dostrzeganych zagrożeń przyjęto, że również w edukacji szkolnej istnieje potrzeba zdobycia elementarnej wiedzy w zakresie gospodarowania przestrzenią oraz podstawowych zasad postępowania człowieka wobec dobra narodowego, jakim jest przestrzeń, w której żyjemy.

EDUKACJA PRZESTRZENNA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ GEOGRAFII – CELE OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE

Cele edukacji przestrzennej w podstawie programowej geografii odpowiadają założeniom i celom ogólnym kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji geograficznej. Należy do nich przede wszystkim: eksponowanie relacji przyroda–człowiek, wiedza o związkach i zależnościach w środowisku geograficznym, wiodąca rola poznania w formie obserwacji terenowych, zapoznanie uczniów w elementarnym zakresie z możliwościami wykorzystania technologii geoinformacyjnych w analizie i wnioskowaniu o wybranych problemach przestrzennych, uwzględnienie humanistycznych ujęć w edukacji geograficznej. W takiej humanistycznej koncepcji edukacji geograficznej, zamiast dominacji ilościowych, fizycznych i matematycznych właściwości przestrzeni, kładziony jest nacisk na człowieka i jego działania. Nie patrzymy już tylko na przestrzeń w kategoriach

„obiektywnych” – wysokości, długości i szerokości, które zawsze da się zmierzyć, ale na miasta, wsie, układ zabudowy, cmentarze, domy, ulice patrzymy przede wszystkim jako na przestrzeń, w której toczy się ludzkie życie. Ważne jest kształtowanie u młodzieży przekonania, że człowiek staje się twórcą przestrzeni, którą zamieszkuje, zagospodarowuje, dzieli, w której odbywają się interakcje człowiek–przestrzeń. W takim podejściu przestrzeń postrzegana jest jako dzieło i arena życia człowieka. Ważny jest w takiej percepcji przestrzeni jej wymiar aksjologiczny, a więc znaczenia, jakości i wartości, jakie człowiek jej nadaje. Równocześnie zwraca się uwagę na to, że przestrzeń – jej jakość, estetyka, przekaz, oddziałuje na człowieka – jego samopoczucie, poczucie harmonii, poczucie bezpieczeństwa. W formułowaniu zapisów wymagań podstawy programowej przyjęto założenie, że powinny one sprzyjać kształtowaniu przekonań i postaw wobec gospodarowania człowiekiem w przestrzeni, dostrzegania w niej ładu i nieładu, oceny harmonii krajobrazu, poczucia potrzeby zachowania jego walorów. Tematyka planowanych w podstawie programowej zajęć (najlepiej terenowych) stwarza okazję do szukania wspólnie z młodzieżą odpowiedzi na pytania o jakość polskiej przestrzeni, łączenie tradycji z wymogami współczesności, ochronę dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski.

Poniżej zostaną przedstawione kluczowe dla edukacji przestrzennej cele i treści zapisane w podstawie programowej geografii na różnych etapach edukacji.

1. W ramach lekcji przyrody w klasie IV szkoły podstawowej:
 - a) przybliżenie uczniom przestrzeni w najbliższym otoczeniu szkoły poprzez stworzenie możliwości poznania krajobrazu, jego składników w otaczającym szkołę środowisku i miejscu zamieszkania ucznia;
 - b) kształtowanie umiejętności obserwacji i pomiarów w terenie przy wykorzystaniu planów, map i innych pomocy dydaktycznych i dostrzegania związków i zależności zachodzących pomiędzy elementami środowiska i składnikami krajobrazu, w tym wpływu na nie działalności człowieka;
 - c) kształtowanie postaw sprzyjających dostrzeganiu przez uczniów wartości przyrody, wrażliwości na ład i estetykę zagospodarowania przestrzeni, wygląd krajobrazu w najbliższej okolicy szkoły, przyjmowaniu postawy współodpowiedzialności za stan środowiska lokalnego.
2. W ramach lekcji geografii w klasach V–VIII w szkole podstawowej:
 - a) poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku w różnych skalach przestrzennych, to jest najbliższego otoczenia, „małej ojczyzny”, Polski, Europy i świata oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody;
 - b) rozwijanie umiejętności percepcji przestrzeni i wyobraźni przestrzennej, kształtowanie umiejętności prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, analizowania wyników obserwacji, formułowania wniosków na ich podstawie, oceniania zjawisk i procesów zachodzących w środowisku w różnych skalach przestrzennych, oceny krajobrazu pod względem piękna oraz ładu i estetyki zagospodarowania terenu, proponowanie zmian w zagospodarowaniu terenu i racjonalnych działań w środowisku;

- c) kształtowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego, rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania, kształtowanie pozytywnych więzi, nadawanie pozytywnych znaczeń, „oswajanie” najbliższej przestrzeni, związków emocjonalnych z krajem ojczystym, Ziemią jako planetą oraz rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska i kształtowanie ładu przestrzennego.
3. W ramach lekcji geografii w szkole ponadpodstawowej w zakresie podstawowym i rozszerzonym:
- a) poznanie na wybranych przykładach i najbliższego otoczenia i regionu cech, funkcji, walorów i wartości krajobrazu przyrodniczego i kulturowego Polski oraz przykłady działań służących ich zachowaniu i ochronie, celów rewitalizacji obszarów zdegradowanych, znaczenia planowania przestrzennego w kształtowaniu przestrzeni, rozumienie, na czym polega *genius loci* miejsca oraz główne czynniki poczucia więzi z miejscem;
 - b) kształtowanie umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni, analizowania, waloryzowania, prognozowania wybranych zjawisk i procesów zachodzących w przestrzeni i wpływających na jej jakość, oceniania przemian przestrzeni, wykorzystania narzędzi GIS w analizie i prezentacji danych przestrzennych;
 - c) rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za ład przestrzenny oraz wrażliwości na wartość dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego.

W preambule do podstawy programowej geografii wpisane zostało wyraźne przesłanie nawiązujące do edukacji przestrzennej: *Geografia szkolna powinna (...) prowadzić do zdobywania i pogłębiania przez uczniów wiedzy użytecznej w połączeniu z kształtowaniem umiejętności przydatnych w życiu codziennym. Geografia, w tym szczególnie zajęcia prowadzone w terenie, powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia* (Rozporządzenie MEN, 2017).

PROPOZYCJE ZAJĘĆ Z ZAKRESU EDUKACJI PRZESTRZENNEJ

Cele i tematyka zajęć

Celem proponowanych, nawiązujących wprost do treści podstawy programowej geografii zajęć, które można realizować zarówno z młodzieżą studencką, jak i uczniami szkół ponadpodstawowych, jest wprowadzenie wybranych elementów edukacji przestrzennej.

Szczegółowe cele zajęć terenowych dotyczyły głównie kształtowania umiejętności w zakresie:

- oceniania wartości przestrzeni;
- rozpoznawania *genius loci* na przykładzie łódzkich podwórek oraz rozpoznawania *genius loci* miejsca zamieszkania;
- czytania i rozpoznawania tożsamości krajobrazu a szczególnie wyróżniania krajobrazów charakteryzujących się ładem i nieładem przestrzennym; kompozycji krajobrazu, jego części składowych; odczytywania ład i nieładu w krajobrazie.

Ważnym założeniem zajęć było tworzenie warunków do subiektywnego postrzegania, odbioru i opisywania przestrzeni mniej znanej oraz również tej bliższej – zamieszkiwanej przez uczniów. Istotne było rozpoznanie, na ile młodzież jest „wrażliwa” na przestrzeń, potrafi dostrzegać jej wartości, jej tożsamość, na ile potrafi opisywać swoje doświadczenia przestrzenne oraz na ile słowa mogą stanowić ostre narzędzia przekazywania swoich myśli, uczuć, wyrażania subiektywnych interpretacji doświadczanej rzeczywistości. W toku realizacji zajęć prowadzący starali się identyfikować poczucie związków młodzieży z przestrzenią jako szczególnym wytworem kultury oraz rozpoznawać, na ile obserwacji przestrzeni przez młodzież towarzyszą doświadczenia wspólnotowe – spostrzeżenia i interpretacje podzielane przez innych członków społeczności szkolnej. Wreszcie prowadzone zajęcia były okazją do zbadania „w praktyce”, jak uczniowie odbierają tematykę edukacji przestrzennej oraz proponowane im metody.

Charakterystyka uczestników projektu i przebieg zajęć

W projekcie uczestniczyło ponad 270 uczniów liceów ogólnokształcących oraz 10 nauczycieli geografii – ich opiekunów. Byli to uczniowie realizujący program geografii w zakresie rozszerzonym (głównie z klas drugich i trzecich) z pięciu szkół z Łodzi i pięciu z regionu łódzkiego: Bełchatowa, Łasku, Łowicza, Opoczna, Tomaszowa Mazowieckiego. Należy podkreślić, że nauczyciele geografii biorący udział w projekcie cechują się wysokim stopniem zaangażowania w pracę z uczniami i chętnie podejmują dodatkowe wyzwania, dzięki którym mogą w większym stopniu rozwijać zainteresowania geograficzne swoich podopiecznych. Projekt został zrealizowany w roku szkolnym 2023/2024, a zajęcia przeprowadzono w wybranych miejscach Łodzi. Każda szkoła brała udział w jednej z trzech serii zajęć.

Zajęcia w terenie każdorazowo zostały poprzedzone wykładem wprowadzającym w tematykę i stanowiącym teoretyczne przygotowanie do obserwacji prowadzonych przez uczniów. W trakcie wykładu zapoznano uczniów z terminologią wiążącą się z ujęciami humanistycznymi w geografii oraz planowaniem i gospodarowaniem przestrzenią, tj. poznaniem najważniejszych pojęć, określeń, zwrotów, słów kluczowych, takich jak np. przestrzeń, miejsce, *genius loci*, ład przestrzenny, chaos przestrzenny, czytanie krajobrazu, itp. Po części teoretycznej uczniowie otrzymali materiały źródłowe i wytyczne dotyczące przebiegu zajęć terenowych. Warsztaty terenowe w wybranych miejscach Łodzi trwały 3 godziny lekcyjne, a młodzież pracowała w grupach kilkunastoosobowych. Kolejny etap

polegał na dokonaniu obserwacji w miejscu zamieszkania uczniów lub w miejscowości, w której zlokalizowana była ich szkoła. Ich tematyka odpowiadała celom warsztatów terenowych zrealizowanych w Łodzi. Wyniki swych prac uczniowie zaprezentowali w ramach podsumowania projektu, które miało miejsce na WNG UŁ. Forma pracy była uzależniona od tematu, w którym uczniowie brali udział. Mogła to być prezentacja multimedialna, film, esej.

Pierwszy zrealizowany został blok zajęć poświęcony przestrzeni – *Przestrzeń jako wartość*. Zadaniem wykładu wprowadzającego w tematykę było wyjaśnienie, dlaczego w geografii mówimy o przestrzeni, czym jest wartość przestrzeni, jakie jest jej znaczenie jako dobra publicznego, narodowego, oraz uświadomienie, że wartość przestrzeni podlega zmianom: rośnie lub maleje w zależności od tego, w jaki sposób człowiek nią gospodaruje. Zwrócona została uwaga na to, że człowiek jest twórcą przestrzeni, a z drugiej strony ona tworzy, kształtuje człowieka. Jakość przestrzeni, w której człowiek żyje, wpływa na jakość jego życia. Dlatego jest tak ważne, aby przestrzeń gospodarować mądrze i chronić przed dalszą degradacją z myślą o przyszłych pokoleniach. W ramach wykładu przybliżono pojęcie „miejsca” w ujęciu geografii humanistycznej jako przestrzeni znaczącej, która jest rezultatem indywidualnych doświadczeń osoby, jest częścią przestrzeni odbieraną w określony sposób przez człowieka, z którą czuje się on związany i która ma swoją tożsamość, czyli indywidualność i odrębność od innych miejsc. Wykład był okazją do wyjaśnienia, czym charakteryzuje się ład i nieład przestrzenny, w czym się przejawia, jakie są jego podstawowe przyczyny i jak wielokrotnie mogą być jego skutki.

Zajęcia terenowe odbyły się w dawnej fabryczno-mieszkalnej części miasta, zwanej Księżym Młynem, który to zespół urbanistyczny od 1971 roku jest zabytkiem architektury przemysłowej. Obecnie Księży Młyn jest obszarem w znacznym stopniu zrewitalizowanym, jedną z wizytówek miasta i punktem obowiązkowym na mapie turystycznej Łodzi. Młodzież po przybyciu na Księży Młyn, korzystając z planu miasta i fragmentu planu zagospodarowania przestrzennego, poruszała się zgodnie z wyznaczoną trasą, określała swoje położenie, dokonywała obserwacji terenowych – analizy zagospodarowania przestrzeni, oceny wartości przestrzeni według punktów zapisanych w karcie obserwacji *OCENA WARTOŚCI WYBRANYCH PRZESTRZENI NA KSIĘŻYM MŁYNIE*:

- wskazanie cech wyróżniających dany teren,
- ocena ładu/nieładu (w skali od 1 do 5 „+” za ład i od 1 do 5 „-” za nieład),
- uzasadnienie oceny ładu/nieładu,
- wskazanie własnej nazwy obserwowanej przestrzeni, oddającej jej specyfikę i charakter,
- propozycje zmian zagospodarowania terenu.

Wprowadzenie teoretyczne do zajęć i wyniki obserwacji terenowych pozwoliły uczniom dokonać również oceny i sklasyfikować obserwowane obszary jako „miejsca” i „nie-miejsca”. Zadaniem uczniów było też poznanie opinii mieszkańców na temat zagospodarowania przestrzennego najbliższej okolicy i ich związku z zamieszkiwanym terenem. Służyły temu krótkie wywiady przeprowadzone z mieszkańcami Księżego Młyna.

W części podsumowującej zajęcia dokonano konfrontacji spostrzeżeń grup. Wszyscy uczestnicy warsztatów chętnie oceniali i wartościowali przestrzeń w kategoriach ładu i nieładu przestrzennego, właściwie dobierali kryteria oceny oraz podawali racjonalne ich uzasadnienia. Młodzież, zarówno ta mieszkająca w Łodzi, jak i poza nią, bardzo wysoko oceniała efekty rewitalizacji, szczególnie w przypadkach, kiedy zrewitalizowany obiekt lub przestrzeń dobrze służy współczesnym wymaganiom mieszkańców, zachowując jednocześnie walory historyczne. Takim przykładem są lofty u Scheiblera, czyli nadanie nowej – mieszkalnej funkcji dawnej fabryce – przędzalni, czy zmiana funkcji remizy straży ogniowej na budynek usługowy (siedziby firm), rewitalizacja osiedla dawnych budynków mieszkalnych „famul”, z zachowaniem wyglądu zewnętrznego tych obiektów, a jednocześnie poprawą warunków życia ich mieszkańców (większa powierzchnia mieszkań, modernizacja mediów itp.). Natomiast w przypadku obiektów bardzo zniszczonych, których rewitalizacja wymagałaby wysokich nakładów finansowych, wśród uczniów pojawiły się głosy postulujące likwidację tych budynków (*lepiej wyburzyć niż odbudowywać*), aspekt ekonomiczny przeważał nad ich wartością historyczną. Mimo tych głosów, zajęcia pokazały, że kwestie zagospodarowania przestrzeni są dla uczniów ważne, młodzież dostrzega rangę przestrzeni, konieczność jej porządkowania i kształtowania na potrzeby mieszkańców, w taki sposób by była ona przyjazna dla mieszkańców, dawała poczucie bezpieczeństwa i ułatwiała codzienne funkcjonowanie.

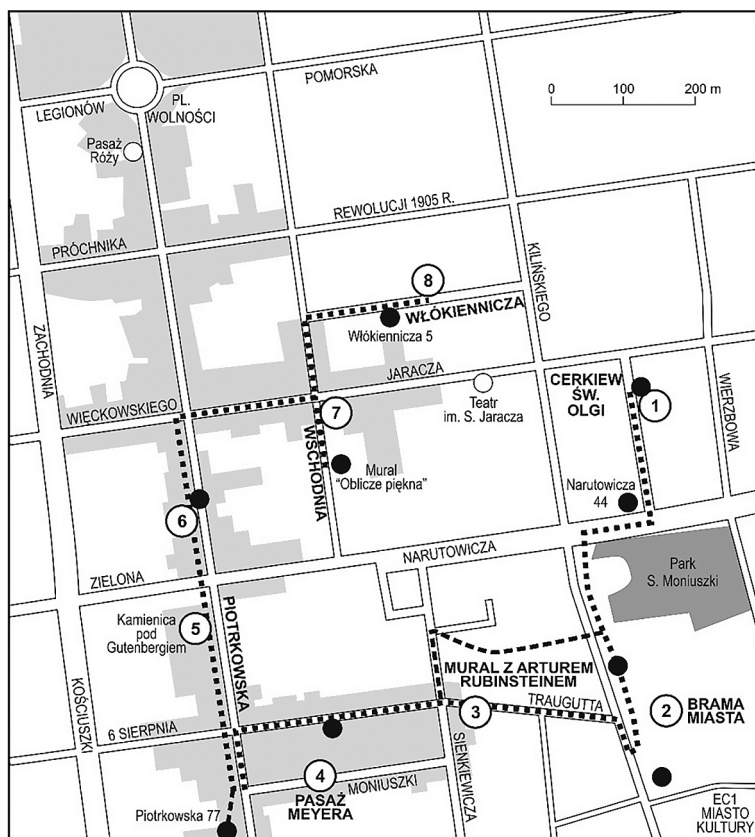
Drugi blok zajęć zatytułowany *Zrozumieć krajobraz. Doświadczenie krajobrazu miasta* poświęcony został edukacji krajobrazowej. Tematyka zajęć odpowiadająca zagadnieniom edukacji krajobrazowej jest zgodna z przyjętą w podstawie programowej koncepcją kształcenia geograficznego, w której założono znaczące poszerzenie zakresu edukacji krajobrazowej: sformułowano w niej szereg wymagań odnoszących się do oceny przez uczniów jakości krajobrazu w miejscu zamieszkania i w Polsce, zachęcających do troski o jego estetykę, sprzyjających kształtowaniu wrażliwości uczniów na jakość krajobrazu – postrzeganie harmonii oraz **ładu i nieładu** w krajobrazie (Angiel 2018, Hibszer, Szkurłat 2018).

W toku wykładu przygotowującego do zajęć w terenie przybliżona została definicja i funkcje krajobrazu, a następnie ukazano na konkretnych przykładach elementarne zasady postrzegania – czytania krajobrazu, wyróżniania elementów struktury krajobrazów przyrodniczych i kulturowych, struktury fizjonomicznej krajobrazu, czytania wnętrza krajobrazowego. W drugiej części wyjaśniono pojęcie ładu i nieładu krajobrazowego oraz zaprezentowano szereg konkretnych przykładów ukazujących ład i nieład w krajobrazie. Na zakończenie przedstawiono krótko w poglądowy sposób przyczyny oraz skutki nieładu w krajobrazie.

Zajęcia terenowe zostały przeprowadzone w centrum Łodzi (ryc. 1. Przebieg trasy)¹. Uczniowie otrzymali plan z zaznaczonymi punktami trasy i kartę obserwacji **WOKÓŁ PIETRYNY – UMYŚŁ I ZMYŚŁY W DOŚWIADCZANIU KRAJOBRAZU**

¹ Koncepcja zajęć terenowych poprzez doświadczenie krajobrazu miasta z uwzględnieniem wszystkich zmysłów została szerzej zaprezentowana w publikacji E. Szkurłat i M. Adamczewskiej (2023). W niniejszej publikacji zaprezentowano wnioski wynikające z aplikacji koncepcji w pracy z młodzieżą szkolną.

MIASTA, zostali poinstruowani i poproszeni o świadome i uważne obserwacje krajobrazu miasta z wykorzystaniem zmysłu wzroku, słuchu, węchu, dotyku, a jeśli byliby to możliwe (i bezpieczne!) to także smaku. Wyniki swych obserwacji powinni ująć w słowa – klucze, będące skojarzeniami odnoszącymi się do krajobrazu miejsca i zapisać je w karcie obserwacji. Również w tej karcie było miejsce na wskazanie tych zmysłów, które miały największe znaczenie w odbiorze danego miejsca (służyły temu symbole uśmiechniętej lub smutnej buźki – emotikony, wraz z konkretnymi odczuciami). Dobór miejsc do obserwacji uwzględnił charakterystyczne elementy krajobrazu miasta. Były nimi murale, zdobiące ściany wielu łódzkich budynków, obiekt sakralny w postaci cerkwi pw. św. Ołgi, Brama Miasta (Centrum Biznesowe z widokiem na Dworzec Łódź Fabryczna oraz budynek EC1), woonefry (jedne z pierwszych tego typu obiektów w Polsce), ul. Moniuszki – dawna prywatna ulica (Pasaż Meyera) z okazałymi willami, fragment ulic Piotrkowskiej i Wschodniej (wybrane kamienice, bramy, podwórka, zaułki) oraz ulica Włokiennicza (dawna ul. Kamienna w większości zrewitalizowana).



Ryc. 1. Przebieg trasy

Źródło: oprac. A. Wasiak.

Wyniki prac uczniów wskazywały, że starali się oni doświadczać krajobrazu miasta wielozmysłowo, dominujące oczywiście były wzrok, słuch i węch. Mimo to wiele osób wykorzystywało też zmysł dotyku, np. zwiedzając cerkiew czy oceniając teksturę materiałów użytych do budowy kamienic, wieżowców tworzących tzw. Bramę Miasta, ich elementów ozdobnych (*szorstkie, chropowate, gładkie, miękkie, twarde*) oraz określając ich temperaturę (*ciepłe, zimne*) i unoszący się w powietrzu pył i kurz. Duży wpływ na ich doświadczenie miał zmysł powonienia – te pozytywne wiązały się głównie z zapachami „dobiegającymi” z piekarni, restauracji, kawiarni (*zapach cynamonu, świeżych bułeczek, świeżo parzonej kawy, wypieków*), ale były też negatywne odczucia (*zapach spalenizny, smród tytoniu, spalin samochodowych*). Najwięcej pozytywnych doświadczeń wiązało się z odbiorem wizualnym i dźwiękowym, co znajdowało odzwierciedlenie w słowach-kluczach przypisywanych do poszczególnych przestrzeni. W przypadku ul. Moniuszki, czyli dawnego Pasażu Meyera, często pojawiały się określenia, takie jak najpiękniejsza ulica Łodzi, ładne wille, dużo zieleni, spokojnie, cicho, a w przypadku Bramy Miasta – nowoczesne wysokie budynki, szklany biurowiec, amfiteatr, duża, jasna przestrzeń wolna od ruch ulicznego. Uczniom podobały się też efekty rewitalizacji na ul. Włókienniczej – zadbana ulica, ładne kolorowe kamienice, drewniane ławeczki, ale chcieliby więcej. Tym, co najbardziej przeszkadzało uczniom podczas zajęć, był hałas związany z ruchem ulicznym. Mimo że podczas wędrowki wyrażali także negatywne opinie o mijanych miejscach, wskazywali, co im się nie podoba i co przeszkadza, to ostatecznie w kartach pracy wymienili więcej pozytywnych doświadczeń. Ten sposób prowadzenia zajęć kształtował bardziej świadome postrzeganie otoczenia, a uczniowie rozwijali w sobie umiejętność rozpoznawania i nazywania elementów krajobrazu świadczących o tożsamości Łodzi.

Trzeci blok zajęć poświęcony został tematyce *Genius loci* – w poszukiwaniu tożsamości miejsca. Celem wykładu wprowadzającego było głównie przybliżenie uczniom tożsamości miejsca, w czym się ona wyraża, jak ją rozpoznawać oraz jakie znaczenie dla jej odczytywania ma poszukiwanie *genius loci*, czyli tego, co konstytuuje tożsamość przestrzeni, a co stanowi szczególny klimat charakterystyczny dla danego miejsca. Przybliżając w toku wykładu, czym jest *genius loci*, podkreślono, że jest to zespół właściwości, które nadają miejscu szczególną, indywidualną jakość, niepowtarzalny koloryt i ulotny „klimat”, wzmacniają tajemniczą aurę, magię doświadczanego fragmentu przestrzeni. Zwrócono również uwagę na to, że cechami istotnymi *genius loci* są: niezwykłość, wyrazistość, łatwa identyfikowalność. Starano się też przedstawić w przystępny sposób, jakie znaczenie ma zarówno dla człowieka, jak i dla przestrzeni, umiejętność rozpoznawania *genius loci* miejsca. Podkreślono, że pomaga ono rozumieć miejsce, wzbogaca sferę duchową człowieka, nobilituje go, sprzyja kształtowaniu wrażliwości estetycznej, kształtuje potrzebę tworzenia miejsc wyróżniających się, inspirowane do tworzenia interesujących, wybitnych kompozycji, rozwiązań, np. krajobrazowych. Ponieważ *genius loci* jest zjawiskiem cennym, ale także nietrwałym – łatwo je zniszczyć, doprowadzić do unicestwienia, „znijaczenia miejsca”; dlatego dostrzeganie *genius loci* obliuguje nas do jego zachowania – ocalenia tego, co współtworzy ową

indywidualną, unikalną jakość i domaga się kontynuacji (Dąbrowska-Budziło 2011, Dymnicka 2011).

Spotykamy się dość często z przekonaniem, że o tożsamości miejsca decyduje właśnie jego tajemnicza aura. Sprawia ona, że przestrzeń, wobec której na co dzień jesteśmy obojętni, zostaje przez nas dostrzeżona i odbierana w kontekście wartości. *Genius loci* jako charakterystyczna tożsamość miejsca jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania, ale może być rozpoznawana w procesie rozszyfrowywania wielopoziomowych relacji znaczeniowych, by ostatecznie dotrzeć do zbioru wartości i wyjątkowych cech środowiska naturalnego lub kulturowego (Rewers 2007). Jednym z celów wykładu było przybliżenie problemu rozpoznawania, odkrywania ducha miejsca. Zwrócono uwagę na to, że jego rozpoznawaniu sprzyja przede wszystkim uważne spoglądanie na to, co nas otacza, z czym spotykamy się na co dzień, a czego spiesząc się, zazwyczaj nie dostrzegamy. Aby dostrzec *genius loci*, trzeba być uważnym, wrażliwym, wyczulonym na piękno przestrzeni, widzieć jej wartość i urodę. Jest przy tym bardzo istotne, aby uwolnić się od przekonania, że *genius loci* dotyczy tylko wyjątkowych miejsc, miast historycznych, przestrzeni odległych od miejsca naszego zamieszkania czy przebywania. Aby dostrzec ducha miejsca, należy się zatrzymać, poddać działaniu zmysłów i umysłu jednocześnie. W istocie samo doświadczenie miejsca wymaga naszej aktywności. To dzięki niej dochodzi do ujawnienia *genius loci*. Konieczny jest jednak wysiłek – intelektualny, poznawczy i zmysłowy, aby doszło do jego odkrycia (Gutowski 2007). Tylko pełna, zaangażowana obecność w danym miejscu, której towarzyszy uważne postrzeganie, przeżywanie, pogłębiona refleksja i kontemplacja, pozwalają doświadczać aury, poetyki miejsca. W ostatniej części wykładu zaprezentowano w formie prezentacji szereg przykładów miejsc wyróżniających się specyficznym *genius loci*.

Pomimo, że „duch miejsca” umyka precyzyjnemu opisowi i nieraz trudno powiedzieć, na czym polega, jednak jest odczuwany, a rozpoznawanie jego magicznego charakteru zależy w dużej mierze od indywidualnej wrażliwości i wiedzy obserwatora (Jałowiecki 2007). Jego odkrywanie ma szczególną edukacyjną wartość jako przeciwwaga do dominującego aktualnie wirtualnego odbioru, pokonywania trudności, skupienia uwagi na czymś, co nieoczywiste, tworzenia okazji do aksjologiczno-wartościującego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość.

W poszukiwaniu *genius loci* uczniowie wyruszyli na ul. Piotrkowską – główną, reprezentacyjną arterię miasta. Zajęcia rozpoczęły się od placu Wolności, dawnego rynku Nowego Miasta wytyczonego w 1821 roku jako centrum osady sukienniczej, będącej początkiem Łodzi przemysłowej. Uczniowie wędrując ul. Piotrkowską od placu Wolności do Pasażu Rubinsteina zatrzymywali się w wybranych, charakterystycznych miejscach (podwórka, kamienice, obiekty użyteczności publicznej, np. dawny Ratusz Miejski czy budynek banku). Przy każdym z obiektów przedstawiona została krótka informacja o obiekcie (kiedy powstał, jakie pełnił funkcje, kto był jego właścicielem). Punkty na trasie zostały dobrane w taki sposób, by pokazać zarówno miejsca zadbane, ładne, odnowione kamienice, podwórka, jak i te zaniedbane, zniszczone. Uczniowie otrzymali wykaz miejsc, w których prowadzili obserwacje, uwzględniając ich bezpośrednie otoczenie, wykonywali

dokumentację fotograficzną. Następnie, po zapoznaniu się z danym miejscem, dzielili się swoimi wrażeniami, odczuciami związanymi z poszukiwaniem *genius loci*, wskazując cechy, które ich zdaniem wyróżniały to miejsce i świadczyły o jego indywidualności. Z poszukiwaniem *genius loci* odwiedzanych miejsc większość uczniów nie miała problemów. Natomiast duży wpływ na jego określanie miał sposób postrzegania Łodzi przez młodzież. Często w wypowiedziach uczniów spoza Łodzi pojawiały się opinie świadczące o negatywnym nastawieniu do miasta i wówczas ich poszukiwanie *genius loci* skupiało się na szukaniu takich cech, które to potwierdzały – nieprzyjemny zapach, smród na opuszczonych podwórkach, w zaniedbanych bramach, odrapane ściany, szpecące napisy, śmieci itp. W swych wypowiedziach uczniowie ci powielali stereotypowe opinie przekazywane im przez znajomych lub wręcz odwoływali się do negatywnych wypowiedzi znanych osób czy celebrytów. Dopiero w obliczu faktów, dostrzeżenia, że w Łodzi są naprawdę piękne miejsca, odnowione kamienice, zielone podwórka, życzliwi ludzie, zapraszający do wejścia, mówiący otwarcie o tym, co jest pozytywne i co problematyczne w mieszkaniu przy głównej ulicy, najbardziej sceptyczni uczniowie zaczęli się przełamywać i zmieniać swoje zdanie o mieście. Konfrontowanie poglądów z rzeczywistością wpłynęło pozytywnie na ich sposób postrzegania miasta. W przypadku młodzieży mieszkającej lub uczącej się w Łodzi poszukiwanie *genius loci* ul. Piotrkowskiej też było ciekawym doświadczeniem. Okazało się, że w trakcie niespiesznego spaceru, zwrócenia, skierowania uwagi na jakiś drobny szczegół mijanych miejsc, często wydawałoby się dobrze znanych, można dostrzec tak wiele nowego. Wiedza o miejscu wpływa na zmianę sposobu jego postrzegania.

Prace projektowe uczniów

Jednym z założeń prac projektowych uczniów było sprawdzenie, w jakim stopniu udział w zajęciach teoretycznych i terenowych w Łodzi przygotował ich do podjęcia samodzielnych działań projektowych o podobnym charakterze w miejscach zamieszkania lub w miejscowości, w której zlokalizowana jest ich szkoła. Uczniowie otrzymali instrukcje/wytyczne, według których powinni przygotować prace.

W przypadku pracy dotyczącej oceny wartości wybranych przestrzeni uczniowie powinni:

- a) dokonać wyboru terenu w pobliżu szkoły, wskazując na nim pięć miejsc w celu szczegółowej obserwacji, uwzględniając zarówno miejsca charakteryzujące się ładem, jak i nieładem przestrzennym;
- b) sporządzić plan terenu badań z zaznaczonymi punktami;
- c) przeprowadzić badania uwzględniające:
 - opis głównych cech wyróżniających poszczególne miejsca,
 - ocenę poziomu ładu i nieładu przestrzennego wyznaczonych miejsc w skali od 1 do 5;
 - podanie argumentów uzasadniających ocenę każdego miejsca;
 - nadanie własnych nazw miejscom, tak aby dobrze wyrażały ich oceny;

- krótkie wywiady z mieszkańcami na temat ich oceny zamieszkiwanej przestrzeni i zaprezentowanie ich wyników;
- d) przedstawić swoje propozycje zmian w zagospodarowaniu wybranego obszaru;
- e) nadać pracy tytuł uwzględniający lokalizację i specyfikę badanego obszaru.

Wyniki swoich prac terenowych uczniowie (grupy 5-osobowe) przedstawiali w dowolnie wybranej formie (m.in. prezentacja multimedialna, film, poster) na forum klasy. Praca najlepiej oceniona przez nauczyciela i uczniów była zgłaszana do zaprezentowania podczas zakończenia projektu na WNG UŁ.

W przypadku prac dotyczących doświadczania krajobrazu motywem przewodnim był ład i nieład w krajobrazie. Tym razem uczniowie wykonywali prace indywidualnie. Sugerowano, by przedmiotem analizy były krajobrazy dobrze im znane, np. te mijane podczas drogi do szkoły czy spacerów. Dokonując oceny krajobrazu, uczniowie mieli zwrócić uwagę m.in. na:

- linię zabudowy względem drogi, jakość drogi, istnienie i jakość chodników;
- dominujące cechy i elementy budownictwa, układ i formy budynków;
- jakość elewacji, kolorystykę (zestawienia kolorystyczne budynków i ich najbliższego otoczenia);
- materiał budowlany (czy nawiązuje do lokalnie występujących surowców?);
- wygląd terenów zielonych, estetykę i jakość ogrodów przydomowych;
- jakość i wygląd tzw. małej architektury: ogrodzeń, płotów (materiał, kolorystyka, forma, wysokość);
- wygląd przystanków, kapliczek i krzyży przydrożnych, obecność reklam (ilość, jakość, co przesłaniają);
- obecności przestrzeni „byle jakich”, które potencjalnie mogłyby stać się miejscami zadbanymi, jakie działania i kto mógłby je podjąć, by przestrzenie te mogły się stać pięknymi, użytecznymi i „chcianymi”
- oraz zastanowić się i zaproponować działania, które mogłyby zahamować procesy degradujące ład przestrzenny w obserwowanym krajobrazie.

Uczniowie mogli też wybrać pracę polegającą na analizie kompozycji wybranego wnętrza krajobrazowego w okolicy szkoły lub miejsca zamieszkania (wyróżnić w nim: podłogę, ściany, sklepienie, pojedyncze elementy dominujące; ocenić, jaki jest charakter wnętrza: przyrodniczy, przyrodniczo-kulturowy, kulturowy; wskazać elementy nadające ład oraz te zakłócające harmonię tego wnętrza krajobrazowego). Forma pracy, podobnie jak w poprzednim temacie, była dowolna, np. prezentacja multimedialna, film, poster.

Prace na temat *Genius loci* *mojego miejsca* również były pracami indywidualnymi. Uczniowie w opracowaniu tym mieli za zadanie uwzględnić takie wątki, jak:

- ukazanie cech miejsca, które według oceny ucznia wyróżnia się swoistym *genius loci*, zaprezentowanie tożsamości miejsca, jego wyjątkowości, malowniczości, „swojskości”, przedstawienie znaczenia miejsca, wskazanie, co je wyróżnia, dlaczego jest ważne;
- ukazanie niepowtarzalnego kolorytu, ułotności „klimatu”, przesycenia istotnymi dla autora treściami, wartościami, przeżyciami;
- przedstawienie, w jaki sposób oddziałuje ono na człowieka;

- określenie, na ile odczuwany *genius loci* obliguje do troski o miejsce, o zachowanie jego walorów, ocalenie jego wyjątkowych cech.

Prace mogły przyjmować formę literacką, np. eseju, opowieści, opowiadania, felietonu (o objętości od 3 do 5 stron maszynopisu) i zawierać dodatkowo materiał graficzny lub formę graficzno-plastyczną.

Podczas podsumowania zaprezentowanych zostało 15 prac uczniowskich, najwięcej dotyczyło tematu *genius loci*. Najczęstszą formą prezentacji badań uczniów były prezentacje multimedialne, eseje, ale również trzy prace wykonano w postaci filmików i dwie plastyczne. W pracach dotyczących oceny wartości przestrzeni i doświadczania krajobrazu ich autorzy wykazali się umiejętnościami: planowania pracy badawczej (zbierania materiałów) i terenowej: przeprowadzania miniwywiadów, sondy ulicznej czy ankiet, następnie ich analizowania i opracowania. Zaprezentowane wnioski z badań świadczą o wnikliwych obserwacjach prowadzonych przez uczniów, racjonalnej ocenie wybranych przestrzeni i miejsc, umiejętności wskazywania ładu i nieładu w krajobrazie, jego nazywania i uzasadniania ich oceny. Przy wykonywaniu tych prac uczniowie sięgali lub odnosili się do miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego, jednocześnie proponując nowe, ciekawe i funkcjonalne sposoby ich wykorzystania lub naprawy. Podczas prezentacji wykazali się kreatywnością, trafnie nazwali większość miejsc/obszarów. Dla ocenionych pozytywnie – parków, terenów zielonych pełniących funkcje rekreacyjne pojawiły się nazwy takie, jak: *Przystań odpoczynku*, *Eden rozrywki i spokoju*, *Studencka strefa relaksu*, *Serce Łodzi*, *Łzy pelikana*. Równie celnie określano miejsca nieładu, chaosu przestrzennego czy niemiejsce, takie jak np. *Dzielnica rozpacz*, *Bezbarwne połączenie*, *Rzeka chaosu*, *Zajezdnia widmo*, *Koszmarne kort*, *Mizerny most*, *Słoneczny chaos* (na ul. Słonecznej).

Młódzież wykorzystywała w swoich badaniach wielozmysłowe postrzeganie krajobrazu. Najbardziej negatywnie odbierała hałas związany z ruchem samochodowym, który obniżał ocenę wartości obserwowanej przestrzeni. Na niską ocenę wpływały też szpecące lub obraźliwe napisy i reklamy, nieprzyjemne zapachy czy śmieci. Najniżej ocenione zostały miejsca, w których znajdowały się zniszczone, zdewastowane budynki „zapraszające” nielegalnych użytkowników i wywołujące poczucie braku bezpieczeństwa u okolicznych mieszkańców.

Prace dotyczące *genius loci* miały najbardziej osobisty charakter – odnosiły się zarówno do miejsc leżących w bezpośrednim otoczeniu uczniów (działka, ponie miecki dom prababci...), jak i napotkanych podczas podróży (Arkadia, Malbork, Ateny). Mimo młodego wieku uczniowie potrafili dostrzec unikalność, wyjątkowość tych miejsc, określić ich *genius loci*. Temat ten sprowokował do wykorzystania dużej ilości materiału fotograficznego. Jedna z prac miała charakter rysunku (Pałac Herbsta), w którym umieszczono krótki tekst, ale zadziwiła wysokimi umiejętnościami plastycznymi i szczegółowością oddania detali.

ZAKOŃCZENIE

Przestrzeń jest immanentnym elementem geografii, jednak współcześnie uczniowie coraz mniej czasu spędzają w bezpośrednim kontakcie z otaczającą ich przestrzenią. Nowoczesne technologie sprawiają, że młodzież poznaje przestrzeń głównie wirtualnie – świat ten jest wielu z nich jest bardziej atrakcyjny. Powoduje to, że uczniowie pobieżnie widzą otaczający ich świat, często nie doceniają wartości przestrzeni. Konsekwencją takich zmian są również nowe wyzwania w edukacji geograficznej. Celem projektu było pokazanie młodzieży, że krajo-braz można (i trzeba) uważnie i świadomie obserwować. Podjęto próbę takiego zaplanowania zajęć, by jak najbardziej zaangażować uczniów w bezpośrednie poznawanie i dostrzeganie wartości przestrzeni oraz relacji zachodzących w środowisku geograficznym. Zajęcia pozwoliły zaobserwować następujące zachowania wśród młodych ludzi:

- wyjście w teren, ze względu na słabą kondycję fizyczną, jest znacznym trudem dla współczesnej młodzieży, która nie jest przyzwyczajona do pokonywania większych odległości (kilku kilometrów), przysiadła w każdym możliwym miejscu, jest mało odporna na trudy wędrowania;
- problemy w skupieniu uwagi na jednym zagadnieniu/obiekcie dłużej niż kilka minut, dodatkowo powiadomienia w telefonach skutecznie ich rozpraszają;
- tendencja do fotografowania siebie (tzw. selfie), bez uwzględniania walorów otoczenia;
- postrzeganie otoczenia głównie na wysokości wzroku, bez „rozglądania się” czy podnoszenia głowy.

Zajęcia pokazały, że znaczna część młodzieży przekonała się do uważniejszego przyglądania się otaczającej przestrzeni, określania cech miejsc, w których czuje się dobrze oraz wskazywania elementów obniżających ich ocenę. Znalazło to odzwierciedlenie w pracach, które zostały wykonane w miejscach zamieszkania uczniów. Są one dowodem na duże zaangażowanie młodych ludzi w wykonywanie tych prac i poszerzanie swojej wiedzy (poznawanie własnej miejscowości i/lub regionu, historii rodziny) oraz odkrywanie wyjątkowości odwiedzanych miejsc.

Dzięki uczestnictwu w projekcie młodzież rozwijała umiejętności:

- miękkie, np. współpracy w grupie, publicznych wystąpień;
- prowadzenia badań (konstruowania i przeprowadzania ankiet, prowadzenia wywiadów, korzystania z miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego, sporządzania wykresów, analizowania i wyciągania wniosków);
- dostrzegania problemów związanych z gospodarowaniem przestrzenią i angażowania się w ich rozwiązanie (partycypacja społeczna);
- korzystania z nowoczesnych technologii w trakcie przygotowywania prezentacji w Canva, Genially, nagrywania i montowania filmików, wykorzystania GoogleMaps do pokazania przebiegu tras lub lokalizacji miejsc.

Intensywny rozwój zabudowy mieszkalnej, magazynowej oraz sieci dróg spowodował i nadal powoduje zawłaszczanie coraz większych przestrzeni, które w wielu przypadkach nie są racjonalnie zagospodarowane. Obserwuje się chaos,

którego skutki przekładają się na konkretne koszty. W kształceniu geograficznym jest ważne, by młode pokolenie było świadome zachodzących w przestrzeni zmian oraz potrafiło w przyszłości racjonalnie nią gospodarować. Przeprowadzone zajęcia wykazały, że pomimo licznych trudności uczniowie potrafią dostrzegać powyższe problemy, zwłaszcza w lokalnym środowisku oraz doceniają znaczenie przestrzeni dla jakości życia każdego człowieka.

LITERATURA

- Angiel J., 2018, O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie” i „pisanie” krajobrazu, [w:] J. Angiel, E. Szkurląt (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań-Warszawa.
- Böhm A., 2021, *Krajobraz w czasach populizmu i postprawdy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Chmielewski T., 2013, *Systemy krajobrazowe. Struktura-funkcjonowanie-planowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmielewski T., Śleszyński P., Chmielewski Sz., Kułak A., 2018, *Ekologiczne i fizjonomiczne koszty bezładu przestrzennego*, IGiPZ PAN, Warszawa.
- Dąbrowska-Budziło K., 2011, Genius loci, jako potencjalne źródło inspiracji dla kształtowania krajobrazu. Niematerialne wartości krajobrazów kulturowych, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, nr 15, Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG Sosnowiec.
- Dymnicka M., 2011, Od miejsca do nie-miejsca, *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Sociologica*, 36.
- Gutowski B., 2007, Magia miejsc, [w:] B. Gutowski (red.), *Fenomen genius loci. Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym*, Warszawa.
- Hibszar A., Szkurląt E., 2018, Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, nr 40(2), s. 25–46, <https://doi.org/10.30450/201814>.
- Jałowicki B., 2007, Magia miejsc, [w:] B. Gutowski (red.), *Fenomen genius loci. Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym*, Warszawa.
- Kowalewski A., Markowski T., Śleszyński P., 2018, Koszty chaosu przestrzennego, [w:] *Studia nad chaosem przestrzennym*, t. 2, Studia KPZK PAN, t. 182, KPZK PAN, Warszawa.
- Kowalewski A., Markowski T., Śleszyński P., 2020, *Kryzys polskiej przestrzeni. Źródła, skutki i kierunki działań naprawczych*, KPZK PAN, Warszawa.
- Kowalewski A., Nowak M.J., 2018, Chaos przestrzenny i prawo. Uwarunkowania, procesy, skutki, rekomendacje, [w:] *Studia nad chaosem przestrzennym*, t. 1, Studia KPZK PAN, t. 182, KPZK PAN, Warszawa.
- Rewers E., 2007, Od miejskiego genius loci do miejskich oligopticonów, [w:] B. Gutowski (red.), *Fenomen genius loci. Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym*, Warszawa.
- 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).
- Szkurlat E., Adamczewska M. (red.), 2023, *Koncepcja zajęć terenowych na różnych etapach edukacji geograficznej. Relacja przyroda–człowiek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Śleszyński P., Kowalewski A., Markowski T., 2018, Synteza. Uwarunkowania, skutki i propozycje naprawy chaosu przestrzennego, [w:] *Studia nad chaosem przestrzennym*, t. 3, Studia KPZK PAN, t. 182, KPZK PAN, Warszawa.

Janusz Górny

KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE GOSPODAROWANIA PRZESTRZENIĄ NA POZIOMIE SZKÓŁ ŚREDNICH

WPROWADZENIE

Racjonalne gospodarowanie przestrzenią, będącej dobrem wspólnym szczególnej wagi, jest istotne ze względu na konieczność utrzymania bądź zaprowadzenia ładu przestrzennego na terenach użytkowanych przez człowieka. Działania w zakresie gospodarowania przestrzenią mają wymiar przyrodniczy, ekonomiczny i społeczny. Przestrzeń w jej różnorodnych wymiarach, w tym także w wymiarze kulturowym, stanowi otoczenie, w którym rozwija się i działa człowiek. Jakość tej przestrzeni ma zatem wpływ nie tylko na całe społeczności, ale także na indywidualne losy poszczególnych osób. Dlatego niezwykle istotne jest, by kształcenie w zakresie gospodarowania przestrzenią następowało od najwcześniejszych etapów edukacji, a na kolejnych poziomach było pogłębiane. Choć treści związane z podejmowanym tematem mogą pojawiać się także na innych przedmiotach, w tym zwłaszcza tych określanych mianem humanistycznych, to niewątpliwie największe możliwości przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności w zakresie gospodarowania przestrzenią ma geografia, ponieważ jej przedmiotem badań jest środowisko geograficzne.

W szkole średniej (w liceach i technikach) zagadnienia związane z kształtowaniem i gospodarowaniem w przestrzeni obecne są w podstawie programowej geografii zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Duże znaczenie w tym zakresie mają elementy edukacji krajobrazowej. Kluczową rolę odgrywają jednak nie tylko zapisy podstawy programowej, ale też możliwości i zainteresowania uczniów oraz świadomość nauczycieli, dotycząca wagi tych zagadnień, a także ich zaangażowanie w podejmowanie tematów związanych z rolą i znaczeniem przestrzeni w życiu społeczeństw. Cel, jakim jest uświadomienie uczniom znaczenia aspektów przestrzennych w ich dorosłym życiu, można osiągnąć różnorodnymi sposobami, które w dużej mierze zależą od lokalnych uwarunkowań i miejsca, w którym znajduje się szkoła.

Podstawowym celem pracy jest określenie prawnych i organizacyjnych warunków kształcenia w zakresie gospodarowania przestrzenią na poziomie szkół średnich w Polsce oraz identyfikacja możliwości i wyzwań, jakie się z nim wiążą. Podstawę do tych rozważań stanowi analiza literatury dotyczącej przedmiotowego zagadnienia.

PRZEGLĄD LITERATURY

Zagadnienia związane z gospodarowaniem przestrzenią oraz kształtowaniem ładu przestrzennego są chętnie podejmowane przez badaczy w Polsce i w innych krajach świata. Bogata jest także literatura dotycząca krajobrazów, znaczenia miejsca w życiu człowieka oraz innych nurtów humanistycznych w geografii. Coraz częściej podejmowane są także przez badaczy kwestie edukacji w zakresie przywołanych zagadnień. Współczesne podejścia podkreślają znaczenie nie tylko teoretycznych, ale także praktycznych aspektów kształcenia w zakresie gospodarowania przestrzenią, wskazując na potrzebę integracji wiedzy naukowej z realnymi doświadczeniami uczniów.

Edukacja szkolna w zakresie gospodarowania przestrzenią jest silnie związana z ujęciem krajobrazowym – tematykę tę podejmuje m.in. U. Myga-Piątek (2008). Z kolei A. Awramiuk-Godun (2019) dociekała, w jaki sposób ostatnia reforma oświaty wpłynęła na edukację szkolną w zakresie krajobrazu kulturowego. Problematykę wpływu edukacji geograficznej na odkrywanie tożsamości miejsc i jej związków z ładem przestrzennym oraz kwestię „czytania” i „pisanie” krajobrazu podejmowała J. Angiel (2019). Podstawy teoretyczne oraz kluczowe w edukacji geograficznej pojęcia, takie jak przestrzeń, miejsce i krajobraz, omawiają również R. Holloway i in. (2003).

Postrzeganie edukacji geograficznej w Polsce na różnych etapach kształcenia, wykorzystanie walorów edukacyjnych geografii oraz jej ogólną kondycję jako dziedziny nauki rozpatrują E. Szkurlat i in. (2022), wskazując m.in. na jej rolę w kształtowaniu świadomości społecznej oraz odpowiedzialności uczniów za otaczającą ich przestrzeń. Wizję przyszłego kształcenia geograficznego w szkole, które od wielu lat boryka się z podobnymi problemami, przedstawia F. Plit (2024). Przywołuje on fundamenty istnienia geografii, które powinny być punktem wyjścia szkolnej edukacji – są to: fascynacja otaczającym światem, zrozumienie faktu wzajemnego powiązania zjawisk oraz przestrzenne widzenie świata. Problematykę kształtowania u studentów różnorodnych kompetencji geograficznych, niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie i umożliwiających dostosowanie się do nieustannych zmian, podejmuje I. Piotrowska i in. (2019).

Kwestię roli geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej w edukacji szkolnej podjął T. Rachwał (2024). W publikacji tej zwrócono uwagę na potrzebę rozwijania myślenia geograficznego, które powinno kształtować umiejętność odkrywania przez uczniów zależności między procesami gospodarczymi i społecznymi a zagospodarowaniem przestrzeni. O znaczeniu nauczania

o ładzie przestrzennym na lekcjach geografii piszą K. Kopeć i A. Zawadzka (2005), wskazując, że jest ono nie tylko niezbędnym elementem edukacji, ale także czynnikiem kształtującym wrażliwość estetyczną uczniów. Problematykę ładu przestrzennego analizuje Ł. Samul (2021), podejmując kwestię jego wartości, oraz L. Kozłowski (2016), który wskazuje kształtowanie ładu jako potencjalne zadanie badawcze geografii historycznej i możliwość jej aplikacyjnego wykorzystania.

O edukacji opartej na miejscu (w tym ekologicznej), przestrzennych aspektach doświadczenia społecznego i pedagogice krytycznej, która umożliwia uczniom zrozumienie społecznych i środowiskowych zależności przestrzennych, pisze w swej publikacji D.A. Gruenewald (2003). S. Semken i C.B. Freeman (2008) wprowadzają pojęcie „poczucia miejsca” (*sense of place*), które odgrywa kluczową rolę w nauczaniu nauk przyrodniczych oraz w ocenie jakości edukacji przestrzennej. Piszą m.in. o emocjonalnych więziach z miejscem i o znaczeniu miejsc oraz o sposobach pomiarów tych kategorii. Kwestię znaczenia bezpośredniego doświadczenia miejsca i wyobrażania przestrzeni jako podstawy nauczania geografii, podejmuje także P. Tobiasz-Lis (2014). W swoich publikacjach T. Freytag i in. (2021) oraz D. Seamon (2018) podkreślają związki między edukacją, przestrzenią miejską i urbanistyką, wskazując, że środowisko miejskie stanowi ważny element edukacyjny, który pomaga uczniom zrozumieć relacje przestrzenne i społeczne w ich lokalnym kontekście. Pierwsza z publikacji analizuje nie tylko perspektywy teoretyczne, ale także przykłady z Francji, Niemiec, Włoch, Wielkiej Brytanii i Ameryki Północnej, odnosząc się m.in. do planowania miejskiego i regionalnego. Z kolei D. Seamon akcentuje holistyczny sposób rozumienia miejsca, które gromadzi, aktywuje i łączy ze sobą ludzi, rzeczy, znaczenia, doświadczenia i wydarzenia.

Na kluczową rolę zajęć terenowych w kształceniu geograficznym zwraca uwagę M. Cichoń (2023), podkreślając, że zdobyte w terenie doświadczenia wpływają na zwiększenie świadomości uczniów dotyczącej wartości przestrzeni i miejsca. Kwestię roli nauczyciela w realizacji pracy terenowej, a także szerokiego spektrum korzyści intelektualnych i emocjonalnych, jakie niosą ze sobą ćwiczenia terenowe, podejmuje M. Ratajczak-Szczerba (2016). Z kolei J. Angiel (2016) przedstawia istotę i cele „metody krajoznawczej” Gustawa Wuttkego, którą uznaje za pewną drogę myślenia i tok geograficznego rozumowania, pozwalające na całościową percepcję środowiska geograficznego.

Powyższy przegląd piśmiennictwa nie wyczerpuje zagadnienia, stąd odniesienia do innych, związanych z tematem publikacji, znajdują się również w dalszej części pracy. Jednakże już na tym etapie można stwierdzić, że publikacje naukowe potwierdzają istotne znaczenie zagadnień zagospodarowania przestrzennego, ładu przestrzennego oraz koncepcji miejsca w edukacji geograficznej. Badania te prezentują różnorodne metodyczne, teoretyczne i praktyczne podejścia, potwierdzając, że kształcenie przestrzenne odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji społecznych i środowiskowych oraz krytycznego myślenia uczniów.

GOSPODAROWANIE PRZESTRZENIĄ A ZAŁOŻENIA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Do podstawowych uwarunkowań określających możliwości kształcenia w zakresie gospodarowania przestrzenią w szkołach należą uwarunkowania prawne. W odpowiednich rozporządzeniach dotyczących podstawy programowej (PP) zawarte są treści kształcenia dla różnych przedmiotów. Godzinowy wymiar ich realizacji jest określony w ramowych planach nauczania, natomiast programy nauczania mogą być tworzone indywidualnie przez nauczycieli, jednakże muszą one obejmować treści zawarte w PP. Treści dotyczące gospodarowania przestrzenią odnaleźć można już w podstawie programowej dla szkoły podstawowej – związane są one przede wszystkim z edukacją krajobrazową prowadzoną w ramach nauczania geografii.

Na poziomie szkół średnich zagadnienia związane z gospodarowaniem przestrzenią zostały zawarte w podstawie programowej przedmiotu geografia dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Do roku szkolnego 2023/2024 obowiązywały podstawy programowe przyjęte w 2018 r., które zostały wprowadzone wraz z reorganizacją systemu kształcenia polegającą na likwidacji gimnazjów i wydłużeniu czasu nauki w szkołach podstawowych i średnich (Szkurlat i in. 2018). Podstawy te zostały w czerwcu 2024 r. uszczuplone (bez większych strukturalnych zmian) i obowiązują od roku szkolnego 2024/2025. W artykule odniesiono się zarówno do obowiązującej wcześniej podstawy, jak i do wersji po dokonanej korekcie.

Waga edukacji dotyczącej planowania przestrzennego podkreślona została już we wstępie do tego dokumentu jako jednego z zagadnień umożliwiających realizację zasad zrównoważonego rozwoju. W podstawie zauważono ponadto, że istotne jest, by w toku kształcenia geograficznego uczniowie nabrali *poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego zamieszkania*. Wyrabianie takiej estetycznej uważności przestrzennej na przykładach, które znajdują się w środowisku bliskim uczniowi, może w przyszłości zaowocować jego uwrażliwieniem na zagadnienia harmonijnego kształtowania przestrzeni także w miejscach dla niego nowych (Angiel 2021). Ma to znaczenie nie tylko przy wyborze i urządzaniu miejsca zamieszkania przez obecnych uczniów już w dorosłym życiu, ale również dla ewentualnego aktywnego włączania się młodych ludzi w procesy planowania przestrzennego w swoim otoczeniu. Odrębnym zagadnieniem pozostaje fakt, że część uczniów znajdzie w przyszłości zatrudnienie w administracji publicznej i zawodowo będzie zajmować się gospodarką przestrzenną – znaczenie wrażliwości estetycznej i umiejętności dbania o ład przestrzenny u przyszłych decydentów i urzędników jest trudne do przecenienia.

Konieczność prowadzenia racjonalnego gospodarowania w przestrzeni uwzględniono też w wymaganiach ogólnych kształcenia geograficznego. Pojawiają się one we wszystkich trzech kategoriach celów kształcenia, do których należą:

- wiedza geograficzna: rozumienie zasad racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody i zachowania dziedzictwa kulturowego;
- umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce: przewidywanie skutków działalności gospodarczej człowieka w środowisku geograficznym oraz wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności geograficznych w życiu codziennym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju;
- kształtowanie postaw: dostrzeganie aplikacyjnego charakteru geografii oraz rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, ochrony elementów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz konieczności rekultywacji i rewitalizacji obszarów zdegradowanych.

Treści nauczania dotyczące gospodarowania przestrzenią znalazły się w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej geografii dla szkoły średniej zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym. W zakresie podstawowym treści te znajdują się w dziale XIII zatytułowanym *Człowiek a środowisko geograficzne – konflikty interesów*. W punkcie 7 tego działu wskazano, że uczeń: *analizuje przykłady degradacji krajobrazu kulturowego miast i terenów wiejskich, a także wyjaśnia rolę planowania przestrzennego w jego kształtowaniu i ochronie*. Te ogólne zapisy pozwalają na podjęcie na lekcjach zagadnień związanych z tym, czym jest krajobraz kulturowy, jakie są jego rodzaje i jakie mogą występować różnice w jego postrzeganiu przez poszczególne osoby (Awramiuk-Godun i in. 2024). Może to być wstęp do dyskusji o tym, co to jest ład przestrzenny i harmonia w krajobrazie oraz jakie zmiany zachodzą w przestrzeni i jak wpływają na kondycję krajobrazów kulturowych. Wbrew sformułowaniu podkreślającemu aspekt degradacji krajobrazu, podczas zajęć z uczniami z pewnością warto omówić przykłady działań mających na celu jego ochronę, do których należą m.in. rozwiązania prawne, takie jak przyjmowanie przez samorządy uchwał krajobrazowych czy powoływanie pomników historii. W tym kontekście można przypomnieć uczniom formy ochrony przyrody, które mogą, poza składnikami przyrodniczymi, chronić także elementy kulturowe – należą do nich parki krajobrazowe, obszary chronionego krajobrazu i zespoły przyrodniczo-krajobrazowe. Trzeba jednak szczególnie podkreślić ich walory przyrodnicze, ponieważ to one determinują objęcie danego obszaru ochroną prawną. Wreszcie wspomniany zapis podstawy programowej umożliwia zapoznanie uczniów z podstawowymi założeniami systemu planowania przestrzennego w Polsce. Jest to zagadnienie tym bardziej istotne, że wdrażana jest właśnie jego kompleksowa reforma, której celem jest m.in. przeciwdziałanie zjawiskom niepożądanym, znanym z polskiej przestrzeni, zwłaszcza od momentu rozpoczęcia transformacji ustrojowej. Nowe prawo przewiduje m.in. zmiany w zakresie prowadzenia konsultacji społecznych. Mają się one odbywać w łatwo dostępnych miejscach (nie tylko w urzędach), również popołudniami (po godzinach nauki i pracy), a przede wszystkim w nowych, bardziej angażujących mieszkańców formach, takich jak np. warsztaty, panele obywatelskie, ankiety i spacer studyjny. Co niezwykle istotne, po reformie w konsultacjach będą mogły brać udział także osoby niepełnoletnie, a zatem szkoła może być miejscem, w którym uczniów będzie się do tego zachęcać i przygotowywać.

Przed uszczupleniem podstawy w 2024 r. w punkcie XIII.7 znajdował się zapis mówiący, że uczeń *wskazuje możliwości działań własnych służących ochronie krajobrazów kulturowych Polski*. Biorąc pod uwagę charakter dokonywanych w podstawie programowej korekt, polegający w przypadku geografii głównie na redukowaniu zagadnień odnoszących się do edukacji regionalnej i środowiska lokalnego, a ponadto trudnych do weryfikacji podczas egzaminu maturalnego, zmiana ta może wydawać się zrozumiała. Niemniej uwzględniając to, że uszczuplenie podstawy miało doprowadzić do podkreślenia wagi rozwijania praktycznych umiejętności zamiast wzbogacania wiedzy teoretycznej, posunięcie to można ocenić niekorzystnie. Zwłaszcza, że punkt ten obligował uczniów i nauczycieli do poszukiwania praktycznych zastosowań geografii w życiu codziennym oraz odnosił się do jednego z trzech głównych celów kształcenia w edukacji geograficznej, jakim jest kształtowanie postaw. Jednym z wymagań ogólnych w tym zakresie jest bowiem *przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej* (Sadoń-Osowiecka 2018) oraz *kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym* (Stachowicz-Polak 2024). Niezależnie od tej decyzji nauczyciele geografii mogą ujmować w realizowanych przez siebie programach nauczania zagadnienie indywidualnych działań na rzecz ochrony krajobrazów, choć biorąc pod uwagę praktykę szkolną i problemy z realizacją i tak wciąż obszernej podstawy programowej, po przywołanych zmianach będzie to z pewnością trudniejsze.

W punkcie XIII.9 treści nauczania dla zakresu podstawowego zawarto wymaganie szczegółowe mówiące o tym, że uczeń *podaje przykłady procesów rewitalizacji obszarów zdegradowanych*. Ujęcie w podstawie programowej zagadnienia, jakim jest rewitalizacja, należy ocenić pozytywnie nie tylko ze względu na wzrost znaczenia działań rewitalizacyjnych w ostatnich latach, ale przede wszystkim ze względu na istotne znaczenie tego procesu dla przestrzeni wielu polskich miejscowości borykających się z problemami wynikającymi z depopulacji i dezindustrializacji. Ponadto lekcja dotycząca rewitalizacji jest okazją do rozważania z uczniami istoty tego procesu, polegającego na zmianie pierwotnego przeznaczenia zdegradowanej przestrzeni, a którego mianem błędnie określa się też inne działania polegające na remoncie bądź modernizacji obiektów. Warto zauważyć, że treść działu XIII jest identyczna dla zakresu podstawowego i rozszerzonego, a zatem sytuacja jest inna niż w przypadku zdecydowanej większości pozostałych przewidzianych do realizacji działów, które w części rozszerzonej mają swoje odpowiedniki zawierające dodatkowe treści i umiejętności. Nauczanie o relacjach człowieka i środowiska w takim samym wymiarze zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym może świadczyć o znacznej randze, jaką autorzy podstawy programowej nadali tym zagadnieniom.

Zdecydowanie jednak więcej treści w różnym stopniu związanych z gospodarowaniem przestrzenią przewidziano w szkole średniej do realizacji na lekcjach geografii w zakresie rozszerzonym. Znajdują się one w czterech działach podstawy programowej:

- VIII – Różnicowanie struktur społecznych i procesów urbanizacyjnych.
- XIV – Różnicowanie krajobrazowe Polski.
- XV – Różnicowanie społeczno-kulturowe Polski.

- XVI – Elementy przestrzeni geograficznej i relacje między nimi we własnym regionie – analiza materiałów źródłowych, badania i obserwacje terenowe.

W dziale VIII treści związane z geografą osadnictwa uległy ograniczeniu w wyniku procesu uszczuplania podstaw programowych. Przed zmianami w dziale tym znajdował się punkt mówiący o tym, że uczeń *rozumie, na czym polega kulturowe postrzeganie przestrzeni przez człowieka, oraz na podstawie materiałów źródłowych analizuje różnice w jej postrzeganiu w różnych kręgach kulturowych*. Niestety zapis ten, reprezentujący nurt geografii humanistycznej, został w całości usunięty. Realizacja tego tematu mogła rzeczywiście nastęrczać pewne trudności, związane przede wszystkim z odpowiednim doбором źródeł, które z jednej strony pozwoliłyby uczniom wyciągnąć konkretne wnioski na temat różnic w postrzeganiu przestrzeni w różnych częściach świata, a jednocześnie nie prowadziłyby do nadmiernych uproszczeń i podtrzymywania stereotypów. W najbliższych latach takiego tematu większość nauczycieli zapewne zatem realizować nie będzie. W dziale VIII znajduje się zapis o tym, że uczeń *identyfikuje [...] typy fizjonomiczne miast i formy zespołów miejskich na świecie*, co jest ważne nie tylko w kontekście globalnym, ale także polskim, pozwala bowiem zająć się zróżnicowaniem historycznych typów miast w naszym kraju oraz w innych państwach Europy. Niestety stawiający na poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych i kojarzenie faktów fragment wskazujący, że uczeń *powinien wiązać typy fizjonomiczne miast z kręgami cywilizacyjnymi oraz poziomem rozwoju gospodarczego państw* został w wyniku ostatnich zmian w podstawie programowej usunięty.

Zmianom uległy także treści dotyczące krajobrazów Polski zawarte w dziale XIV (przewidzianym do realizacji tylko dla zakresu rozszerzonego). Zgodnie z jego treścią uczniowie powinni *wyróżniać główne cechy wybranych krajobrazów w Polsce*, w tym takich, w których znaczącą bądź dominującą rolę odgrywa działalność człowieka (rolniczy – wiejski, podmiejski i rezydencjalny, małomiasteczkowy, wielkich miast, przemysłowy, górniczy, komunikacyjny). Co jest z punktu widzenia gospodarowania przestrzenią bardzo ważne, uczniowie powinni nabyć umiejętności *oceny wartości przyrodniczych i kulturowych oraz stanu zachowania krajobrazu (harmonijny, przekształcony, zdegradowany)* – zagadnienie to można z powodzeniem realizować podczas lekcji terenowych i szkolnych wycieczek krajoznawczych (Angiel 2020). Dzięki edukacji geograficznej uczniowie powinni też umieć *podawać przykłady działań służących zachowaniu walorów krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz zapobieganiu ich degradacji*. To wskazanie o tyle ważne, że w Polsce podejście do materialnego dziedzictwa architektonicznego, zwłaszcza zabytków, które mają inny niż sakralny charakter (np. przemysłowy, transportowy), często jest lekceważące i doprowadziło już do bezpowrotnego zniszczenia wielu unikatowych obiektów. Zajęcia dotyczące tych zagadnień mogą być okazją do zapoznania uczniów ze współczesnymi sposobami zabudowy nie tylko miejsc dotychczas niezagospodarowanych, ale także do przedstawienia dobrych i złych przykładów uzupełniania zabudowy już istniejącej. Należałoby także zwracać uwagę uczniów na wartość przestrzeni otwartych, rozległych panoram oraz krajobrazów pozbawionych budynków i innych elementów antropogenicznych. Istotne wydaje się, by uwrażliwiać młodych ludzi na konieczność wyznaczania

i zachowywania osi widokowych, utrzymywania spójnego wizerunku miejscowości, pielęgnowania lokalnego dziedzictwa w zakresie wykorzystywanych materiałów i kolorystyki oraz wyrabiać krytyczne podejście do form i estetyki reklam pojawiających się w przestrzeni publicznej. Jeden z dwóch usuniętych w tym dziale punktów zakładał, że uczniowie będą przedstawiać *rolę turystyki i krajoznawstwa w poznawaniu różnicowania i piękna krajobrazów przyrodniczych i kulturowych Polski oraz ich promowaniu w kraju i za granicą*. O tym, że turystyka może mieć zarówno korzystny wpływ na zachowanie tradycyjnego krajobrazu kulturowego, jak i wpływ negatywny, choćby poprzez budowę niedopasowanych do lokalnej tradycji lub kubaturowo przeskalowanych obiektów (np. hoteli, wież widokowych, parków rozrywki), można jednakże dyskutować na lekcjach przy okazji tematu wpływu turystyki na środowisko (Szczęsna 2018).

W ramach działu XV, poświęconego różnicowaniu społeczno-kulturowemu Polski, autorzy podstawy programowej zakładają, że uczeń dostrzeże *problem gettoizacji przestrzeni miasta, jego przyczyny i konsekwencje, zidentyfikuje cechy indywidualne wybranych miast w Polsce, a także określi na czym polega ich genius loci*. To ważne współcześnie zagadnienia, które umożliwiają m.in. dyskusję nad przyczynami powstawania w miastach gett biedy i osiedli zamkniętych oraz nad problemami funkcjonalnymi i społecznymi, jakie są z nimi związane. Temat ten wymaga jednak dużej wrażliwości nauczyciela, który powinien lekcję poprowadzić na tyle umiejętnie, by mieszkający w różnych miejscach i warunkach uczniowie nie poczuli się w jakikolwiek sposób dotknięci. Warto docenienia jest także ujęcie w podstawie programowej pojęcia *genius loci* – podjęcie tego tematu umożliwia kształcenie humanistyczne w obrębie edukacji geograficznej (Sadoń-Osowiecka 2019, Szkurłat, Hibszer 2019). Zapis ten otwiera uczniom możliwość zastanowienia się nad indywidualnym charakterem swoich *małych ojczyzn*, określenia ich wartości i docenienia ich (Zatorski 2018). Jest to z pewnością dobra okazja do zastosowania metody projektowej i w niczym nie powinno przeszkadzać to, że w 2024 r. z działu XV usunięto z podstawy programowej zapis mówiący o tym, że uczeń określa *główne przyczyny różnicowania poczucia więzi z miastem*. Istotny w kontekście przywołanej wcześniej reformy systemu planowania przestrzennego w Polsce i możliwości brania udziału w konsultacjach dotyczących sposobów zagospodarowania terenu jest także punkt podstawy mówiący o tym, że uczeń *dostrzega wartość partycypacji społecznej w działaniach na rzecz rozwoju lokalnego i regionalnego, w tym poprawy jakości życia*. Aspekt jakości życia może bowiem dotyczyć nie tylko różnorodnych usług, ale również stanu przestrzeni wokół miejsca zamieszkania.

Ostatnia, najobszerniejsza, grupa zagadnień związanych z gospodarowaniem przestrzenią zawarta została w dziale XVI wymagań szczegółowych podstawy programowej dla zakresu rozszerzonego z geografii. W zasadzie wszystkie z sześciu punktów tego działu można łączyć z przedmiotową tematyką. Tu zgodnie z założeniami uczeń m.in.: *analizuje wpływ przedsiębiorstwa przemysłowego lub usługowego na środowisko przyrodnicze oraz rynek pracy, jakość życia ludności i rozwój gospodarczy najbliższego otoczenia, wyróżnia główne funkcje i dokonuje oceny zagospodarowania wybranego terenu* (przed zmianami w 2024 r. w podstawie przewidywano,

że będzie to teren wokół szkoły), a także *prezentuje i wyjaśnia zmiany układu przestrzennego i wyglądu zabudowy wybranego terenu we własnej miejscowości*. Do najbliższej okolicy miejsca zamieszkania ucznia i miejscowości, w której znajduje się szkoła, odwołują się też dwa kolejne punkty – zakładają one, że uczeń *wyszukuje informacje na temat rewitalizacji zdegradowanych obszarów zurbanizowanych i przemysłowych, przedstawia jej cele oraz proponuje działania rewitalizacyjne w wybranej miejscowości własnego regionu oraz dokonuje analizy mocnych i słabych stron miejscowości zamieszkania lub dzielnicy dużego miasta oraz zagrożeń i szans jej rozwoju*.

Należy zauważyć, że wymienione powyżej zagadnienia z działu XVI są nowością w stosunku do podstawy programowej, która obowiązywała uczniów kształcących się w trzyletnich liceach i czteroletnich technikach, i z punktu widzenia możliwości kształcenia młodzieży w zakresie gospodarowania przestrzenią ich pojawienie się w aktualnej podstawie programowej należy uznać za bardzo korzystną zmianę. Tym bardziej że już sam tytuł działu precyzuje, iż praca z tymi zagadnieniami powinna przybierać formę analizy materiałów źródłowych oraz obserwacji i badań terenowych, które są metodami podstawowymi dla geografii. Opracowywanie przez uczniów tych zagadnień może być realizowane w postaci samodzielnych bądź grupowych projektów, których wyniki mogą być prezentowane w różnorodnych formach (m.in. prezentacje, postery, opracowania kartograficzne). Jedynym usuniętym w wyniku uszczuplania podstawy punktem tego działu, który dotyczył zagadnień związanych z gospodarką przestrzenną, jest ten, który zakładał, że *uczeń wykorzystując dane GUS oraz narzędzia GIS, analizuje i wyjaśnia strukturę użytkowania gruntów rolnych na terenach wiejskich lub gruntów zabudowanych i urbanizowanych na terenach miejskich własnego regionu*. To akurat kluczowe zagadnienie dla procesów zagospodarowywania przestrzeni, które powinno być punktem wyjścia do dalszych analiz, mogło zostać usunięte ze względu na to, że w praktyce szkolnej jest trudne do zrealizowania z powodu konieczności zastosowania systemów informacji geograficznej (Głowacz 2015, Piotrowska 2018). Z drugiej strony GIS może być atrakcyjny dla uczniów i wprowadza do narzędzi używanych we współczesnej geografii.

Na możliwość poświęcenia wystarczającej uwagi realizacji treści w zakresie gospodarowania przestrzenią korzystnie mogą wpływać także inne sformułowania podstawy programowej z geografii zawarte w opisie warunków i sposobu jej realizacji. Warto zauważyć, że *przypisana liczba godzin [na realizację treści nauczania] stanowi 80% ogólnej liczby godzin w danej klasie, [natomiast] przeznaczenie pozostałych 20% godzin pozostawiono do decyzji nauczyciela*, co oznacza, że podstawa nie była „przeładowana” już w pierwotnym kształcie, a po jej uszczupleniu tym bardziej powinna pozwalać nauczycielowi na pewną swobodę w akcentowaniu określonych treści. Ponadto w dokumencie uwypuklono znaczenie zajęć realizowanych w terenie, *które zostały zaproponowane zarówno do wymagań zakresu podstawowego, jak i w większym znacznie wymiarze do zakresu rozszerzonego*, a które są niezwykle istotne w przypadku zajęć mających kształtować świadomość przestrzenną. Ponadto cel ten mogą wspomagać inne niż zajęcia terenowe, wskazane w warunkach realizacji, metody pracy – *stosowanie metody projektu w celu stworzenia warunków do podejmowania przez uczniów badań terenowych oraz konfrontowania informacji*

pozyskanych z różnych źródeł wiedzy geograficznej z samodzielnie zgromadzonymi danymi, a ponadto organizowanie debat, seminariów, konkursów, wystaw fotograficznych, opracowywanie przewodników, posterów, folderów, portfolio, w tym z wykorzystaniem środków informatycznych i nowoczesnych technik multimedialnych.

INNE UWARUNKOWANIA I WYZWANIA DLA KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE GOSPODAROWANIA PRZESTRZENIĄ

Powyżej opisano uwarunkowania kształcenia w zakresie gospodarowania przestrzenią, jakie stwarza treść obowiązującej podstawy programowej z geografii dla szkół średnich. Zdaniem autora można je uznać za korzystne i potraktować jako szansę dla rozwoju edukacji przestrzennej. Za podobnie sprzyjające uwarunkowanie można uznać obowiązujące ramowe plany nauczania, które określają liczbę godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych w tygodniu. Zarówno w liceum, jak i w technikum geografia jest realizowana w wymiarze 4 godzin (w zakresie podstawowym) lub co najmniej 10 godzin (w zakresie rozszerzonym) w całym cztero- albo pięcioletnim okresie nauczania. Biorąc pod uwagę konstrukcję ramowego planu nauczania, w przypadku nauki geografii w zakresie rozszerzonym liczba godzin w całym cyklu kształcenia może być nawet dwa razy większa i z pewnością można ją uznać za wystarczającą.

Szansą dla edukacji w zakresie gospodarowania przestrzenią na poziomie szkół średnich jest także zmiana postrzegania roli geografii jako przedmiotu szkolnego (Plit 2024). Ujęcie faktograficzne, encyklopedyczne i statystyczne, często opierające się na przedstawianiu ciekawostek, ustępuje w ostatnich latach podejściu poszukującemu związków przyczynowo-skutkowych w środowisku geograficznym i wyjaśniającemu dostrzeżone zależności. Ponadto nauczyciele, mając na uwadze ideę aktualnej podstawy programowej, starają się odkryć wraz z uczniami praktyczne możliwości zastosowania nauk geograficznych (Tracz 2024). Kolejnymi działającymi na korzyść uwarunkowaniami są: rozwój studiów z zakresu gospodarki przestrzennej, które w ostatnich dekadach pojawiły się w ofercie kształcenia na wielu uczelniach oraz zacieśniająca się współpraca szkół średnich z wyższymi. Umożliwia to m.in. zapraszanie do szkół specjalistów z zakresu gospodarki przestrzennej, którzy mogą np. poprowadzić wykład bądź warsztaty, a przy okazji skutecznie uświadomić uczniom istnienie takiego kierunku dalszego kształcenia. Wreszcie pozytywnie należy ocenić treść podręczników do geografii w zakresie ujęcia tematów związanych z gospodarowaniem przestrzenią. Ich autorzy podchodzą do tych zagadnień rzetelnie, przedstawiając odpowiednio dobrane i ciekawe przykłady, a także proponując uczniom interesujące ćwiczenia. Dzieje się tak, mimo że z zagadnieniami tymi najczęściej nie wiąże się tzw. „twarda wiedza”. Aspekt jakości podręczników jest jednak zagadnieniem na tyle obszernym, że może stanowić przedmiot odrębnego opracowania (Wójtowicz, Świętek 2018, Rodzoś 2024).

Kształcenie w dziedzinie gospodarowania przestrzenią na poziomie szkół średnich napotyka jednak także na trudności, które stanowią istotne zagrożenie dla jego realizacji. Jedną z najważniejszych są z pewnością rankingi liceów i techników, opracowywane najczęściej na podstawie (albo z uwzględnieniem jako istotnego składnika) wyników egzaminów maturalnych. Natomiast będące głównie częścią nurtu geografii humanistycznej treści dotyczące gospodarowania przestrzenią są stosunkowo trudne do zweryfikowania podczas egzaminu maturalnego, choć i w tym zakresie sytuacja ulega korzystnym zmianom. Pojawiają się bowiem w arkuszach maturalnych z geografii zadania związane z tymi treściami (np. dotyczące wskazania optymalnego miejsca pod rozwój zabudowy mieszkaniowej) oraz zadania, w których odpowiedź nie jest jednoznacznie przewidziana przez schemat, a jej poprawność zależy od zaproponowanego przez ucznia uzasadnienia. Niezależnie od tego wielu nauczycieli wciąż z pewnością poświęca więcej czasu, który pozostaje do swobodnej dyspozycji, na trudniejsze zagadnienia (np. odnoszące się do geografii fizycznej), zwłaszcza w okresie podsumowań i powtórek przed egzaminem maturalnym.

Praktyczną niedogodnością jest okres w ciągu roku szkolnego, na który zazwyczaj przypada realizacja działu XIII (*Człowiek a środowisko geograficzne*) zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym – są to ostatnie tygodnie roku szkolnego (pod koniec drugiej klasy). Z jednej strony czas ten może sprzyjać wyjściom w teren, z drugiej strony szkoła boryka się w tym okresie z problemem utrzymania regularnego rytmu pracy, ze względu na organizację egzaminów maturalnych i zawodowych, wycieczki szkolne, wystawianie ocen końcowych. Zdarza się zatem, że na realizację tego działu pozostaje bardzo mało czasu bądź jest on nawet pomijany. Jednak nauczyciele, którym udaje się realizacja tematów z tego zakresu, najczęściej nie są w stanie przeprowadzić podsumowania i sprawdzenia wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczniów, co pozbawia wielu z nich motywacji do zainteresowania się tymi zagadnieniami. Prócz tego w niektórych szkołach wciąż pojawiają się, spowodowane różnorodnymi przyczynami, trudności z organizacją lekcji terenowych.

Za największe wyzwanie należy uznać dobre przygotowanie nauczycieli do realizacji na lekcjach zagadnień z zakresu gospodarowania przestrzenią. Trzeba mieć na uwadze, że są to w podstawie programowej treści stosunkowo nowe, które mogły nie znajdować się w programach studiów osób uczących geografii. Do nauczycieli geografii należałoby zatem skierować specjalnie przygotowaną ofertę umożliwiającą doksztalcenie, tak by chętni mogli poszerzyć swoje kompetencje w tej dziedzinie (Osuch 2018). Dzieje się tak m.in. w kwestii obsługi geograficznych systemów informacyjnych (GIS), które są także nowym elementem w podstawie. Oferta doksztalcenia wydaje się szeroka – różnorodne w formie zajęcia organizuje wiele instytucji (Samulowska, Wyka 2015, Piotrowska i in. 2023). Niestety propozycje możliwości doksztalcenia nauczycieli w zakresie tematów dotyczących gospodarowania przestrzenią są zdecydowanie skromniejsze. Tylko dobrze przygotowani nauczyciele, pewni swojej wiedzy i umiejętności, będą w stanie kompetentnie poprowadzić zajęcia obejmujące przedmiotowe zagadnienia.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Kształcenie w zakresie gospodarowania przestrzenią zarówno na poziomie szkolnictwa podstawowego, jak i średniego wydaje się koniecznością, zwłaszcza wobec postępującego procesu degradacji niektórych obszarów. W tym kontekście istotnym aspektem jest także dynamicznie zachodząca suburbanizacja, jednocześnie w dużej mierze niekontrolowana, pociągająca za sobą znaczne, choć niełatwe do określenia koszty. Wobec najbardziej prawdopodobnego scenariusza, jakim jest depopulacja Polski w kolejnych dekadach, utrzymanie wciąż rozbudowywanej infrastruktury będzie znacznym, coraz trudniejszym do udźwignięcia, obciążeniem dla przyszłych pokoleń. Edukacja w zakresie gospodarki przestrzennej ma zatem wymiar nie tylko estetyczny, ale także ekonomiczny. Wskazuje, że przestrzenią należy zarządzać rozsądnie oraz oszczędnie – tworzenie zwartych struktur urbanistycznych może bowiem zapobiegać generowaniu w przyszłości dużych kosztów, które ponosi państwo, samorządy, ale i wszyscy obywatele. Odrębną kwestią jest znaczenie tych zagadnień w kontekście globalnych zmian klimatu i konieczności przeciwdziałania im.

Wymienionym wyżej celom nie musi w szkole średniej służyć wyłącznie geografia, choć wydaje się przedmiotem najbardziej do tego predestynowanym. Zaprezentowana w pracy analiza podstawy programowej tego przedmiotu dla liceum i technikum prowadzi do wniosku, że kwestie gospodarowania przestrzenią zostały w niej w odpowiednim stopniu uwzględnione w zakresie celów kształcenia i wymagań szczegółowych. Nie uległy również nadmiernemu ograniczeniu w wyniku uszczuplenia podstawy programowej dokonanego w 2024 roku. Sprzyjającym uwarunkowaniem są też warunki realizacji podstawy, w których autorzy wyraźnie zachęcają nauczycieli do organizacji pracy w formie lekcji terenowych i pracy projektowej. Dla przedmiotowych zagadnień metody te są kluczowe, a ponadto ich upowszechnianie wydaje się właściwym kierunkiem zmian zachodzących w polskiej szkole.

Pewne obawy budzić może zapowiedź zasadniczej reformy podstaw programowych, która ma zacząć być wdrażana w 2026 r. Istnieje bowiem zagrożenie, że mające w dużej mierze wymiar humanistyczny i trudniej weryfikowalne na egzaminie maturalnym treści, do jakich należą zagadnienia związane z gospodarowaniem przestrzenią, mogłyby zostać usunięte z podstawy programowej, niezależnie od ich wielkiej wagi dla świadomości przestrzennej społeczeństwa, a zatem i stanu polskiej przestrzeni. Można jednak mieć nadzieję, że skoro treści te znalazły się w podstawie programowej przy okazji poprzedniej reformy, to jest to wyrazem pewnej tendencji polegającej na unowocześnieniu kształcenia geograficznego m.in. poprzez poszukiwanie aplikacyjnych zastosowań geografii. Być może zatem treści te nie tylko nie znikną w wyniku kolejnej reformy, ale zagoszczą w podstawie programowej na stałe bądź nawet zwiększy się ich udział. Kolejne „odchudzenie” podstawy programowej może także przynieść możliwość przeznaczenia większej ilości czasu na prace projektowe i lekcje w terenie. Innym wyzwaniem jest takie przygotowywanie przez Centralną Komisję Egzaminacyjną

arkuszy maturalnych, by treści związane z gospodarowaniem przestrzenią systematyczne pojawiały się na egzaminie z geografii. Sprawiłoby to, że nauczyciele zagadnienia te realizowaliby z podobną uwagą i zaangażowaniem, jak inne działy geografii.

Istotnym wyzwaniem dla edukacji w zakresie gospodarowania przestrzenią w szkołach średnich jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli – tylko ono bowiem gwarantuje sukces tego przedsięwzięcia. Należałoby rozważyć podjęcie takich działań, by wraz z reformą systemu planowania przestrzennego w Polsce skierować do nauczycieli odpowiednią ofertę edukacyjną, w postaci przystępnych i wartościowych kursów bądź studiów podyplomowych. W przyszłości, ażeby zwiększyć zainteresowanie tematyką gospodarki przestrzennej, warto zaproponować uczniom udział w konkursach bądź tematycznej olimpiadzie. Inicjatyw takich jest mało i mają z reguły regionalny zasięg. Uczelnie, na których prowadzone są studia w zakresie gospodarki przestrzennej, działając samodzielnie lub w porozumieniu, mogłyby w ten sposób nie tylko propagować wśród uczniów liceów i techników wiedzę z zakresu gospodarowania przestrzenią, ale także zachęcać młodych ludzi do podejmowania studiów na tych kierunkach.

LITERATURA

- Angiel J., 2016, „Metoda krajoznawcza” Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 159–168.
- Angiel J., 2019, O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie” i „pisanie” krajobrazu, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 33–47.
- Angiel J., 2020, Uczenie się poprzez „bycie w drodze” – refleksje geograficzno-humanistyczne, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 117–131.
- Angiel J., 2021, O potrzebie rozwijania umiejętności skupienia, uważności, refleksji i kontemplacji w szkolnej edukacji geograficznej, [w:] A. Hibsz, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 37–50.
- Awramiuk-Godun A., 2019, Krajobraz kulturowy w badaniach naukowych oraz w szkolnej edukacji geograficznej w Polsce po reformie oświaty 2017 r., *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, nr 42(2), s. 63–80.
- Awramiuk-Godun A., Górny J., Ciaranek K., 2024, Postrzeganie krajobrazu kulturowego przez uczniów szkół ponadpodstawowych, [w:] A. Hibsz, J. Rodzół, (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 81–97.

- Cichoń M., 2023, *O kształceniu geograficznym w terenie. Koncepcja teoretyczna i jej praktyczne zastosowanie*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Freytag T., Lauen D.L., Robertson S.L., 2021, *Space, Place and Educational Settings*, Springer.
- Głowacz A., 2015, Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, CUK, Łódź, s. 73–88.
- Gruenewald D.A., 2003, The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place, *Educational Researcher*, nr 32 (4), s. 3–12.
- Holloway S., Rice S.P., Valentine G. (red.), 2003, *Key Concepts in Geography*, Sage Publications.
- Kopeć K., Zawadzka A., 2005, Znaczenie nauczania o ładzie przestrzennym na lekcjach geografii, [w:] S. Musielak (red.), *Wymiar i współczesne wyzwania edukacji geograficznej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin, s. 55–58.
- Kozłowski L., 2016, Kształtowanie ładu przestrzennego jako zadanie badawcze geografii historycznej, *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica*, nr 25, s. 5–24.
- Myga-Piątek U., 2008, Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec, s. 233–245.
- Osuch W., 2018, Reforma systemu edukacji a nowe kompetencje nauczycieli geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 91–105.
- Piotrowska I., 2018, Technologie geoinformacyjne w podstawie programowej – wyzwanie dla nauczyciela geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 33–49.
- Piotrowska I., Cichoń M., Abramowicz D., Sypniewski J., 2019, Challenges in geography education – a review of research problems, *Quaestiones Geographicae*, nr 38 (1), s. 71–84.
- Piotrowska I., Przewoźna P., Bobińska A. (red.), 2023, *Technologie geoinformacyjne w edukacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Plit F., 2024, Geografia w szkole – wyobrażenie, [w:] A. Hibszer, J. Rodzół (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 189–194.
- Rachwał T., 2024, Rola geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej w edukacji szkolnej, [w:] K. Stachowiak, R. Kudlak (red.), *Wyzwania i perspektywy geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej*, Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN, t. 25(217), Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 249–265.
- Ratajczak-Szczerba M., 2016, Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 213–224.
- Rodzół J., 2024, Szkolny podręcznik do geografii w obliczu zmian cywilizacyjnych – zarys problemu, [w:] A. Hibszer, J. Rodzół (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 53–66.
- 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).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2024 poz. 1019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2024 poz. 781).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2025 poz. 363).
- Sadoń-Osowiecka T., 2018, Co to znaczy wychowanie patriotyczne? Interpretacja założeń podstawy programowej geografii i wypowiedzi studentów, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 69–88.
- 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 Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 23–31.
- Samul Ł., 2021, Warto mieć ład przestrzenny czy opłaca się mieć ład przestrzenny? *Tutoring Gedanensis*, nr 6(3), s. 86–91.
- Samulowska M., Wyka E., 2015, Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi GIS – przykłady rozwijania umiejętności analizowania informacji przestrzennych, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, CUK, Łódź, s. 89–104.
- Seamon D., 2018, *Life Takes Place: Phenomenology, Lifeworlds, and Place Making*, Routledge, New York.
- Semken S., Freeman C.B., 2008, Sense of Place in the Practice and Assessment of Place-Based Science Teaching, *Science Education*, nr 92(6), s. 1042–1057.
- Stachowicz-Polak M., 2024, Edukacja regionalna w kształceniu geograficznym – od podstawy programowej do koncepcji poznawania „małej ojczyzny” i „własnego regionu”, [w:] A. Hibszer, J. Rodzoś (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 67–80.
- Szczęsna J., 2018, Edukacja do turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej w ramach geografii szkolnej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 233–248.
- Szkurlat E., Adamczewska M., Dzieciół-Kurczoba B., 2022, Postrzeganie edukacji geograficznej i jej społecznej roli w Polsce, *Czasopismo Geograficzne*, nr 93 (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 Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 11–22.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat, (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 13–31.
- Tobiasz-Lis P., 2014, Personal experiences and images of places as the basis for teaching geography. Examples of Poland and England, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace KEG PTG, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 107–120.
- Tracz M., 2024, Ewolucja podejścia do kształcenia geograficznego w świetle podstawy programowej i programów nauczania, [w:] A. Hibszer, J. Rodzoś, (red.), *Różne oblicza szkol-*

- nej i akademickiej edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 37–49.
- Wójtowicz B., Świętek A., 2018, *Geografia po reformie – zmiany zakresu treści kształcenia w podstawie programowej a ich dobór w podręcznikach szkolnych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat, (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 51–68.
- Zatorski M., 2018, *Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat, (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Sosnowiec, s. 203–218.

Bożena Kicińska

BUDŻET OBYWATELSKI JAKO NARZĘDZIE DYDAKTYCZNE. POTENCJAŁ WARSZAWY

WPROWADZENIE

Nowoczesna edukacja powinna nie tylko dawać uczniom szeroką wiedzę i różnorodne umiejętności, ale także umożliwiać ocenę, gdzie i w jaki sposób ten potencjał intelektualny może być spożytkowany. Ważne jest przy tym wskazywanie uczniom, że nauka szkolna ma zastosowanie również w życiu codziennym, a łączenie różnych umiejętności zdobytych w realizacji poszczególnych przedmiotów daje szansę na mądre kształtowanie wielu sfer naszego funkcjonowania.

Jednym z narzędzi, które w ostatnich latach może być wykorzystywane w Polsce w tak pojmowanej edukacji, jest budżet obywatelski. Pozwala on mieszkańcom obszarów, na których jest realizowany, również niepełnoletnim, aktywnie włączać się w procesy kreowania otoczenia w najróżniejszych jego aspektach. Inspirująca może być przy tym coraz bogatsza baza doświadczeń, której elementy można na co dzień zauważać w przestrzeni miast.

Celem artykułu jest przedstawienie funkcjonowania budżetu obywatelskiego, głównie na przykładzie Warszawy, oraz wykazanie, że nauka partycypacji społecznej może być cennym elementem edukacji szkolnej.

BUDŻET OBYWATELSKI

Budżet obywatelski oznacza wydzielone w budżecie gminy środki, o których przeznaczeniu decydują – w bezpośrednim głosowaniu – mieszkańcy danego terenu.

Takie zadysponowanie częścią funduszy obszaru przynosi wiele korzyści. Należą do nich przede wszystkim wzmacnianie przekonania mieszkańców o ich prawie do współdecydowania o wspólnym miejscu życia oraz zdobywanie przez miejscowe władze rozeznania co do lokalnych potrzeb i oczekiwań, co może przełożyć się na trafniejsze decyzje inwestycyjne. Tę rolę budżetu obywatelskiego

podkreślają inne stosowane w odniesieniu do niego określenia: budżet partycypacyjny lub – rzadziej – budżet włączający.

Po raz pierwszy inicjatywa utworzenia takich środków została wprowadzona w życie w brazylijskim Porto Alegre w 1989 r. Miało to służyć włączeniu szerszych grup mieszkańców w decydowanie o życiu miasta (Krasnowolski 2020). Efekty przeszły najśmielsze oczekiwania – w krótkim czasie nastąpiła znaczna poprawa jakości życia mieszkańców, wyrażona m.in. przez znaczne zwiększenie liczby mieszkańców mających dostęp do kanalizacji oraz ogromny wzrost liczby uczniów szkół podstawowych i średnich. Uznano to za wielki sukces, a zarazem świadectwo potrzeby współdziałania mieszkańców i władz miasta w osiąganiu wspólnych celów. Z tej inspiracji szybko skorzystały inne miasta Brazylii oraz całego regionu Ameryki Południowej. Już w latach 90. XX w. podobne inicjatywy podjęły niektóre miasta europejskie, a spektakularny rozwój tej idei w Europie przypadł na pierwszą dekadę XXI w.

W Polsce w 2002 r. funkcjonowało *Forum dla Płocka*, którego zasady były podobne do przyjętych w ramach budżetu partycypacyjnego (w tamtym okresie używano głównie tego właśnie określenia) (Sobczak, Kulisiewicz 2014). Przyjmuje się jednak, że działania w pełni spełniające wymogi budżetu partycypacyjnego podjęto pierwszy raz w Polsce w Sopocie w 2011 r.

W pierwszych latach podstawą prawną tworzenia i wykorzystywania budżetu obywatelskiego były ogólne ustawowe kompetencje jednostek samorządu terytorialnego (ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym).

Od 2018 r. zasada uczestnictwa mieszkańców danego obszaru w dotyczących go decyzjach finansowych zyskała w Polsce konkretne unormowanie prawne. W Ustawie z dnia 11 stycznia 2018 r. o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych zostało określone, że w gminach będących miastami na prawach powiatu w każdym roku co najmniej 0,5% ubiegłorocznych wydatków gminy to środki, które będą wydane zgodnie z wolą mieszkańców, wyrażoną w głosowaniu na zgłoszone wcześniej projekty. Było to działanie mające zbliżyć sytuację gmin miejskich do tej, jaką miały gminy wiejskie, korzystające od 2014 r. z podobnego narzędzia – funduszu sołeckiego. Wraz z przyjęciem tej regulacji prawnej upowszechniło się stosowanie określenia *budżet obywatelski* zamiast *budżet partycypacyjny*.

Budżet obywatelski to wyjątkowa możliwość realizowania przez mieszkańców miasta ich własnych inicjatyw, dzięki którym wprowadzane są różne udogodnienia w życiu danej społeczności, kształtowana jest przestrzeń publiczna, pojawiają się działania niwelujące różnorodne problemy społeczne. Szczególnie ważne jest to, że konkretne inicjatywy wychodzą od samych mieszkańców i że to ich głosy decydują o tym, które projekty będą realizowane w danym roku. Pozwala to mieć uzasadnioną nadzieję realizowania projektów rzeczywiście przydatnych w tym miejscu i jednocześnie daje mieszkańcom poczucie możliwości stałego kształtowania swojego otoczenia.

Wielkość środków przeznaczanych na budżet obywatelski może wydawać się niewielka w stosunku do całego budżetu gminy, jednak kwoty te są niemałe.

Poza tym dzięki takiej proporcji rozsądnie zestawione są obowiązki jednostek samorządu terytorialnego oraz prawa mieszkańców. To władze danego obszaru są odpowiedzialne za ogólną politykę kształtowania przestrzeni oraz sposób jej funkcjonowania i to na nich ciąży obowiązek podejmowania oraz realizacji zadań podstawowych w tym zakresie (jednocześnie najkosztowniejszych). Mieszkańcom korzystającym z budżetu obywatelskiego przypada możliwość decydowania o drobniejszych kwestiach, jednak w istotny sposób personalizujących użytkowaną przestrzeń. Pomysły zgłaszane w ramach budżetu obywatelskiego muszą przy tym wpisywać się w kompetencje miasta, co daje szansę na komplementarne kreowanie danego obszaru.

W polskim systemie prawnym budżet obywatelski traktowany jest jako rodzaj konsultacji społecznych, jednak konsultacji o szczególnym statusie, ponieważ wynik głosowania w sprawie budżetu obywatelskiego jest dla władz danego obszaru wiążący – wybrane w takim trybie zadania muszą być uwzględnione w uchwale budżetowej gminy, a w toku dalszych prac nie można ich w istotny sposób modyfikować. Do kompetencji rady gminy należy przy tym określenie wymagań, jakie powinien spełniać projekt budżetu obywatelskiego [takie jak wymagana liczba osób popierających, zasady oceny projektów czy zasady głosowania (ustawa z dnia 11 stycznia 2018 r.)].

BUDŻET OBYWATELSKI WARSZAWY

W Warszawie budżet obywatelski wprowadzono zarządzeniem Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 13 stycznia 2014 r. Dotyczył on projektów z terminem realizacji przypadającym na rok 2015. W pierwszej połowie 2025 r. prowadzona jest już 12. edycja budżetu, realizacja projektów wybranych w czerwcu tego roku dokona się w roku 2026.

Warszawa stanowi interesujący obiekt badań dotyczących wykorzystywania budżetu obywatelskiego. Wyróżnia się ona na tle innych miast polskich wyjątkowo dużymi środkami o takim przeznaczeniu (wyrażanymi w wartościach bezwzględnych), znaczną liczbą i różnorodnością projektów i jednocześnie dużą liczbą osób biorących udział w głosowaniu, choć nie jest to wyjątkowo duży udział głosujących w ogólnej liczbie mieszkańców (Krasnowolski 2020)(tab. 1).

Wielkość budżetu obywatelskiego w Warszawie z roku na rok znacząco rośnie: od 26 mln zł w pierwszej edycji do ponad 100 mln zł w ostatnim okresie. Liczba projektów zgłaszanych w poszczególnych edycjach jest duża, chociaż widoczny jest pewien jej trend spadkowy: w pierwszych 8 edycjach przekraczała 2000 (rekordowa była w edycji na 2018 r. – 2782), później spadła poniżej tej wartości (w edycji na 2024 r. zaledwie 1747). Zmniejszyła się także, pozostając jednak wysoką, liczba osób biorących udział w głosowaniu – od ponad 160 tys. w pierwszych dwóch edycjach do poniżej 100 tys. w ostatnich czterech zakończonych.

Interesującą konsekwencją ogólnego trendu spadkowego liczby zgłaszanych projektów przy bardzo wyraźnie rosnącej kwocie budżetu jest możliwość

realizowania projektów bardziej kosztochłonnych, o ile tylko zdobędą odpowiednie poparcie głosujących.

Tabela 1. Kolejne edycje budżetu obywatelskiego w Warszawie w liczbach

Edycja na rok	Budżet (w zł)	Liczba projektów	Liczba głosujących
2015	26 327 268	2236	166 893
2016	51 215 551	2333	172 395
2017	58 588 894	2649	128 406
2018	51 419 912	2782	117 381
2019	64 433 218	2433	89 807
2020	83 111 363	2166	105 822
2021	83 111 363	2243	109 025
2022	93 575 094	2199	93 539
2023	101 130 815	1943	88 861
2024	101 427 129	1747	85 048
2025	105 782 530	1833	75 657

Źródło: strona internetowa *Budżet obywatelski w Warszawie*, raporty z przeprowadzenia kolejnych edycji budżetu obywatelskiego w Warszawie.

W liczącej ponad 10 lat historii budżetu obywatelskiego w Warszawie można zauważyć pewne zmiany w zasadach jego funkcjonowania, głównie natury organizacyjnej. Były one wprowadzane zarządzeniami Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy (które w pierwszych pięciu edycjach stanowiły podstawę prawną ich przeprowadzania) oraz uchwałami Rady Miasta Stołecznego Warszawy. Najmłodszymi aktami prawnymi w tym pakiecie są zarządzenia Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z lat 2019–2024 (zarządzenie nr 825/2019 z 17 maja 2019 r., tekst ujednolicony uwzględniający późniejsze zmiany) oraz uchwała Rady Miasta Stołecznego Warszawy z 17 października 2024 r.

W pierwszych pięciu edycjach budżet obywatelski w Warszawie funkcjonował na dwóch poziomach: lokalnym oraz ogólnodzielnicowym. Po zmianach prawnych z roku 2019 zaczęto wydzielać pule dzielnicowe oraz pulę ogólnomiejską, obejmującą całe miasto lub obszar należący do więcej niż jednej dzielnicy. Od 2025 r. poziom ogólnomiejski jest nazywany miejskim oraz dodano trzeci poziom – możliwość głosowania na projekty lokalne, dotyczące jednego większego osiedla lub kilku mniejszych. W trwającej w pierwszej połowie 2025 r. edycji (na rok 2026) taka opcja została uwzględniona w 16 z 18 dzielnic Warszawy. Wraz z wprowadzeniem trzech poziomów projektów dokonano zmian podziału środków przypadających na poszczególne pule, ze stosownym zwiększeniem środków przypadających na pule dzielnicowe i lokalne (z ogólnej kwoty 120 934 078 zł budżetu obywatelskiego na rok 2026 aż 96 747 263 zł (80%) jest przeznaczonych na projekty dzielnicowe i lokalne). Ten kierunek zmian można uznać za bardzo obiecujący, ponieważ pule lokalne mogą budzić większe zainteresowanie jako działania w skali przestrzennej, traktowanej jako bardziej „własna”.

Kwestią mającą ogromne znaczenie jest potencjał wyborczy mieszkańca, określony przez liczbę projektów, na które może on głosować. Pod tym względem

w Warszawie także dokonywały się zmiany. Obecnie każdy mieszkaniec miasta może oddać głos nawet na 5 projektów na poziomie miejskim, 5 na poziomie dzielnicowym i 5 na poziomie lokalnym.

Zmiany funkcjonowania budżetu obywatelskiego w Warszawie obejmują także określanie kategorii tematycznych, do których powinny być przypisane zgłaszane projekty. Utrudnia to analizę ilościową (czy to liczby oddanych głosów czy kosztów) trendów w wykorzystywaniu tych środków w kolejnych latach. Można jednak stwierdzić, że jeśli traktować projekty budżetu obywatelskiego jako przejaw potrzeb mieszkańców, to warszawiacy odczuwają silną potrzebę wzbogacania swego otoczenia w obiekty zieleni miejskiej. Duże szanse na docenienie mają też projekty dotyczące wsparcia zdrowia oraz rozwoju fizycznego, psychicznego i intelektualnego mieszkańców. Warte uwagi jest roczne aprobowanie wielu projektów mających na celu ułatwienie życia fauny miejskiej.

Te typowe rodzaje wyborów łatwo zauważyć w edycji na rok 2025 (czyli realizowanej w roku 2024), w której zdecydowano o wprowadzeniu w życie 273 projektów na poziomie dzielnicowym i 20 na poziomie miejskim (strona internetowa *Budżet obywatelski w Warszawie*).

Każda z warszawskich dzielnic wzbogaci się w tym roku o obiekty zieleni, przy czym różnorodność działań jest bardzo duża – są to nasadzenia nowych drzew i wspomaganie bytowania starszych, zwłaszcza przyulicznych, zakładanie parków kieszonkowych i łąk kwietnych, instalacje zielonych ścian i zielonych przystanków, rewitalizacje parków. Interesującym połączeniem działań zazieleniających miasto i poprawiających komfort funkcjonowania rowerzystów jest projekt *Zielone podróże – łączniki tras rowerowych na Mokotowie*.

W kilku dzielnicach (Włochy, Żoliborz, Mokotów, Śródmieście, Praga-Północ) realizowany jest w tym roku (w niektórych dzielnicach po raz kolejny) projekt *Nie jesteś sam/a – pierwsza pomoc psychologiczna dla dzieci i młodzieży*. Mieszkańcy Bemowa, Wawra i Białołęki zdecydowali też o wprowadzeniu w życie projektu *Bezpłatna pomoc psychologiczna dla dzieci i młodzieży*. Dzięki wyborom głosujących, w przestrzeni publicznej zwiększa się liczba dostępnych defibrylatorów, zaplanowane są też warsztaty na temat udzielania pierwszej pomocy. Interesującymi projektami służącymi zdrowiu i pomocy społecznej są też *Senioralne wędrówki* (w Śródmieściu), *Wigilia dla potrzebujących* (w Wawrze) czy *Bezpieczne kobiety na Bemowie*.

Wyjątkowo popularnym sposobem wykorzystania budżetu obywatelskiego, realizowanym w większości dzielnic, jest zwiększenie zasobów lokalnych bibliotek – nie tylko w postaci książek, ale także audiobooków i e-booków – oraz udogodnienia w korzystaniu z nich. Oryginalnym pomysłem o podobnym ukierunkowaniu jest projekt *Daj drugie życie książce – sąsiedzka wymiana* (w Wilanowie).

Warto zauważyć, że w puli zwycięskich projektów duży udział mają pomysły służące ułatwieniu życia w mieście zwierzętom, zwłaszcza dzikim lub bezpańskim. Takie działania są w 2025 r. (podobnie jak w każdej z poprzednich edycji) podejmowane w większości dzielnic. Dzięki nim w wielu miejscach poprawi się los bezdomnych kotów (domki, dokarmianie, opieka weterynaryjna), lepsze warunki życia zyskają też ptaki (wróble, jerzyki), wiewiórki, jeże, pszczoły i inne owady, nietoperze.

Niektóre z projektów mają zarówno w całej Warszawie, jak i poszczególnych dzielnicach ugruntowaną pozycję i są obecnie realizowane już po raz kolejny, co znacząco zwiększa efektywność danego pomysłu na kreowanie otoczenia. Kosztochłonność poszczególnych projektów bywa bardzo różna – środki na realizację niektórych mogą znacznie przekraczać milion złotych, podczas gdy w wypadku innych być rzędu jedynie kilku tysięcy.

Raporty z przeprowadzenia poszczególnych edycji budżetu obywatelskiego pozwalają stwierdzić, że najliczniejszą grupę wśród głosujących stanowią warszawiacy w grupach wiekowych od 25 do 34 i od 35 do 44 lat. Można przypuszczać, że są to w dużej mierze osoby, które relatywnie niedawno samodzielnie zamieszkały na danym obszarze i czują potrzebę kreowania swego miejsca pracy i zamieszkania. Pewne znaczenie może też mieć fakt, że osoby z tych grup wiekowych są z reguły dobrze obeznane z funkcjonowaniem elektronicznych dokumentów, a łatwiej zgłosić projekt, zapoznać się z innymi oraz oddać głos na wybrane z nich drogą elektroniczną niż czynić to z wykorzystaniem dokumentów w wersji papierowej (w Warszawie aż 99% głosów w wyborach projektów budżetu obywatelskiego jest składanych drogą elektroniczną).

Doświadczenia z wykorzystania budżetu obywatelskiego w Warszawie mogą stać się inspiracją do porównania trendów w wykorzystywaniu takich środków w różnych miastach, co pozwoli określić zróżnicowanie przestrzenne potrzeb i oczekiwań ich mieszkańców. Dodatkowa korzyść takich analiz to forum wymiany dobrych praktyk.

BUDŻET PARTYCYPACYJNY W DYDAKTYCE

Budżet partycypacyjny może być wyjątkowo cennym narzędziem dydaktycznym. Już samo przeanalizowanie z uczniami projektów poddanych w bieżącym roku pod głosowanie w mieście lub dzielnicy, w której znajduje się szkoła, daje nauczycielowi wiele cennych możliwości. Ponieważ szczegółowy opis każdego z projektów jest dostępny dla zainteresowanych, może to być świetny materiał do dyskusji na temat potrzeb danego obszaru i przydatności każdego z projektów. Taka dyskusja pozwoli uczniom zauważyć problemy w przestrzeni ich codziennego funkcjonowania – te dokuczliwe i te, z którymi wiele osób tak się żyło, że traktują je jako element życia stały, choć przykry. Naturalną konsekwencją takiej dyskusji może być decyzja uczniów, by wziąć udział w głosowaniu (przy czym indywidualne wybory wartych poparcia projektów mogą być różne).

Wartościowe może być też przeanalizowanie, jakie projekty zgłaszano w poprzednich latach i które okazały się zwycięskie. W wypadku tych drugich wymierną korzyścią jest możliwość stwierdzenia, jak sprawdzają się one w rzeczywistości. Bardzo interesujące może być na tym etapie połączenie dwóch rodzajów działań – znalezienia w dokumentacji budżetu obywatelskiego zestawienia zrealizowanych projektów oraz odnalezienie ich w otoczeniu (połączone z własną oceną ich użyteczności). Można nawet zorganizować pewien rodzaj gry miejskiej,

polegającej na odnalezieniu i udokumentowaniu na zdjęciach poszczególnych realizacji (są one opatrzone stosownymi plakietkami lub tabliczkami). Pozwoli to uczestnikom zorientować się, jak wzbogaciło się ich otoczenie dzięki środkom z tego budżetu, a być może także dowiedzieć się czegoś nowego o dawnym i obecnym życiu miejsca teoretycznie im znanego (fot. 1).

Warto też zapoznać się z projektami zgłaszanymi i realizowanymi w innych dzielnicach czy miastach – mogą one stać się świetną inspiracją do budowania własnych pomysłów. Szerszą perspektywę daje także zapoznanie się z ogólnymi opracowaniami dotyczącymi funkcjonowania omawianej formy partycypacji społecznej (przykładem może być *Barometr budżetu obywatelskiego*).

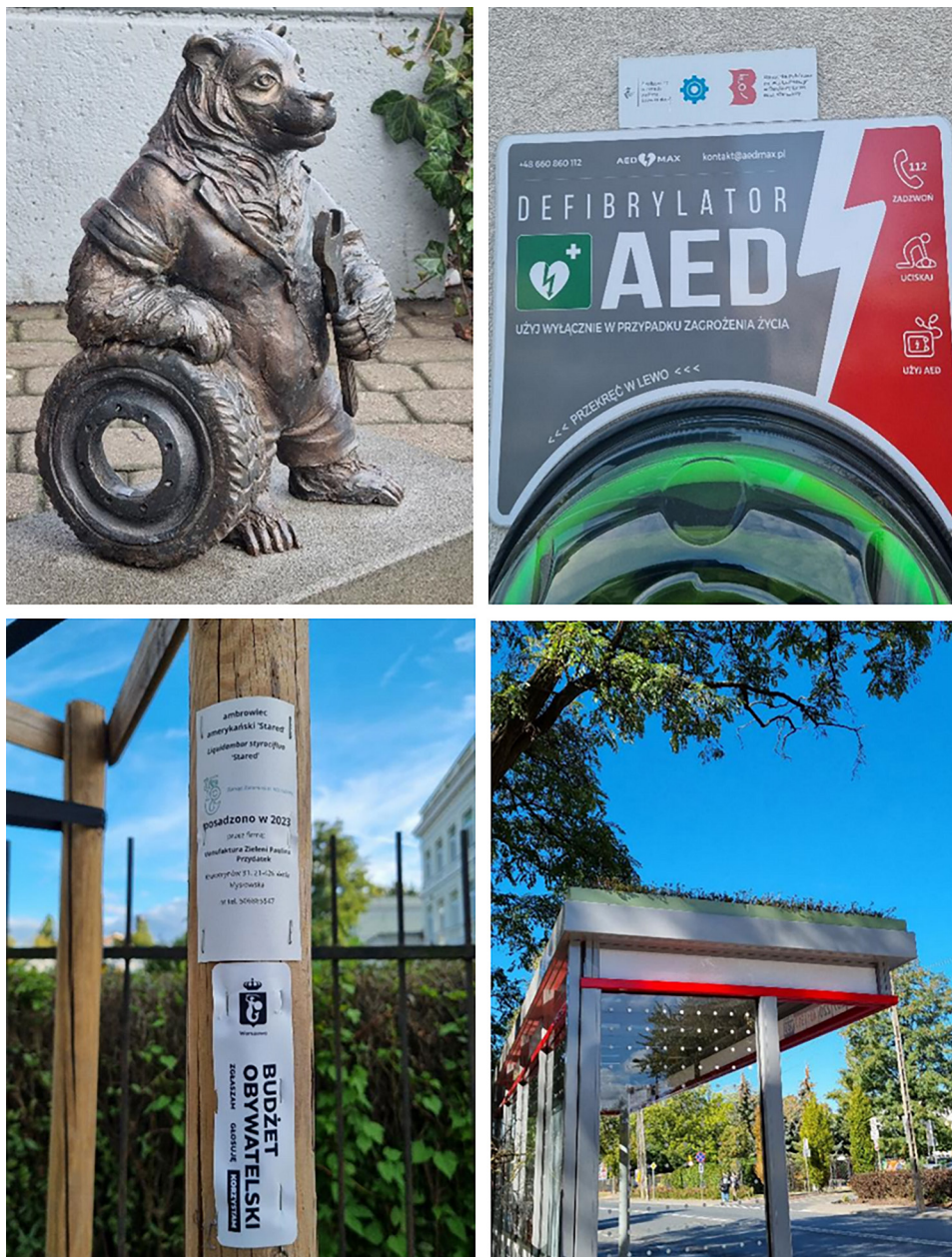
Sama tylko analiza różnorodnych aktualnych i wcześniejszych projektów z różnych miejsc może silnie pobudzać wyobraźnię. Zauważenie szerokiego spektrum działań, jakie można podjąć w swoim otoczeniu, jest z pewnością niezwykle inspirujące. Korzyścią nie do przecenienia jest uświadomienie sobie przez młodych ludzi ich sprawczości – możliwości kreowania (choćby tylko w pewnym stopniu) swojego otoczenia.

Etap uświadomienia sobie własnych możliwości już tylko krok dzieli od etapu kolejnego – chęci spróbowania własnych sił na tym polu. Może to być decyzja uczniów w pełni samodzielna lub wstępnie ukierunkowana przez nauczyciela. To o wiele bardziej wymagający etap, ale i dający znacznie więcej korzyści dydaktycznych.

Możliwość aktywnego udziału w budżecie obywatelskim mają również osoby niepełnoletnie. Jedyne ograniczenie wynika z faktu, że w pełni samodzielny udział może wziąć osoba mająca zdolność do czynności prawnych, ponieważ wybranie danego projektu w głosowaniu skutkuje wpisaniem go do uchwały budżetowej gminy. Dlatego w imieniu najmłodszych twórców projektów stosowne czynności powinni podjąć ich rodzice (opiekunowie prawni). Przypuszczalnie ograniczenie to nie stanowi poważniejszej przeszkody we wprowadzaniu omawianych treści do dydaktyki szkolnej.

Odpowiednio przygotowana burza mózgów dotycząca stwierdzanych w otoczeniu potrzeb i pomysłów na projekty poprawy stanu ma szansę stać się wyjątkowo ważnym elementem edukacji młodych członków społeczeństwa. Każdy z uczestników takiej dyskusji powinien wcześniej przemyśleć, czy zauważa w swym otoczeniu przejawy problemów środowiskowych lub społecznych i czy dostrzega możliwości poprawy obecnej sytuacji. Już samo zapoznanie się grupy uczniów ze spostrzeżeniami poczynionymi przez każdego z nich może być fascynującą drogą do zrozumienia funkcjonowania obszaru pozornie znanego każdemu z dyskutujących, ale postrzeganego przez każdego z nich indywidualnie.

Nie do pominięcia jest zapoznanie się z ogólnymi zasadami wydatkowania środków budżetu obywatelskiego oraz szczegółowymi uregulowaniami przyjętymi w danym mieście. Projekt musi być zgodny z przepisami prawa, wpisywać się w kompetencje miasta, a efekt jego realizacji (trwającej nie dłużej niż rok) musi być ogólnodostępny. Trudne może okazać się zarówno zaplanowanie wprowadzenia w życie projektu, jak i opracowanie choćby przybliżonego kosztorysu (mimo możliwości konsultacji i wykorzystania pewnych wzorów – jak na warszawskiej



Fot. 1. Wybrane realizacje projektów z budżetu obywatelskiego w warszawskiej dzielnicy Ursus (fot. B. Kicińska)

Kolejno: 1) Mechanik, jeden z 8 niedźwiadków – symboli Ursusa (przy wejściu do dawnych Zakładów Mechanicznych Ursus); 2) defibrylator na ścianie Biblioteki Publicznej; 3) ambrowiec amerykański 'Stared' (w tle budynek Szkoły Podstawowej nr 14); 4) przystanek z zielonym dachem przy ul. Dzieci Warszawy.

stronie internetowej budżetu obywatelskiego fragmentu *Ile kosztuje miasto?*) czy zestawienie wszystkich tych elementów w odpowiednio od strony formalnej przygotowany dokument. Ponadto opracowanie projektu musi być zakończone złożeniem go w odpowiednim terminie. Suma tych działań jest bardzo wymagająca, ale jednocześnie stanowi świetną praktyczną lekcję dotyczącą niektórych procedur regulujących życie miasta.

W zależności od treści merytorycznej pomysłu na projekt, który chcieliby przygotować uczniowie, może on być przedmiotem dyskusji na różnych lekcjach: biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie czy na godzinie wychowawczej. Co prawda każdy zgłaszany w Warszawie projekt musi mieć wskazanego konkretnie autora i niezbyt liczną (razem do 5 osób) grupę wnioskodawców, zatem zgłaszającym nie może być szkoła czy nawet klasa, jednak sama możliwość poddania pomysłu pod dyskusję na lekcji może być dla autora doskonałym ćwiczeniem umiejętności przekonywania innych do swoich racji, mierzenia się z krytyką czy lekceważeniem, wysłuchiwanie racji innych. Te efekty trudno uzyskać w tak dużym wymiarze w innych podobnych działaniach dydaktycznych, ponieważ w tym wypadku wartością dodaną jest zaangażowanie emocjonalne referującego i w pełni autorski pomysł.

W sumie praca, jaką uczniowie muszą włożyć w przygotowanie takiego projektu, może być dla nich bezcenną lekcją postrzegania problemów (lub niedoskonałości) środowiskowych czy społecznych w otoczeniu, szukania sposobów na poprawę stwierdzonej sytuacji, poznawania mechanizmów funkcjonowania miasta i wreszcie podejmowania działań, by swoje pomysły wprowadzić w życie. To kompleksowa lekcja życia w społeczeństwie, lekcja kreowania „świata życia” (Olubiński 2020) dla siebie i innych.

Omawianie zauważonych problemów i pomysłów na ich ograniczenie lub zlikwidowanie może posłużyć realizacji wątków ujętych w podstawie programowej różnych przedmiotów. Można też uznać, że uwzględnienie tych elementów w pracy dydaktycznej dobrze wpisuje się w zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, a w szczególności: kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencji obywatelskich, kompetencji w zakresie przedsiębiorczości.

Jeżeli projekt uzyska pozytywną ocenę formalną oraz merytoryczną i zostanie włączony do puli poddawanych pod głosowanie, autor pomysłu ma szansę popularyzować go, by pozyskiwać innych zwolenników. Wyjątkową nagrodą będzie przyjęcie projektu do realizacji – wtedy można śledzić wprowadzanie swojej wizji w życie, a potem monitorować jej przydatność. Duże znaczenie ma też to, że realizacja wybranych projektów dokonuje się w ciągu zaledwie jednego roku – dla ucznia jest to z pewnością czas długi, ale jednak możliwy do łatwego wyobrażenia sobie, zatem okres od sformułowania pomysłu do wprowadzenia go w życie jest akceptowalny.

PODSUMOWANIE

Uwzględnianie elementów partycypacji społecznej w edukacji szkolnej daje możliwość unikatowego połączenia teorii z praktyką przez wykazanie uczniom, że wiedza i umiejętności zdobywane w szkole mogą znaleźć zastosowanie tuż za ścianami sal lekcyjnych. Zyskiem nie do przecenienia jest też poznanie mechanizmów, dzięki którym te połączenia można zrealizować.

Ogromne znaczenie wychowawcze ma również modelowy podział ról w takim wariacie pracy dydaktycznej. Nauczyciel powinien podsuwać uczniom inspiracje, zachęcać do własnych obserwacji, a jeżeli uczniowie chcą przekuć wnioski z tych spostrzeżeń we własne projekty – pomagać im w wykreowaniu pomysłów poprawnych merytorycznie, wartościowych i pod każdym względem dobrze przygotowanych. Jednak jest to tylko funkcja wspierająca. Jeśli pomysł ucznia wynika z jego własnych spostrzeżeń i przemyśleń – choćby dokonywanych w asyście nauczyciela – to właśnie uczeń jest autorem danego projektu, także w sensie prawnym, i powinien zdawać sobie sprawę, że jego działania kształtują sferę życia wielu osób. To kolejny element bezcenny. W ten sposób można rozwijać kreatywność uczniów, ich dociekliwość, poczucie sprawczości i odpowiedzialności.

Szkolna lekcja budżetu obywatelskiego ma szansę być pierwszym etapem wychowywania nie tylko przyszłych liderów lokalnych społeczności, ale też szerokiej grupy osób świadomych tego, że przestrzeń naszego życia można i należy formować w sposób mądry i kompleksowy.

LITERATURA

Budżet obywatelski w Warszawie, <https://bo.um.warszawa.pl/>.

Krasnowolski A., 2020, *Budżety obywatelskie (partycypacyjne). Historia instytucji i jej funkcjonowanie w polskich samorządach*, Kancelaria Senatu, Warszawa.

Martela B., Janik L., Mróz K., 2023, *Barometr budżetu obywatelskiego*, edycja 2022, Obserwatorium Polityki Miejskiej, Instytut Rozwoju Miast i Regionów, Warszawa–Kraków.

Olubiński A., 2020, „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 2, s. 9–29.

Raporty z przeprowadzenia kolejnych edycji budżetu obywatelskiego w Warszawie, www.twojbudzet.um.warszawa.pl.

Sobczak A., Kulisiwicz T., 2014, *Otwarty Rząd i ponowne wykorzystanie informacji publicznej. Inspirujące wzorce z Polski i ze świata*, Ośrodek Studiów nad Cyfrowym Państwem, Łódź.

Uchwała nr XI/218/2019 Rady Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 11 kwietnia 2019 r. w sprawie konsultacji społecznych z mieszkańcami m.st. Warszawy w formie budżetu obywatelskiego.

Uchwała nr XI/379/2024 Rady Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 17 października 2024 r. zmieniająca uchwałę w sprawie konsultacji społecznych z mieszkańcami m.st. Warszawy w formie budżetu obywatelskiego.

Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym.

Ustawa z dnia 11 stycznia 2018 r. o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Zarządzenie nr 5409/2014 Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 13 stycznia 2014 r. w sprawie konsultacji społecznych z mieszkańcami Miasta Stołecznego Warszawy w zakresie budżetu partycypacyjnego na rok 2015.

Zarządzenie nr 825/2019 Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 17 maja 2019 r. w sprawie konsultacji społecznych z mieszkańcami m.st. Warszawy w formie budżetu obywatelskiego (tekst ujednolicony, uwzględniający zmiany wynikające z zarządzeń z dnia 18 lutego 2021 r., 15 maja 2024 r., 24 grudnia 2024 r.).

INSPIRACJE W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Joanna Angiel

O FLANEROWANIU GEOGRAFICZNYM I JEGO WARTOŚCI W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

WPROWADZENIE

W niniejszym rozdziale przedstawiam proces odkrywania i poznawania przykładowego miasta, jego różnych miejsc, w ramach własnych eksploracji terenowych, polegających na tzw. flanerowaniu¹. Przywołuję w nim: cele i wartości flanerowania, jego warunki wstępne, specyfikę oraz cechy charakterystyczne. Przedstawiam także formy i metody dydaktyczne umożliwiające jego zastosowanie w edukacji geograficznej – szkolnej i akademickiej. Efekty zobrazowałam w formie przykładowych, krótkich opowiadań geograficznych. Tekst ten jest jednocześnie zaproszeniem do flanerowania oraz uświadomieniem, że stosowane jest ono i wykorzystywane od dawna. Przykładem flaneura jest w tym przypadku autorka, poznająca w ten sposób miejsca nie na „krańcu świata”, lecz na obrzeżach swojego miasta i dzieląca się ze studentami, nauczycielami oraz innymi czytelnikami efektami tego procesu – refleksjami i konkluzjami.

KIM JEST FLANEUR

Flaneur² jest postacią wykreowaną i opisaną przez filozofa, eseistę, teoretyka literatury i sztuki – Waltera Benjamina, autora licznych prac dotyczących różnych procesów cywilizacyjno-kulturowych. Była to postać literacka charakterystyczna dla XIX-wiecznego Paryża, rozpoznawalna na podstawie specyficznego celu i sposobu spacerowania (flanerowania) jego ulicami i pasażami oraz wynikających z tego skutków zarówno poznawczych, jak i mentalnych. Poprzez interesujące opisanie tej postaci, jej aktywności i stosowanych przez nią charakterystycznych podejść i specyficznych sposobów poznawania danego miasta i jego mieszkańców

¹ Przyjmuję spolszczoną wersję, tzn. „flanerowanie”.

² Przyjmuję spolszczoną wersję – „flaneur”, zamiast francuskiego – *flâneur*.

(np. wylapywanie fragmentów rozmów prowadzonych przez mijających go przechodniów oraz efektów tego procesu) – flaneur zaistniał i pozostał na trwałe w literaturze pięknej. Jego pierwowzór spotkać można m.in. w twórczości H. Balzaca, K. Dickensa, G. Flauberta, W. Hugo, E.A. Poe czy też Ch. Baudelaire’a. W filozofii oraz antropologii kultury postać flaneura po raz pierwszy pojawiła się w pracach Waltera Benjamina, a w socjologii – Georga Simmela³ (Dzionek 2003).

Flaneur to człowiek penetrujący miasto, prekursor dziennikarza, miejskiego reportażysty, a jednocześnie także fotograf, który podczas obserwacji miasta, w tym różnych scenek z jego życia społeczno-kulturowego, wychwytuje rozmaite obrazy (kraj-obrazy?), jak też urywki rozmów przechodniów i ludzi konwersujących np. w kawiarnianych ogródkach. Rejestruje rozmaite miejsca oraz zachodzące w nich scenki, traktowane przez niego jako znaczące kadry w spektaklu, którym jest zróżnicowane (codziennie, niemal co chwilę – inne) życie miasta. Według niektórych badaczy: *Krąg skojarzeń wokół figury flaneura wyznaczają takie postaci jak: detektyw (odslania mroczne strony miasta), spiskowiec, agent służb specjalnych (w tym sensie, że obserwuje tłumy na ulicy), fotograf (jest zainteresowany wizualną stroną życia miejskiego), (...), dandys, literat, poeta, malarz, dziennikarz-reporter, socjolog-etnograf, teoretyk-filozof, (...), kolekcjoner* (Dzionek 2003, za: Michalak). Nieco inne zestawienie przywołuje K. Bartosiak (2005), według której może nim być także np. włóczęga lub spacerowicz-czytelnik, który charakteryzuje się postawą zarówno krytyczną, jak i estetyczną. Jest on przechodniem, który czerpie radość, zadowolenie czy wręcz upojenie z baczego obserwowania życia miasta rozgrywającego się na ulicach, w pasażach, zaułkach, na placach lub bulwarach nadrzecznych. Jest on zazwyczaj samotny, lubi jednak niejednokrotnie wtapiać się w tłum przechodniów. Dzięki temu, jak już wspomniałam, rejestruje strzępki różnych rozmów, zdań, fragmenty wypowiedzi mijanych ludzi, które może potem wykorzystać w zestawieniu z własnymi myślami poprzez twórczą, umysłową zabawę. Czuje się on w mieście jak u siebie w domu, można też powiedzieć, że miasto staje się jego domem (Baudelaire 2000).

F. Castigliano (2016) stwierdza, że współczesny flaneur, podobnie jak jego poprzednik z XIX w., spaceruje wolno i uważnie po mieście, nie tylko „uruchamiając” nogi, ale i uaktywniając oczy, uszy, nos, a czasem i dłonie, zachęcając te ostatnie, by „dotknęły miasta” lub też „namawiając” język flaneura, by czegoś po drodze posmakował. W tej sytuacji, jak autor ten obrazowo wyraża, „spaceruje się” oczami, uszami, dłońmi czy niekiedy i językiem.

E. Szkurląt i M. Adamczewska, powołując się na Z. Baumana (1994), opisują flaneura jako *spacerowicza, artystę-obszernika, konesera doznań bez pośpiechu kontemplującego i komentującego miejskie życie, przechadzającego się po ulicach miasta, łączącego reporterski ogląd z rozmyślaniami, a nawet głębszą filozofią* (2023, s. 11).

³ Znamienne jest podejście G. Simmela do krajobrazu, zarysowane w poniższym cytacie: (...) krajobraz dla Simmela nie był czymś naturalnym (...), a pewnym ujętym w estetyczne ramy, spreparowanym już doświadczeniem natury. Był swoistym dziełem sztuki, autonomiczną, kulturową jednostką, którą widzi przede wszystkim artysta (Błaszczak 2006, s. 204).

Flaneur zdecydowanie różni się ideami, celami i „programem” poznawczym od turysty, co wyraża dobitnie K. Szalewska stwierdzeniem: *Turysta zmierza (...) ku atrakcjom, disneylandom, flâneur – ku miejscom* (2009, s. 49). Warto zwrócić także uwagę, że klasyczny flaneur nie chodzi „zwyczajnie”, tak jak idzie się np. na południowy spacer niedzielny z rodziną czy wieczorną przechadzkę przed snem. On spacer celebruje, idzie wolno, by móc wychwycić percepcyjnie interesujące, czasem zaskakujące elementy – szczegóły miasta czy też różne zdarzenia, zachowania ludzi, fragmenty rozmów prowadzonych przez tych, którzy go mijają itp. Jest to specyficzne „zanurzanie się” w tkankę i życie miasta, a jednocześnie możliwość odczuwania, że jest się jego istotną częścią.

Przyjmuje się założenie, że flaneur-badacz to osoba wrażliwa, reagująca emocjonalnie na świat zewnętrzny, którego doświadcza wszystkimi zmysłami. O takim poznawaniu pisała m.in. M. Kuncewiczowa w swej powieści pt. *Dwa księżycy* (1989), a T. Kłak w przedmowie do niej stwierdza: *Ludzie w jej książkach ujmowani są jako niepodzielna część przyrody, reagują na świat przede wszystkim zmysłami – widzeniem, słyszeniem, odczuwaniem. Człowiek tkwi bowiem w przyrodzie, żyje oddany jej prawom, dzieli z nią swoje przeznaczenie* (1989, s. 9).

Podobne przekonanie dotyczące naukowców wyrażone zostało przez biologa, Françoise’a Waqueta: *Zwrócenie uwagi na emocje nie ma na celu dodania malowniczości życiu naukowemu (...). Chodzi tutaj o przemyslenie homo academicusa, w sposób bardziej złożony: nie tylko jako aktora społecznego, który jest zarazem wytwórcą wiedzy (...), lecz także, i jednocześnie, istotą czującą, to znaczy z krwi i kości, która doświadcza namiętności i odczuwa emocje związane ze światem, w którym żyje, porusza się, działa* (Waquet 2024, s. 24–25).

Tematykę doświadczania miasta poprzez uaktywnianie zmysłów przywołują E. Szkurłat i M. Adamczewska na przykładzie Łodzi i jej charakterystycznych miejsc (m.in. ul. Piotrkowskiej). Autorki przypominają też, kim jest flâneur, oraz określają, czym jest flanerowanie i jakie są jego cele poznawcze (Szkurłat, Adamczewska 2023, s. 11).

Flaneur to postać dostrzegająca ponadto różnego rodzaju scenki czy też „spektakle”, które dzieją się w mieście, i poddająca je analizie. Traktuje on miasto jako oryginalny twór i odczytuje jak palimpsest, który składa się z wielu warstw i znaków, zawierających w sobie rozmaite ślady przeszłości, na podstawie których można odszyfrować jego dzieje⁴. Spaceruje on w zasadzie bez założonego z góry planu, pozornie bez celu⁵, ale równocześnie w sposób specyficzny, uważny i dociekliwy. Jest zarówno widzem współczesnego życia, jak i jego wyznacznikiem, obrazem (Rizk, Birioukov 2017). Flaneur pozwala i zarazem oczekuje, że miasto samo będzie go uczyć tego, czego zechce i co jest tego warte. Taka sytuacja

⁴ <http://studiakrajobrazowe.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/krajobraz-miejski.pdf>

⁵ „Pozornie”, bowiem w rzeczywistości poznaje on miasto, jego przestrzeń (układ), różnicowanie miejsc i ich specyfikę itp. oraz niekiedy i ludzi: mieszkańców czy też „bywalców”. Wędruje po mieście bez celu rozumianego jako z góry zaplanowane dojście do określonego miejsca, czyli do mety.

zdarzyła się i w moim przypadku, np. na bulwarach w Konstancinie, podczas nieoczekiwanego spotkania z tutejszym mieszkańcem – bezdomnym młodym człowiekiem (patrz zał. 1). Unaoczniała i potwierdziła się wówczas niezwykła wartość tzw. „zbiegów okoliczności”, dzięki którym specyficznie poznaje się miasto i ludzi w nim żyjących, bowiem dzieje się to w sposób zaskakujący – poprzez spłoty wydarzeń, w tym spotkań, tworzących interesujące studia przypadków typu: „tu i teraz” oraz „nagle i niespodziewanie”.

Będąc flaneurem, warto być zawsze przygotowanym na to, co zarówno miasto (jego miejsca), jak i przypadkowo spotkani ludzie pragną mu powiedzieć, oraz na to, co chcą w ten sposób przekazać, zaoferować (a przy tym, niejednokrotnie, także duchowo wzbogacić).

FLANEROWANIE – JEGO ISTOTA, CELE I WARTOŚCI

Flanerowanie to sztuka charakterystycznego, uważnego spacerowania (włóczenia się, wędrowania, przechadzania się) i równoczesnego penetrowania i percypowania danej przestrzeni połączonego z wielowątkową obserwacją ukierunkowaną. To bystre tropienie, równoległe do wypatrywania, dostrzegania czy rozpoznawania, to także sztuka słuchania i odbierania zewnętrznego świata pozostałymi zmysłami (Castigliano 2016, Szkurlat, Adamczewska 2023). Wiąże się ona niejednokrotnie z tworzeniem relacji z danymi miejscami. Jest to poznawanie miasta jego rozmaitych miejsc, elementów przyrodniczych i kulturowych, jak też niekiedy rejestrowanie np. stylu zachowywania się ludzi czy przypadkowo zasłyszanych fragmentów rozmów. Towarzyszą temu przesłania, aby idąc wolno, uważnie obserwować, rejestrować, fotografować, słuchać, odczuwać itp. po to, by dzięki własnej uważności, skupieniu i wyczuleniu na świat zewnętrzny, jego poznawaniu – jednocześnie tworzyć, budować, wzmacniać i ubogacać swój świat wewnętrzny oraz by poznawać przestrzeń danego miasta, żeby z obcej i obojętnej, stawała się dla niego zbiorem powiązanych, oswojonych miejsc. Jest to również obserwacja ludzi, ich zachowania, sposobu bycia, oraz, w miarę możliwości, prowadzenie z nimi rozmów, poznawanie ich ścieżek myślenia, odbieranie i odczuwanie przez nich danego miasta, jego miejsc.

Aby zakotwiczyć proces flanerowania w metodologii badań, przywołam spotkanie na ten temat z nauczycielką akademicką, geografką Teresą Sadoń-Osowiecką (Uniwersytet Gdański), która podkreślała niejednokrotnie, że jego istota wiąże się z subiektywistycznymi, interpretatywnymi metodologiami badawczymi, w których badacz może być także podmiotem własnych badań, co nie oznacza jednak nieistotności faktów, które są przez niego interpretowane, zgodnie z dostępną wiedzą naukową. Dodać należy, że flanerowanie mocno związane jest z konstruktywizmem jako ideą edukacyjną (Sadoń-Osowiecka 2021).

Istotny podczas flanerowania jest zachodzący wówczas proces doskonalenia uważności badawczej w czasie obserwowania, rejestrowania i wiążącego się z tym specyficznego poruszenia myśli i uczuć z nim związanych, będących w opozycji

do turystycznego i przewodnikowego, nieraz szablonowego, „wyliczankowego” zwiedzania typu: *po prawej stronie widzimy „to”, a po lewej „tamto”*. Do flanerowania niezbędna jest przede wszystkim wewnętrzna tego potrzeba: fizyczna, psychiczna i mentalna oraz wykazanie się czymś, co Ryszard Kapuściński nazywa *stanem gotowości do wyruszenia w drogę* (2009).

A. Birioukov, doktorant z Toronto, napisał o swoim flanerowaniu w tym mieście tak: *Choć przemierzałem te ulice niezliczoną ilość razy, to tylko dzięki skupionemu spojrzeniu flaneura pospolite (zwykle) widoki, które zazwyczaj pomijałem bez szczególnego „oglądania”, zaczęły się wyróżniać, zachęcając w ten sposób do bardziej dociekliwej interakcji z przestrzenią miejską* (Rizk, Birioukov 2017, s. 3276). J. Rizk i A. Birioukov piszą ponadto o minimalistycznym sprzęcie badawczym, którym się posługiwali podczas flanerowania: *Wszystko, czego potrzebowaliśmy do naszego badania jako flaneurzy, to aparat fotograficzny i notes (krótkie notatki, jak czuliśmy się w danym miejscu, czego doświadczyliśmy)*. Potem, na podstawie literatury, zaczęliśmy rozumieć nasze spacerowanie w szerszym sensie (Rizk, Birioukov 2017, s. 3279). Autorzy ci zwracają też uwagę, że ważne jest podczas flanerowania, czy jest się „tutejszym” czy „obcym” (Rizk, Birioukov 2017, s. 3281).

Jednym z wyróżników, a zarazem i trudności w procesie flanerowania jest konieczność wyrażenia przez badacza zgody na wstępny warunek, przyjmowany w niektórych badaniach z zakresu fenomenologii (i geografii humanistycznej), a mianowicie chociażby częściowego, tzw. *zawieszenia swojej wiedzy* (wspomnianego na dalszych stronach), o którym pisze również Krystyna Rembowska (patrz: Suliborski (red.) 2013).

W przypadku geografów dochodzi ponadto inne trudne zalecenie, a mianowicie – by nie używać podczas flanerowania map, przewodników turystycznych i dzięki temu stworzyć sobie w jakiejś mierze szansę na doświadczenie autentycznego *zagubienia się w mieście*. F. Castigliano, namawia także, by dać wówczas miastu możliwość *na bycie przewodnikiem*. Bowiemy wtedy (wraz z ciekawością poznawczą flaneura) ono samo odkrywczo go poprowadzi do celu (Castigliano 2016). Ważną kwestią, do której jeszcze powrócę, jest stanowcze zalecenie samotnego flanerowania, ponieważ wówczas skupiamy się na poznawanej przestrzeni, a nie na dialogu z drugą osobą. Flanerowanie, jak już wspomniałam, jest chłonięciem miasta wszystkimi zmysłami, wieloaspektowo, np. dostrzeganiem zadbanych, pięknych kamienic, jak też tych zrujnowanych, z odrażającymi nieraz ich zapleciami, rejestrowaniem i identyfikowaniem zapachów w danych miejscach: miłych, specyficznych oraz zdecydowanie niemiłych czy wręcz obrzydliwych. Jest to ponadto słuchanie miasta, jego zróżnicowanych odgłosów: melodyjnych, harmonijnych, przyjaznych, delikatnych, jak i dysharmonijnych, drażniących, może też ono również wiązać się z „dotykaniem miasta”: np. ścian domów, kory i liści drzew itp. Pisze o tym m.in. E. Szkurlat (2004, s. 126): *Więziotwórcze poznanie miasta rodzi się nie tylko poprzez wzrokowe postrzeganie, ale poprzez wejście w krajobraz dźwięków, zapachów, smaków, doświadczenie ciepłoty i autentycznej struktury powierzchni*.

Szukając źródeł wiedzy na temat flanerowania, natknąć się można na tekst R. Herzingera (literaturoznawcy, publicysty i historyka), w którym określa je jako jedno z największych cywilizacyjnych osiągnięć kultury miejskiej. Stał on już

w 1987 r. w obronie flaneurów przed nieodpowiedzialnymi rowerzystami, którzy, jego zdaniem, bezwzględnie zawłaszczali chodniki i stwarzali przez to niebezpieczeństwo dla pieszych. Napisał o tym tak: *Kiedy przemierzanie dróg na nogach stanie się męczarnią, a chodniki jako strefy chronione, bezpieczne dla przechodniów, zostaną zlikwidowane w wyniku inwazji dwukołowców, wówczas szarpiącą nerwy torturą stanie się miejskie przechadzanie się, spacerowanie, łazikowanie, łązgowanie, wędrowanie, włóczenie się bez określonego celu, wszystko, co stanowi istotę flanerowania*⁶. I rzeczywiście tak dzieje się obecnie wszędzie tam, gdzie nie oddzielono ciągów pieszych od rowerowych i hulajnowych.

Wymienić można co najmniej kilkanaście przykładów celów i wartości płynących z badawczej włóczędzy, jaką jest flanerowanie, np.: a) **uruchomienie** oraz **wyczulenie** wszystkich zmysłów, korzystanie z ich pełnej gamy, w celu odbierania dzięki temu rozmaitych (znanych i dotąd nieznanymi) sygnałów płynących ze świata zewnętrznego, b) **dostrzeżenie** możliwości dalszego, głębszego poznawania w ten sposób świata oraz **ukierunkowanie** na nie, c) **uczenie tego innych** poprzez uzmysłowienie im nowych, nieznanymi, jeszcze niewykorzystywanych do tej pory przez nich dróg i furtek – poznawczych i myślowych, d) **dostrzeganie** i **odkrywanie** specyfiki danych miejsc jako części miasta oraz jego całości, e) **dostrzeganie** i **interpretowanie** np. wyróżników, fenomenu, cech przyrodniczych oraz kulturowych miasta (miejsc), f) **stymulowanie**: uważności, wyobraźni, kreatywności i nieszablonowości myślenia, g) **pobudzanie i ćwiczenie** wspomnianej już uważności, spostrzegawczości i wyobraźni, h) **pobudzanie i rozwijanie** empatii wobec ludzi i troski o stan środowiska geograficznego, i) **ćwiczenie i rozwijanie** umiejętności bystrej i wieloaspektowej obserwacji, **odczuwanie** np. satysfakcji z efektów poznawania miejsc, j) **rozwijanie i pogłębianie** zainteresowań (m.in. z zakresu geografii społecznej i geografii humanistycznej), k) **rozwijanie** aktywności i sprawności fizycznej, l) **doświadczenie** wartości (m.in. dobra) płynących z bycia wśród ludzi i tworzenia z nimi pozytywnych interakcji (odczuwania satysfakcji z takiej umiejętności i jej efektów), ł) **tworzenie** emocjonalnych więzi z miejscami, m) **odkrywanie** charakteru miasta, jego elementów (miejsc), cech, jak też sposobów i efektów gospodarowania w nim itp., n) **porównywanie** np. charakterystycznych cech miejsc, sposobów ich zagospodarowania itp., o) **ocenianie i wartościowanie** miejsc oraz ich przyrodniczego i kulturowego „wyposażenia” przez człowieka.

W trakcie flanerowania badacz może nastawić się na różne działania, aktywności, takie jak np. rejestrowanie elementów, detali, dominat, wyróżników, cech danego miejsca, które składają się na jego całościowy obraz, jak również na odczuwanie w nim rozmaitych zapachów. Niekiedy ukierunkowuje się on także na: obserwowanie ludzi, ich wyglądu, zachowania oraz w miarę możliwości na słuchanie i rejestrowanie tego, co mówią, w jaki sposób wyrażają myśli czy np. co dostrzegają i rejestrują, co ich interesuje w najbliższym otoczeniu, gdzie się zatrzymują, co fotografują itp. (flaneur detektyw? patrz: Szkurlat, Adamczewska 2023).

⁶ Uwaga: brak szczegółowszych danych (źródeł) dotyczących tego cytatu.

Flanerowanie nie oznacza jednak całkowitego braku planowania lub braku celu badawczego wędrówki, nie jest też przyzwoleniem na chaos myśli, lecz jest oczyszczającym uwolnieniem się od sztywnych założeń co do trasy i czasu jej pokonywania. Jest procesem uruchamiania wszystkich zmysłów w celu poznawania danego miejsca w sposób wielopłaszczyznowy, nieokreślony żadnymi granicami, trasami, tylko odkrywanego „niby przypadkowo”⁷. Nieraz warto było *śłuchać* bardziej miasta niż siebie lub skierować się tam, gdzie ono wołało, zapraszało, a czasami i zdecydowanie mamiło.

FLANEROWANIE GEOGRAFA (FLANEROWANIE GEOGRAFICZNE?)

Geograf, posiadający wiedzę przyrodniczą, społeczno-gospodarczo-kulturową oraz posługujący się ujęciami geograficzno-humanistycznymi, dysponujący umiejętnością uważnej obserwacji, analizy i syntezy, czynienia refleksji, staje się wręcz powołany do flanerowania, które nazwać by można, ze względu na cele i ukierunkowanie – geograficznym. Czynnością badawczą, jest w tym przypadku uważne flanerowanie z wykorzystaniem tzw. *geograficznych okularów*⁸ (Angiel 2016) oraz nakładanych na nie w różnych sytuacjach odpowiednich *filtrów percepcyjnych* (Szkurlat 2004, 2023) w celu wyostrenia zmysłów, wzmocnienia percepcji oraz ćwiczenia *geograficznego postrzegania świata*, rozumianego jako metafora (podobnie jak *okulary geograficzne*). Niezbędna jest na tak rozumianej drodze poznawania miasta znajomość Międzynarodowej Karty Edukacji Geograficznej UNESCO⁹, a szczególnie zawartych w niej pytań badawczych stawianych przez geografów: *co to jest? gdzie to jest? dlaczego to jest takie? dlaczego to jest tu? z czym to się wiąże? jak tym należy gospodarować, jak chronić?* itp. Zwyczaj spacerowanie, przechodzące świadomie we *flanerowanie geograficzne* jest w tym przypadku sposobem i czynnością uaktywniającą badacza geografa do prowokowania i ćwiczenia wspomnianego typu badania, a receptory – do wewnętrznego pobudzania czujności, aktywności, wrażliwości nawet na najsłabsze bodźce oraz do nieustannego ćwiczenia spostrzegawczości (Angiel 2020). Jest to również stymulacja i ukierunkowanie na postrzeganie różnych elementów środowiska geograficznego, ich szczegółów, cech oraz uświadomienie sobie ich wartości, zależności, związków, a następnie skutecznego ćwiczenia ich percepcyjnego scalania, budowania z nich niepowtarzalnej całości, ułatwiającej **tworzenie ram geograficznych opowieści o danych miejscach**. Opowieści podobnych do tych, które ma na myśli K. Rembowska pisząc, że: a) *Narracja jest strukturą, w jakiej przebiega ludzkie rozumienie*

⁷ Bowiem kierowała nami intuicja, fantazja, przypadkowa myśl, by np. skręcić w uliczkę w lewo, a nie w prawo, a przez małą i znaną nam rzekę przejść dziś nie przez mostek czy kładkę, tylko w bród – na bosaka!

⁸ Będzie o nich jeszcze mowa w dalszej części rozdziału.

⁹ <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/14.-Polish.pdf> (dostęp: 1.07.2025).

siebie i swego świata i b) *Wiedza o rzeczywistości jest wiedzą o zdarzeniach realnych pozbawionych jakiegokolwiek kontekstu, o faktach, które dopiero badacz włącza w swą opowieść i odnosi do innych zdarzeń i faktów, umieszcza w strukturze fabularnej i tym samym nadaje określone znaczenie*” (Rembowska 2013, w: Suliborski (red.) 2013, s. 181).

Flanerowanie geograficzne umożliwia także doświadczanie trudnego do sprecyzowania słowami kolorytu, odrębności oraz wyjątkowości danego miejsca (szukania, odbierania i doświadczania jego *genius loci*), a nieraz i odczuwania w nim przejawów sacrum. Flanerowanie klasyczne według B. Waltera, zgodnie z pierwowzorem paryskim, związane było nieodłącznie z badawczym włóčeniem się po mieście. Dla flaneura geografa jest to stanowczo niewystarczająca przestrzeń. Powstaje zatem pytanie: czy może on „wymknąć się” z miasta i flanerować poza jego granicami, rozszerzając zasięg penetracji także na inne obszary i ścieżki, np. podmiejskie, wiejskie, nadrzeczne czy leśne. Czy zatem B. Walter byłby skłonny dać klasycznemu flaneurowi wolność, by mógł powłóczyć się badawczo i poznawczo m.in.: po miedzach i ścieżkach polnych, leśnych, nadrzecznych albo nadmorskich lub górskich? Bowiem i one przemawiają równie intensywnie i wyraziście, szczególnie do flaneura geografa czy też artysty (np. malarza, fotografa). Zapraszają do poznawania i uczenia się osobliwego ich alfabetu i języka, do patrzenia na nie uważnym, wnikliwym, nieraz i czułym spojrzeniem, umożliwiającym wielowątkowe, wielopłaszczyznowe ich odczytanie i interpretację treści, którą mają nam do przekazania. Ponadto poprzez flanerowanie pozwala się miastu, a może wręcz oczekuje się od niego, aby to ono „nauczyło” flaneura tego, co *samo uważa za ważne* i w związku z tym, by prowadziło go ścieżkami odpowiednimi do jego założeń wstępnych. Nieraz doświadczałam ewidentnie takich sytuacji, gdy miejsca, po których flanerowałam, dosłownie „wciągały mnie” np. w rozmaite zakamarki (najczęściej bramy, zaułki lub nadrzeczne zarośla, łęgi), gdzie nie zawsze było bezpiecznie (czy też tak mi się tylko wydawało). Ale jednocześnie te negatywne stany, obawy i odczucia były później wynagradzane przez rozmaite olśnienia, czy też możliwość zobaczenia po drugiej stronie bramy czegoś zadziwiającego, niespodziewanego¹⁰.

Warto też pokusić się podczas flanerowania o postrzeganie i traktowanie danego miejsca jako interesującego tekstu, *który może być różnie odczytywany i dla każdego może znaczyć coś innego, a zamiast metafory świata jako mechanizmu pojawia się metafora świata jako areny, na której rozgrywa się spektakl teatralny z udziałem aktorów – czynników sprawczych „dramaturgii zdarzeń”* (Sagan 2000, s. 5–19)¹¹. Pozwala

¹⁰ Np. odkrycie zabytkowej klamki w drzwiach bramy, kafelkowej posadzki lub kunsztownej poręczy schodów dostrzeżonych w uchylonych drzwiach klatki schodowej kamienicy, a w podwórzu studni – zadziwiającego zarysu widzianego fragmentu nieba, wykrojonego przez perspektywę krawędzi dachów lub odkrycie i próby interpretowania przesłania muralu na ścianie oficyny. We wspomnianych już łęgach, spektakularnym zdarzeniem było np. zimowe spotkanie z zimorodkiem oraz bielikiem, a w wiosennej porze – koncert żab.

¹¹ Takie właśnie nieoczekiwane doświadczenie „dramaturgii” i „spektaklu”, z podobną, wyżej opisaną przez I. Sagan sceną, przeżyłam na bulwarach w Konstancinie, nad Jeziorką i opisuję je na końcu, w załączniku 4.

to na głębsze rozumienie miejsca, nie tylko jako materialnej tkanki miasta, ale i wieloznacznej sceny „miejskiego teatru”. F. Castigliano (2016) udziela rozmaitych rad początkującym flaneurom, takich jak np.: przygotuj się na słuchanie tego, co miasto chce ci powiedzieć, co zamierza zaoferować. W zależności od miejsca i uzmysłowienia (doświadczenia) tego, gdzie jesteś, od wycucia jego specyfiki oraz sposobu zachowania ludzi, a także rozeznania własnego nastroju, nastawienia, stopnia zmęczenia itp., reguluj tempo spacerowania. Dodać tu można też potrzebę ukierunkowania na szczegółowsze działania, jak np.: tu obserwuj rzekę, korony drzew, zaobserwuj lub poznaj po głosie i melodii, kto/co tu mieszka, żeruje, odpoczywa. Za chwilę, gdy znajdziesz się przy ruchliwej ulicy, rejestruj (jak w krzywym zwierciadle) odbicia miasta w szybach sąsiednich domów lub parkujących samochodów. Dostrzeż mur lub płot, wzdłuż którego idziesz, jako np. miejsce życia mchów i porostów, ale również jako dogodne dla niektórych ludzi miejsce wyrażania własnych poglądów na różne sprawy lub przedstawienie własnych talentów rysunkowo-malarskich czy też uzewnętrznienie frustracji poprzez specyficzne rysunki i napisy-bazgroły. Podczas flanerowania byłam świadoma tego, że miasto chce mi coś powiedzieć, czegoś nauczyć, odkryć coś przede mną, próbuje się ze mną „zaprzyjaźnić” lub „zabrać mnie gdzieś w dalszą drogę” itp. Poddawałam się temu, będąc jednocześnie przygotowana na rozmaite niespodzianki, zdarzenia i zaskakujące odkrycia. Czasem, istotnie, bardziej słuchałam miasta niż siebie. Szłam tam, gdzie ono mnie wołało, zapraszało, a nieraz i nęciło natarczywie lub słodko – jak syrena.

Podczas flanerowania zaleca się nieraz dokonywanie specyficznego zabiegu (stosowanego w fenomenologii oraz w geografii w ujęciu humanistycznym), określanego jako wspomniane już wcześniej, „wzięcie w nawias” albo czasowe „zawieszenie swojej wiedzy”, w tym przypadku o danym miejscu czy całym mieście. Radzi się coś, co dla geografa jest trudne, a mianowicie, wspomnianego już, nieużywania map. Warto zdobyć się na to, aby może choć raz zagubić się w mieście i odnaleźć się w nim bez pytania przechodniów o drogę, bez użycia np. Google Maps, aby dzięki temu poznać to uczucie. Nie powinno się również korzystać z przewodników turystycznych. Warto dać się prowadzić miastu np. poprzez różne sygnały-znaki, które ono wysyła, takie jak charakterystyczne obiekty czy światło-cienie¹². Niekiedy, być może, pojawi się konieczność zdania się pod tym względem na miejscową rzekę lub lokalne dominanty w krajobrazie jako „przewodników” itp. Podsumowując, trzeba miastu (miejscu) dać szansę na „bycie przewodnikiem”. Ono, wraz z ciekawością badawczą flaneura, samo poprowadzi go we flanerowaniu i ujawni rozmaite oblicza miasta. Podobnie o tym pisze K. Szalewska (2009, s. 47), stwierdzając, że flanerowanie jest procesem i doświadczeniem wymagającym samotności i uważności w celu skupienia uwagi na danym miejscu i tym, co oraz jak ono do nas mówi. Niezbędna jest wtedy wzmożona percepcja i obserwacje prowadzone w samotności, w wewnętrznej ciszy, a w ich

¹² Interesujące zdanie na ten temat wyraził A. Robiński (pisarz, przewodnik po Kampińskim PN), który uważa, że nieraz we flanerowaniu bardziej przydatne są oczy niż nogi (Robiński, 2017).

wyniku podjęcie prób rozumienia danego miejsca. Jak stwierdza słusznie E. Łubowicz¹³: *Najważniejsza w ukazywanych miejscach jest ich niepowtarzalność, związana z tym powietrzem i światłem, które napęłniały je swoją aurą w tej właśnie, a nie innej chwili. Są to miejsca, których nie ma, bo w istocie przebywają jedynie w pamięci i na fotografii* (Szalewska 2009, s. 49). Kilkakrotnie wspomniany już F. Castigliano (2016) oraz niektórzy geografowie dydaktycy, np. E. Szkurłat i M. Adamczewska (2023), w tym autorka niniejszego tekstu, są zdania, że flanerowanie jest percepcyjnym odbieraniem miasta wszystkimi zmysłami, a ponadto – dostrzeganiem zarówno miejsc (obiektów) pięknych, znaczących, jak i miejsc (obiektów) odrażających, ponurych; jest też odczuwaniem rozmaitych zapachów, rejestrowaniem np. wyróżników krajobrazu danego miasta (elementów, detali, dominant, które składają się na jego całość). Poza tym może to być obserwowanie ludzi, ich sposobu zachowania, wyglądu, w miarę możliwości także a) słuchania i b) rejestrowania tego, co mówią, w jaki sposób wyrażają myśli, czy np. c) dostrzegania, jakiego rodzaju obiekty fotografują, co ich interesuje w najbliższym otoczeniu.

Warto przywołać mocne i słabe strony flanerowania oraz szanse i zagrożenia, jakie niesie. **Mocnymi jego stronami są np.:** a) niezależność organizacyjna, personalna oraz decyzyjna, pełna wolność decydowania, np. o wyborze miejsca i trasy, czasie trwania jej etapów i całości, o robieniu przerw we flanerowaniu itp., b) satysfakcja z posiadania i dobrego wykorzystywania możliwości psychicznych, fizycznych, mentalnych, czyli swojej „mocy sprawczej”. **Słabe strony wiążą się np.:** a) z brakiem ustalonej trasy (czasu wędrowania), co może się łączyć z trudnościami komunikacyjnymi (zwłaszcza gdy korzysta się z komunikacji publicznej); b) z tym, że nie można go zastosować w grupie, nie ma zatem z kim przedyskutować pewnych kwestii na miejscu, porozmawiać o zaskoczeniach, trudnościach czy wątpliwościach na trasie, c) z tym, że wymaga dużego, długotrwałego (czasami męczącego) skupienia i napięcia uwagi, d) z tym, że wiązać się może z brakiem poczucia bezpieczeństwa, zwłaszcza w odniesieniu do kobiety flanerującej po zakamarkach miasta, np.: podwórkach, zaułkach, chaszczach. Daje ono jednocześnie rozmaite **szanse:** a) poznawcze, b) samorealizacji i samorozwoju oraz związaną z tym satysfakcję, c) możliwość późniejszego dzielenia się doświadczeniami z uczniami, studentami, nauczycielami. **Zagrożenia:** a) zbytnia ufność flaneura wobec ludzi, która może być niewłaściwie przez nich wykorzystana, b) nieszczęśliwe zdarzenia i wypadki w terenie.

Flanerowanie geografa jest ściśle powiązane z geograficznym postrzeganiem świata, które jest zarówno specyficznym procesem jego odbierania (percepcji zmysłowej – sensualnej oraz emocjonalnej – sensorycznej), jak i rezultatem jego poznawania. Można przyjąć, że jest to efekt skutecznej edukacji geograficznej, w tym w dużej mierze i samoedukacji. Flanerowanie takie dokonywane jest przez człowieka wyposażonego nie tylko w wiedzę geograficzną i posiadającego rozmaite umiejętności geograficzne, ale ponadto – dar wyobraźni i intuicji. Łącznie tworzą one tzw. *zmysł geograficzny*, rozumiany także w sensie metaforycznym (Wilczyński 2011), który powinien być wykorzystywany wraz ze wspomnianymi

¹³ Kuratorka wystawy fotograficznej pt. Szary Paryż artyści – Bogdana Konopki.

wcześniej metaforycznymi „okularami geograficznymi”¹⁴. W przypadku geogra-fów pierwsze takie „okulary” nabywane są zazwyczaj w trakcie studiów geogra-ficznych (bywa, że i wcześniej – w szkole), a następnie wykorzystywane m.in. w pracy naukowej, nauczycielskiej – w procesie badań, poszukiwań, stawiania pytań, rozwiewania wątpliwości, szukania odpowiedzi i rozwiązań, jak też w cza-sie budzenia się refleksji i zadawania ponownie (skorygowanych, nowych?) pytań badawczych. Dzięki temu kształtuje się umiejętność własnego geograficznego postrzegania świata, które warto zestawić (porównać) z istotą i sposobami takie-go widzenia przez geograficznych mistrzów: W. Nałkowskiego oraz E. Romera i G. Wuttkego (Wilczyński 2011).

K. Szalewska w poniższym cytacie, na przykładzie okna w murze, określa, w jakim kontekście postrzega je flaneur-historyk: *Okno w murze, z którego odpadł tynk, wyjęte z miejskiej przestrzeni na mocy wyróżnienia, odgraniczenia, konstrukcji spojrzenia, ukazuje sferę zainteresowań niespiesznego **przechodnia-historyka**. Szuka on (...) miejsc, gdzie przeszłe łączy się z teraźniejszym, gdzie najwyraźniej demonstruje się palimpsestowość miasta* (Szalewska 2009, s. 49). Tekst ten służył mi m.in. podczas akademickich zajęć z dydaktyki geografii do porównania go ze sferą poznawczą i badawczą **nieśpiesznego flaneura-geografa** oraz płynących z tego wniosków.

Flanerowanie geograficzne dosłownie otwiera oczy i uszy, pobudza wyobraź-nię poprzez wieloaspektowe obserwacje i wielozmysłowe doświadczanie miejsc, połączone z ich rozumieniem (dzięki posiadanej już wiedzy) oraz umożliwia nadawanie im różnych, subiektywnych znaczeń. Zazwyczaj prowadzi ono przez obserwację elementów danego krajobrazu, do łączenia ich w całość w wyniku: in-terpretacji, wnioskowania, konkluzji, spiętych i wyrażonych następnie jako wła-sna, subiektywna opowieść geograficzna.

Świadomość wartości flanerowania doświadczana przez nauczycieli szkolnych i akademickich podczas ich samotnych wędrówek i „odkryć” (być może niena-zywanych przez nich jeszcze „flanerowaniem”, a np. spacerem poznawczym), jest ważnym impulsem do zachęcania swoich uczniów/studentów do tego rodzaju ak-tywności poznawczej i badawczej – do ich własnych spostrzeżeń, odkryć, przeżyć, ocen, wniosków i refleksji¹⁵. Sprawiać to może w konsekwencji radość i satysfak-cję tworzenia z brikolażu powstałego podczas zwykłej geograficznej wędrówki (spaceru) – przywołanej już opowieści geograficznej¹⁶, wykorzystanej następnie podczas lekcji geografii w szkole lub zajęć akademickich na uniwersytecie. Mi-strzem takich opowiadań był, wspomniany już, Gustaw Wuttke. Składały się one z różnych, nieraz odległych wątków, pytań badawczych i odpowiedzi na nie, które scalane były przez niego w komplementarną całość, jak też z barwnych opisów

¹⁴ Określenie to zostało użyte po raz pierwszy przez geografa – Wacława Nałkowskiego.

¹⁵ Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom/studentom (np. przez zadawanie pogłębio-nych pytań) we właściwym wyrażaniu przez nich myśli – spostrzeżeń, doświadczeń, refleksji w poznawaniu świata i siebie w świecie, a także, by nie były one obrazowane w sposób banalny, powierzchowny czy żargonowy.

¹⁶ Ugruntowanych w teoriach i praktykach badawczych oraz obecnych w geografii regio-nalnej (patrz: T. Sadoń-Osowiecka 2021, K. Rembowska, A. Suliborski, red., 2013 oraz E. Szkurlat 2004).

elementów krajobrazów i ich związków z działalnością człowieka przekształcającego dane miejsce, jego krajobraz (Wuttke 1961, Michalczyk i in. 1987).

Myślą przewodnią i celem mojego flanerowania była potrzeba doświadczenia bycia flaneurem, wejścia w jego rolę i aktywności oraz dostrzeżenia (uzmysłowienia sobie) istoty, celów, efektów i wartości tego procesu. Stało się to następnie ważnym aspektem i tematem wykładów na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego pt. *Humanistyczne ujęcia w edukacji geograficznej*, w tym zajęć w terenie, prowadzonych dla studentów gospodarki przestrzennej. Tematyka ta była i jest obecna także na zajęciach dla studentów geografii w ramach tzw. bloku pedagogicznego podczas wykładów oraz zajęć terenowych z dydaktyki geografii. Stanowi to ważny poligon doświadczalny umożliwiający dialog ze studentami i refleksje na temat flanerowania geograficznego (w tym ich flanerowania), możliwości i potrzeb stosowania go w edukacji i sam edukacji oraz spodziewanych tego efektów. Istnieje wiele możliwości ćwiczenia, przedstawienia i wykorzystania flanerowania w edukacji geograficznej szkolnej i akademickiej, zarówno podczas a) zajęć stacjonarnych (lekcji/wykładów, seminariów, warsztatów itp.), jak i b) zajęć terenowych, z zastosowaniem różnych form oraz metod dydaktycznych, np. metody projektu, metody SWOT (SOFT), kolażu, dramy czy opowiadania o danych miejscach poznawanych i odkrywanych w ten właśnie sposób (studia przykładowe).

Moje flanerowanie geograficzne po Konstancinie-Jeziornie było klasycznym, powolnym, spacerowaniem przypominającym meandrowanie po jego przestrzeni, bez z góry ustalonej trasy, oraz uważnym, refleksyjnym, wieloaspektowym, wielozmysłowym jego poznawaniem, głównie przez obserwowanie i „słuchanie” różnych miejsc, a także przebywających w nich ludzi. W Konstancinie było to przykładowo: rejestrowanie odgłosów ruchliwej ulicy, spadających kropel wody sączącej się przez gałęzie tarniny w tężni, szumu Jeziorki pokonującej próg jazu, fragmentów rozmów przechodniów itp. Flanerowanie to wiązało się też z uaktywnieniem zmysłu powonienia i rozpoznawaniem zapachów: a) miłych, np.: różnych gatunków roślin na tamtejszych łąkach, trzcinowiskach, nad rzeką i w jej starorzeczach, sosen na konstancińskiej polanie i parzonej kawy w mijanej kawiarni oraz b) niemiłych zapachów, np. wilgoci, pleśni i stęchlizny na klatkach schodowych niegdyś zabytkowych kamienic w Mirkowie czy też wśród ruin niektórych pięknych kiedyś willi w Konstancinie.

We flanerowaniu ważne są przypadkowe spotkania i niewyreżyserowane rozmowy z przechodniami. Rozmowy te¹⁷ zawsze traktowałam jako swoisty dar. Odbywały się one zazwyczaj na bulwarze nad Jeziorką lub na promenadzie i w al. Miłośników Konstancina (czyli osi reprezentacyjnej miasta). Poniżej zamieszczam trzy studia przykładowe mojego flanerowania po Konstancinie-Jeziornie¹⁸ (1, 2,

¹⁷ Tematykę tych rozmów zaliczam do szeroko pojętej geografii człowieka (geografii społeczno-kulturowej).

¹⁸ Jest to studium przypadku Konstancina-Jeziorny, a w tym obrębie dwóch jego części: 1) Mirkowa – należącego administracyjnie do Jeziorny oraz 2) Skolimowa – należącego do Konstancina.

4), a także, specyficzny pod względem formy, opis spaceru Mirona Białoszewskiego po Mirkowie (3).

1. KONSTANCIN – MIEJSCA SPOTKAŃ I DIALOGÓW (ASPEKT GEOGRAFICZNO- HUMANISTYCZNY I AKSJOLOGICZNY)

Takie było m.in. nieoczekiwane i niezwykle moje spotkanie z młodym mężczyzną – „Bisurmanem”¹⁹, czy też dialog o sposobach poznawania Skolimowa prowadzony na przystanku autobusowym²⁰ ze znanym mi z widzenia mężczyzną albo interesująca rozmowa z pewnym małżeństwem przed ich domem na Królewskiej Górze, o mocnej, solidarnej wspólnotcie sąsiedzkiej, dodającej przez to temu miejscu odczuwalną (także przeze mnie jako przybysza) wartość społeczną.

Wszystkie spotkania tworzyły charakterystyczną atmosferę i decydowały o późniejszym traktowaniu przeze mnie tych miejsc jako znamienitych i przywołujących tych ludzi, z którymi tam się spotkałam, którzy w jakimś sensie *darowali* mi je, opowiadając o nich, o życiu w nich i wydarzeniach, które tam zaistniały. Stały się one dla mnie tym samym przez nich *naznaczone*. Nadawało im to aspekt już nie tylko przyrodniczo-kulturowy czy krajoznawczy, ale i społeczny, humanistyczny i łączyło się ze szczególnym, pozamaterialnym odczuwaniem ich szeroko pojętego *genius loci*.

Spotkanie ze wspomnianym „Bisurmanem” uświadomiło mi dodatkowo, że człowiek niemający domu (stracił i rodzinę, i dom), z przeszłością kryminalną, bez pracy, środków do życia, nocujący na ławce w parku, a zimą w czyimś garażu itp., ofiarowuje mi na koniec spotkania, dziękując za poświęcony czas i zainteresowanie, coś niezwykle, wzruszającego, co nazwać można współczesnym, swoistym gładem – tj. pewną ręką bezpieczeństwa. Powiedział coś, czego nie da się zapomnieć, a mianowicie: *Gdyby ktoś, kiedyś, w Konstancinie Panią zaczął i czułaby się Pani zagrożona, proszę mu powiedzieć, żeby zostawił Panią w spokoju, bo inaczej będzie miał do czynienia z ... „Bisurmanem”!*

Miejsce spotkania z nim na bulwarze nad Jeziorką będzie dla mnie już na zawsze nostalgiczne i naznaczone tym zdarzeniem. Ktoś może zapytać: *czy to jest geografia?* Tak, jest to, moim zdaniem, studium przypadku z zakresu szeroko pojętej *geografii człowieka*²¹ – człowieka bezdomnego i honorowego, znającego tutejsze miejsca niemal fizycznie, bowiem są one dosłownie jego „domem”.

¹⁹ Uwaga: jego „pseudonim” został przeze mnie celowo zmieniony.

²⁰ Rozmowa była także przez niego zainicjowana.

²¹ Traktowanej tutaj przeze mnie jako metafora, a nie tylko jako dział geografii.

2. MIRKÓW (JEZIORNA) – MIEJSCA HISTORYCZNE – OSIEDLE MIESZKANIOWE PRZY DAWNEJ FABRYCE PAPIERU

Autobus linii „710” jedzie z Warszawy do Piaseczna m.in. przez miejscowości: Jeziorną (i jej dzielnicę, Mirków) oraz Konstancin (w tym Skolimów). Na rondzie w Jeziornie, skręca do Mirkowa. Funkcjonowała tu od 1775 r. Królewska Fabryka Papieru, znana z tego, że na wyprodukowanym tutaj papierze zapisana została *Konstytucja 3 Maja*. Z jednej strony ul. Mirkowskiej widać teren tej fabryki i jej ceglany komin, z drugiej zaś – dawne osiedle dla pracowników fabryki. Jest ono interesujące w kontekście historycznym i przestrzennym²², obecnie jednak ma złą reputację wśród mieszkańców (Mantey 2014). W Mirkowie, w drugiej połowie XVIII w., oprócz wspomnianej fabryki papieru i osiedlowych budynków były tu też: szkoła, ochronka, pralnia, magiel i łaźnia oraz szpital i apteka. Istniał tu Dom Ludowy, w którym znajdowało się kino – jedno z pierwszych w Królestwie Polskim. Osiedle Mirków było wówczas samowystarczalne i niezależne od Jeziorny.

Okazałą dominantą był i jest tu nadal zabytkowy, neogotycki kościół pw. św. Józefa Oblubieńca Najświętszej Maryi Panny. W głównym ołtarzu widnieje zabytkowy obraz św. Józefa z Dzieciątkiem Jezus, a w jego tle widoczne są dwie tutejsze budowle – dominanty: wspomniany kościół oraz fabryka papieru z dymiącym kominem. Otoczenie kościoła z założenia pełniło i wciąż pełni funkcję parku.

Flanerowanie geograficzne po tej części osady fabrycznej owocowało nie tylko poznawaniem dawnego, przemysłanego jej układu przestrzennego oraz budynków pełniących rozmaite funkcje odpowiadające potrzebom pracowników fabryki papieru, ale też i refleksjami na temat obecnego stanu tego miejsca, jego społecznej i materialno-kulturowej degradacji, opisanej już 10 lat temu w literaturze społeczno-geograficznej (Mantey 2014), a teraz potwierdzonej przeze mnie (i udokumentowanej fotograficznie), m.in. zniszczonych i cuchnących klatek schodowych zabytkowych niegdyś kamienic.

Zaobserwowałam też pozytywne przykłady lokalnych działań, np. wypielęgnowane mini-ogródki kwiatowe przed kilkoma domami (dawnymi familokami) czy zadbane skwery. Niektóre budynki użyteczności publicznej, jak np. wspomniany przedwojenny, zabytkowy Dom Ludowy (proj. S. Szyllera²³), został niedawno zrewitalizowany; mieści się tam obecnie operatywnie działające Muzeum Wycinanki. Nie jest ono przypadkowe, bowiem miejsce to było prekursorskie pod względem wycinankarstwa, co miało związek z możliwością wykorzystania ścinaków papieru z tutejszej fabryki.

²² Fotografie: <https://mwfc.pl/lokacja/osiedle-mirkow-konstancin-jeziorna/> (dostęp: 3.07.2025).

²³ Był on projektantem w Warszawie m.in. głównego gmachu Politechniki Warszawskiej, bramy Uniwersytetu Warszawskiego, mostu im. księcia J. Poniatowskiego, wiaduktu „ślimaka” na ul. Karowej, a także w Płocku – Bazyliki Katedralnej Wniebowzięcia NMP.

Teren dawnej fabryki jest obecnie niedostępny. Od 2022 r. jego właścicielem jest Grupa Arche. Inwestor ten zapewnia o podjęciu działań ratowania tego obiektu fabrycznego, stanowiącego ważne, narodowe dziedzictwo architektury przemysłowej²⁴.

Poniższy fragment książki M. Białoszewskiego pt. *Konstancin* (1991) jest opisem-sprawozdaniem z jego spaceru (flanerowania?) po Mirkowie (pod koniec lat 80. ubiegłego wieku), mającego na celu jego poznanie. Napisany jest on w stylu, który określić by można jako „sprawozdawczo-reporterski”²⁵.

3. SPACER MIRONA BIAŁOSZEWSKIEGO PO MIRKOWIE

... rzeczka, między drzewami, a właściwie kanał (...). *Kościół czerwony, niby-gotycki.* (...)

Wykrążam do zabudowań. Dużo ich. Jak osobne miasteczko. Kino. Fabryka. Ludzie. Uliczki. Apteka w czerwonym domu w stylu kościoła.

Czy to łączy się z Jeziorną, czy to osobna Jeziorna-Mirków? Oszołomiony przesuwam się przejściami, stoję, rozglądam się za środkiem, za centrum. Za główną ulicą. Nie ma. Są tylko tak jakby ulice. Centrum nie ma. Nie pomoże rozglądanie. Mam przed oczami nagle galeryjkę ze schodkami. To i tak najciekawsze. Sprawdzam, a to komórki. Rzędem na dole, rzędem na górze. Tych z przeciwka. Nic się nie łączy z Jeziorną, pola u wylotu, rzeka, ta większa, i dwaj chłopcy siedzą (...). Najśrodkowszym miejscem Mirkowa okazał się supeł skwerkowy przed wejściem do wielkich ścian papierni. Przy bramie wtulony fryzjer, przybudówka... (...). Mam pooglądać kanał, na piechotę, i tu dalej wodę stojącą, papiernię z różnych stron, jak się da. Ma ich tyle, że trudno objąć, przejrzeć. Nowych kanciastych z betonu. I starych, wyglądających zza tego. Jedne zza drugich. Zachodzę do brzegu dużej wody z wysepeczką z drzewami pośrodku. Ciągnie się piętrzy. Papiernia. Jak Biskupin. (...). Duża woda z odbiciem. Kościół. Komin. Warowna weranda. Za pierwszą wodą druga jeszcze większa. (...) Trzciny! Wody a wody! Na grobli długo od drzew. Kaczki. Ptaki. Skrzeczą. Czajki. Zielono (Białoszewski 1991, s. 110).

4. ŚCIEŻKA WZDŁUŻ RZEKI JEZIORKI (FRAGMENT OPOWIEŚCI FLANEURA)

W Konstancinie, wzdłuż Jeziorki, na krótkim jej odcinku, biegnie promenada nadrzeczna – Bulwar im. Jana Haftka (światowej sławy neurochirurga). Jest to

²⁴ <https://www.whitemad.pl/to-bedzie-wielka-inwestycja-krolewska-papiernia-w-konstancinie-jeziornie/>

²⁵ Wyboldowania fragmentów tekstu dokonane są przeze mnie. Warto odnaleźć w Mirkowie chociaż niektóre z tych miejsc.

trakt spacerowo-rowerowy, oznaczony bezpiecznie linią oddzielającą obie te funkcje. Jest tu też ławka, która służy mi jako miejsce do zalecanego w literaturze klasycznego flanerowania, w tym wylapywania fragmentów rozmów mijających mnie spacerowiczów i rowerzystów. Ze strzępków zasłyszanych wypowiedzi złożyć by można kalejdoskop spraw i obiektów absorbujących ludzi podczas takich przechadzek/przejażdżek. Na uwagę zasługuje fakt, że nie rozmawiają oni na ogół z towarzyszącą im osobą (osobami) o miejscu, w którym się znajdują, czy o otaczającym ich krajobrazie lub o rzece, wzdłuż której się przemieszczają (może takie rozmowy prowadzili wcześniej?), ale np. o wyglądzie i prawdopodobnych kosztach willi widocznej w pobliżu albo o zadaniach, kłopotach, różnych zdarzeniach w pracy. Nieliczni zauważali tu rzekę w tzw. oknie krajobrazowym, zakrytą w innych miejscach przez gęste zarośla drzew i krzewów lęgowych. Często zdarzały się sytuacje, że to dzieci pierwsze ją dostrzegały i z radością informowały o tym dorosłych, pytając, czy mogą zejść nad jej brzeg, zamoczyć ręce czy stopy, wykąpać się w niej, albo na chwilę choć zatrzymać się, by poobserwować kaczki zerujące tu na mulisto-piaszczystej ławicy.

Uytuowanie ławki vis-à-vis rzeki umożliwia mi wniknięcie w jej przyrodniczy obraz obramowany drzewami na obu jej brzegach. Te, rosnące na lewym, stromym zboczu doliny, tworzą wysoką zieloną, różnogatunkową ścianę. To znakomite miejsce na twórczość malarską, fotograficzną, napisanie eseju geograficznego np. z różnymi odniesieniami do podobnych miejsc nad innymi rzekami w Polsce.

Przy średnim stanie wody w Jeziorce w kadrze tym, jak w filmie, na rzece pojawiają się kajaki. Rozlegają się z nich często rzeczowe polecenia sternika, jak załoga ma pracować wiosłem, którym jego piórem i w którą stronę „zarobić wodę” przed najbliższą ławicą, by na niej nie „zacumować”.

Inną niż turystyczna funkcję rzeki dostrzec można powyżej Starej Papierni, gdzie znajduje się jaz piętrzący wodę. Można tu np. odczytać (szkoleniowo) wysokość piętrzenia wody na jazie oraz stan wody na wodowskazie lub zastanowić się nad celem i przesłaniem dziwnych rysunków na filarach jazu. Szczególnie interesujące były dla mnie pytania ośmiorga dzieci (które tu przyszły z rodzicami) na temat celu budowy jazu i jego znaczenia, sugerujące dość szeroki zakres ich wiedzy i zainteresowań. Widoczne było wówczas zakłopotanie dorosłych, nieumiejących udzielić im odpowiedzi. Warto zatem: a) postawić tu tablicę informacyjną na ten temat, b) opracować i udostępnić różnotematyczną, geograficzną ścieżkę dydaktyczną wzdłuż Jeziorki, ujawniając liczne jej wartości, np. zróżnicowanie: gatunkowe roślin i zwierząt oraz krajobrazowe, c) przedstawić konieczność ochrony dóbr przyrodniczo kulturowych wzdłuż jej biegu, d) opisać zagrożenia dla rzeki, w tym błędne, szkodliwe melioracje (skracanie biegu rzeki przez prostowanie jej koryta), e) upowszechniać przykłady dobrych praktyk w tym zakresie (tablica), f) informować o mocnym edukacyjnie Konstancińskim Domu Kultury, g) zabrać się samej do edukacyjnej (pozytywistycznej) pracy u podstaw w środowisku lokalnym.

PODSUMOWANIE I ZAKOŃCZENIE

Celem flanerowania (spacerowania badawczego) jest poznawanie miejsc/obiektów napotkanych w terenie przez: a) wieloaspektową i wielozmysłową ich percepcję (doświadczenie), b) zadawanie sobie pytań na ich temat oraz szukanie nań odpowiedzi na podstawie → b) pogłębionej wiedzy, pochodzącej głównie z literatury przedmiotu, map, planów, dokumentacji fotograficznych, jak i – niejednokrotnie, konieczności powrotu do pkt a, czyli w dane miejsce. Efektami flanerowania mogą być np. autorskie „mapy myśli”, szkice terenowe, notatki i **opowieści geograficzne**, w tym refleksje na temat danych miejsc, ich elementów, dominant, cech, uwarunkowań, ich percepcji przez mieszkańców czy różnych zaistniałych w nich zdarzeń, np. spotkań i rozmów o nich z ludźmi tu przebywającymi itp. Są one subiektywne (przez to interesujące, niepowtarzalne, a więc takie, które należy traktować jako jedno z wielu możliwych tutejszych opowieści). Wartością flanerowania jest nie tylko rozwijanie umiejętności obserwacji czy talentów twórczych (m.in. pisarskich, malarskich, fotograficznych itp.), ale także własne odkrywanie lokalnych historii i „lokalnych geografii”.

Czyjaś opowieść geograficzna o danym miejscu może ukierunkować ucznia/studenta na punkt widzenia dotąd mu nieznany, niestosowany, pozwalający dostrzec szczegóły, wcześniej przez niego pomijane, a które dla autora danej opowieści były kwestią kluczową. Jak twierdzi T. Sadoń-Osowiecka (2007, s. 18): *Narracje w edukacji mogą pełnić podobną rolę jak naukowe teorie w normalnym rozwoju nauki według Kuhna. W pewnym momencie pozwalają dostrzec inne aspekty miejsca bądź spojrzeć na to miejsce w inny sposób. (...) Narracyjny sposób nauczania geografii pozwoliłby zrealizować postulat „Podstawy programowej” o widzeniu świata we wszystkich jego przejawach i dostrzec rolę geografii jako przedmiotu nauczania potrafiącego scalić pozostałe.* Ponadto flanerowanie i narracje flanerowskie uwolniłyby może szkolną edukację regionalną od dominacji np. pytań: „co? gdzie? jak to się nazywa?” i przekierowałyby ucznia na pytania głębsze, bardziej dociekliwe, odzwierciedlające ciekawość flaneura-geografa: np. a) jakie TO jest dla człowieka obcego/tutejszego? b) dlaczego TO jest TU? c) dlaczego TO jest takie, a nie inne? d) co by było, gdyby TEGO tu nie było? itp. Umożliwiłyby one także flanerującym uczniom, studentom, nauczycielom ćwiczenie uważności, wrażliwości, refleksji i kontemplacji podczas takich spacerów badawczych (Angiel 2021, s. 38–41) oraz umiejętności dostrzegania i doceniania piękna języka polskiego, posługiwania się nim w trakcie pisania własnych, flanerowskich opowieści geograficznych.

LITERATURA

Angiel J., 2016, W poszukiwaniu świata wartości przez geograficzne okulary, *Zeszyty Naukowe Szkoły Humanitas, Pedagogika*, t. 12, s. 33–43, <https://bazhum.muzhp.pl/media/>

- [texts/zeszyty-naukowe-wyzszej-szkoly-humanitas-pedagogika/2016-tom-12/zeszyty_naukowe_wyzszej_szkoly_humanitas_pedagogika-r2016-t12-s33-43.pdf](https://www.angiellodz.pl/texts/zeszyty-naukowe-wyzszej-szkoly-humanitas-pedagogika/2016-tom-12/zeszyty_naukowe_wyzszej_szkoly_humanitas_pedagogika-r2016-t12-s33-43.pdf).
- Angiel J., 2020, Uczenie się przez „bycie w drodze” – refleksje geograficzno-humanistyczne, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 17–131, http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/uploads/Prace_KEG_PTG_10_web.
- 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 Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 37–50.
- Bartosiak K., 2005, *Sztuka spacerowania, czyli śladami flaneura po nowoczesności (?)*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, s. 1–7, <http://www.appendix.ifil.uz.zgora.pl/archiwes/2005-1/bartosiak.pdf> (dostęp: 3.07.2025).
- Baudelaire Ch., 2000, *Malarz życia nowoczesnego*, [w:] *Rozmaitości estetyczne*, Gdańsk, s. 84.
- Bauman Z., 1994, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa, s. 88.
- Białoszewski M., 1991, *Konstancin*, PIW, s. 110, <http://topo-grafie.uw.edu.pl/miron/konstancin>.
- Błaszczak B., 2006, Georg Simmel, czyli spacer z impresjonistą, *Recenzje: Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, R. 15, nr 1, s. 203–208.
- Castigliano F., 2016, *Flâneur: The Art of Wandering the Streets of Paris*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dzionek M., 2003, za: K. Michalak, W stronę antropologii przestrzeni. Flaneur – szkic do portretu, *Czasopismo Naukowe „Antropos”*, nr 2–3, <https://ozkultura.pl/node/2912> (dostęp: 1.07.2025).
- Kapuściński R., 2009, Spacer poranny, *Biblioteka Gazety Wyborczej*, s. 5–62.
- Kłak T., 1989, *Ogród świata. O twórczości Marii Kuncewiczowej*, przedmowa do książki M. Kuncewiczowej „Dwa księżycy”, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin, s. 9.
- Kuncewiczowa M., 1989, *Dwa księżycy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin, s. 5–262.
- Mantey D., 2014, Reputacja wewnętrzna osiedla Mirków w Konstancinie-Jeziornie w kontekście planowanej rewitalizacji – raport z badań ankietowych, *MAZOWSZE. Studia Regionalne*, nr 14, I, Analizy i Studia, s. 55–76.
- Michalak K., 2003, Słownik antropologii i socjologii kultury, hasło *flaneur*, oprac. definicji: M. Dzionek, *W stronę antropologii przestrzeni. Flâneur – szkic do portretu*, *Czasopismo Naukowe „Antropos”*, nr 2–3, <https://ozkultura.pl/wpis/2912/16> (dostęp 1.07.2025).
- Michalczyk J., Zinkiewicz D., Zwolan E., 1987, *W poszukiwaniu dróg nauczania geografii*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Lublin, s. 7–56.
- Rizk J., Birioukov A., 2017, Following the Flaneur: Methodological Possibilities and Applications of flaneur in New Urban Spaces, *The Qualitative Report*, 12, 4, s. 3268–3285.
- Robiński A., 2017, *Hajstry. Krajobraz pobocznych dróg*, Wyd. Czarne, s. 7–221.
- Sagan I., 2000, Metodologiczne dylematy współczesnej geografii społeczno-ekonomicznej, *Studia Regionalne i Lokalne*, vol. 2, nr 2, s. 5–19.
- Sadoń-Osowiecka T., 2007, Gdzie się dzieje geografia. Rola miejsca w uczniowskich eksploracjach, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 15–19.
- Sadoń-Osowiecka T., 2021, Możliwości konstruktywistycznych ujęć edukacji geograficznej na podstawie analizy wybranych podręczników, [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, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 113–124.
- Suliborski A. (red.), 2013, *Geografia w ujęciu humanistycznym. Wybór prac Krystyny Rembowskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 7–284.
- Szalewska K., 2009, O „flâneura” spojrzeniu w przeszłość albo o antyturystyce (na marginesie cyklu „Szary Paryż” Bogdana Konopki), *Panoptikum*, nr 8(15), s. 45–60, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/panoptikum/2009-numer-8-15/panoptikum-r2009-t-n8_15-s45-60.pdf.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–215.
- Szkurlat E., Adamczewska M., 2023, Wokół Pietryny. Umysł i zmysły w doświadczaniu krajobrazu miasta, [w:] E. Szkurat, M. Adamczewska (red.), *Koncepcje zajęć terenowych na różnych etapach edukacji geograficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 7–260.
- Tester K., 2015, The flaneur, *Social Theory*, 23, s. 216.
- Waquet F., 2024, *Emocjonalna historia wiedzy (XVII–XXI w.)*, Wyd. UW, Warszawa, s. 24–25.
- Wilczyński W., 2011, Czym jest zmysł geograficzny?, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica*, II, 105, s. 98–109, <https://bibliotekanauki.pl/articles/471683>.
- Wuttke G., 1961, Uwagi o metodach krajoznawczych w nauczaniu i wychowaniu, [w:] *Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu*, Szkolny Wojewódzki Ośrodek Krajoznawczo-Turystyczny, Warszawa, s. 8–26.

Źródła internetowe

- <https://mwfc.pl/lokacja/osiedle-mirkow-konstancin-jeziorna>
- <http://studiakrajobrazowe.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/krajobraz-miejski.pdf>
- <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/14.-Polish.pdf>
- <https://www.whitemad.pl/to-bedzie-wielka-inwestycja-krolewska-papiernia-w-konstancinie-jeziornie/>

Irena Dybska-Jakóbkiewicz

STRATEGIE NAUCZANIA GEOGRAFII W KLASYCZNYM I MONTESSORIAŃSKIM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

Współczesne nauczanie geografii stawia przed dydaktyką wyzwania, wynikające z potrzeby nie tylko przekazywania wiedzy faktograficznej, ale także rozwijania kompetencji analitycznych, przestrzennych i kulturowych uczniów. Efektywność nauczania geografii zależy w dużej mierze od przyjętych strategii dydaktycznych, które znacząco różnią się w zależności od systemu kształcenia. Niniejszy artykuł analizuje i porównuje strategie nauczania geografii stosowane w systemie klasycznym oraz montessoriańskim, identyfikując ich założenia, metody, narzędzia dydaktyczne oraz potencjalne mocne i słabe strony. Tradycyjny system kształcenia, w którym nauczyciel odgrywa centralną rolę, często koncentruje się na przekazie wiedzy teoretycznej. Z kolei podejście montessoriańskie, rozwinięte na bazie idei Marii Montessori, kładzie nacisk na naukę poprzez doświadczenie, samodzielne poszukiwanie wiedzy oraz indywidualizację procesu dydaktycznego.

Celem artykułu jest analiza i porównanie strategii nauczania geografii w klasycznym i montessoriańskim systemie kształcenia oraz wskazanie możliwości synergii i wzajemnej inspiracji dla praktyki edukacyjnej. Praca ma charakter przeglądowy, a jej wyniki mogą stanowić podstawę do dalszych badań empirycznych oraz do wdrażania innowacyjnych metod nauczania w szkołach i placówkach edukacyjnych.

CHARAKTERYSTYKA KLASYCZNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Definicja i założenia klasycznego systemu kształcenia

System to zbiór wzajemnie powiązanych elementów, które działają razem, tworząc spójną całość, i realizują określony cel. Przez pojęcie „system” w kontekście

edukacyjnym rozumie się uporządkowany zbiór elementów oraz relacji między nimi, które tworzą spójną całość służącą realizacji określonych celów kształcenia. W systemie edukacyjnym kluczowe elementy to: nauczyciele wraz z ich kompetencjami i metodami pracy, uczniowie wraz z ich potrzebami i możliwościami, treść kształcenia (program nauczania), środowisko edukacyjne (przestrzeń, środki dydaktyczne, organizacja procesu nauczania) oraz regulacje prawne i organizacyjne, które nadają kształt całemu procesowi edukacyjnemu (Ziółkowski 2012, Prawo oświatowe, Dz.U. 2023 poz. 312). System ten jest dynamiczny – jego poszczególne elementy pozostają w ciągłej interakcji, a zmiana jednego z nich wpływa na funkcjonowanie pozostałych.

System kształcenia, w świetle powyższej definicji systemu edukacyjnego, należy rozumieć jako uporządkowany układ elementów (instytucji, ludzi, treści metod, środków i warunków), które pozostając ze sobą w określonych relacjach, służą realizacji celów kształcenia na danym poziomie lub w określonym modelu pedagogicznym. System kształcenia to więc wyodrębniona część systemu edukacyjnego, skoncentrowana na procesie nauczania i uczenia się, obejmująca zarówno organizację, jak i przebieg tego procesu. W niniejszych rozważaniach system kształcenia rozumiany jest jako zorganizowana, funkcjonalna całość, w której – poprzez współdziałanie nauczycieli, uczniów, treści, metod, środków oraz ram prawnych – realizowane są określone cele edukacyjne, a efektywność tego systemu zależy od spójności i współpracy wszystkich jego elementów.

Aby precyzyjnie porównywać różne modele edukacyjne, konieczne jest jasne określenie kryteriów ich wyodrębnienia. W tej analizie przyjęto następujące kryteria różnicujące systemy kształcenia:

- historyczne zakorzenienie: klasyczny system wywodzi się z tradycji szkoły herbartowskiej, natomiast system montessoriański opiera się na założeniach pedagogiki Marii Montessori;
- dominujący paradygmat dydaktyczny: klasyczny model bazuje na paradygmacie normatywno-objektywistycznym, podczas gdy montessoriański – na konstruktywistyczno-humanistycznym;
- rola nauczyciela: w klasycznym systemie nauczyciel jest autorytetem i organizatorem procesu dydaktycznego, u Montessori – przewodnikiem i facylitatorem;
- organizacja środowiska edukacyjnego: klasyczny model to tradycyjna sala lekcyjna z frontalnym układem ławek, Montessori – elastyczna przestrzeń podzielona na strefy tematyczne;
- zakres indywidualizacji procesu kształcenia: w klasycznym systemie indywidualizacja jest ograniczona, w systemie Montessori – pełna;
- sposób prezentowania i konstruowania wiedzy: klasyczny model preferuje analizę „od szczegółu do ogółu”, Montessori – syntezę „od ogółu do szczegółu”.

Klasyczny system kształcenia, wywodzący się z tradycji szkoły herbartowskiej, charakteryzuje się wyraźnym podziałem wiedzy na przedmioty, centralną rolą nauczyciela oraz realizacją programu nauczania zgodnego z podstawą programową. W tym modelu nauczyciel pełni funkcję głównego organizatora i przewodnika procesu dydaktycznego, a uczniowie są przede wszystkim odbiorcami przekazywanych treści. Istotą tego systemu jest ścisła organizacja procesu nauczania,

oparta na jasno określonych celach, treściach i metodach, które mają zapewnić skuteczność kształcenia oraz umożliwić kontrolę nad jego przebiegiem. Nauczyciel odpowiada nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale również za kształtowanie postaw uczniów oraz organizowanie ich aktywności w sposób zapewniający realizację zamierzonych rezultatów edukacyjnych (Okoń 2003).

Zgodnie z ujęciem Cz. Kupisiewicza (2012), klasyczny model nauczania opiera się na przekonaniu o konieczności systematycznego i logicznego przekazywania wiedzy, co sprzyja utrwalaniu materiału oraz umożliwia jego późniejsze wykorzystanie w praktyce. Kupisiewicz podkreśla, że w tym podejściu dominuje nauczanie podawcze, a aktywność uczniów ogranicza się głównie do przyswajania i odtwarzania informacji.

System klasycznego kształcenia jest modelem normatywnym, opartym na założeniu, że wiedza jest obiektywna, uporządkowana i możliwa do przekazania przez nauczyciela w sposób systematyczny i logiczny. Proces dydaktyczny jest podporządkowany realizacji jasno określonych celów i treści programowych, a nauczyciel pełni funkcję autorytetu i organizatora tego procesu. W tym opracowaniu system klasycznego kształcenia rozumiany jest jako model edukacyjny wywodzący się z tradycji szkoły herbartowskiej, w którym kluczowe są: centralna rola nauczyciela, wyraźny podział wiedzy na przedmioty, ścisła organizacja procesu nauczania oraz podporządkowanie się jasno określonym celom i treściom programowym. W tym modelu nauczyciel jest głównym organizatorem i autorytetem, a proces dydaktyczny opiera się na przekazywaniu uporządkowanej wiedzy oraz kontroli jej opanowania przez uczniów. Charakterystyczna jest tu dominacja nauczania podawczego, formalizm organizacyjny oraz ograniczona indywidualizacja procesu kształcenia – wszyscy uczniowie realizują ten sam program w tym samym tempie, co podkreśla m.in. D. Klus-Stańska, wskazując, że *brak indywidualnego podejścia do uczniów nie wynika z winy nauczycieli, lecz z edukacyjnej ideologii zakładającej uczenie wszystkich tego samego w jednej klasie* (Klus-Stańska 2008).

W nauczaniu geografii klasyczny model przejawia się w podejściu systematycznym i strukturalnym. Oznacza to, że wiedza geograficzna jest prezentowana w formie uporządkowanego zbioru faktów, definicji i klasyfikacji, a nauczyciel pełni rolę autorytetu, który przekazuje wiedzę w sposób jednokierunkowy. Dominującą funkcją edukacji geograficznej w tym ujęciu jest funkcja informacyjno-faktograficzna, co często prowadzi do postrzegania geografii jako przedmiotu opisowego, skupionego na przekazywaniu danych i klasyfikacji zjawisk, a nie na ich analizie czy interpretacji w szerszym kontekście społeczno-przyrodniczym. Taki model, choć zapewnia spójność procesu dydaktycznego, ogranicza rozwijanie samodzielności, kreatywności oraz kompetencji kluczowych uczniów, takich jak krytyczne myślenie czy rozwiązywanie problemów. Współczesne wyzwania edukacji geograficznej, opisywane m.in. przez E. Szkurląt (2004), T. Sadoń-Osowiecką (2011), E. Szkurląt i in. (2016), wskazują na konieczność odejścia od modelu podawczego na rzecz metod aktywizujących oraz kształcenia kompetencji niezbędnych na rynku pracy. Szczególnie istotne staje się rozwijanie kompetencji miękkich i umiejętności praktycznych, takich jak praca zespołowa, komunikacja czy korzystanie z nowoczesnych technologii.

Paradygmat normatywny – dydaktyka klasyczna

Paradygmat normatywny, będący fundamentem dydaktyki klasycznej, opiera się na założeniach obiektywistycznych: wiedza jest postrzegana jako zewnętrzny, uporządkowany zbiór faktów i zasad, możliwy do przekazania uczniowi przez nauczyciela. W tym modelu nauczyciel pełni funkcję głównego organizatora i przewodnika procesu dydaktycznego, a uczniowie są przede wszystkim odbiorcami przekazywanych treści. Proces nauczania jest ściśle zorganizowany, oparty na jasno określonych celach, treściach i metodach, które mają zapewnić skuteczność kształcenia oraz umożliwić kontrolę nad jego przebiegiem. Nauczyciel odpowiada nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale również za kształtowanie postaw uczniów oraz organizowanie ich aktywności w sposób zapewniający realizację zamierzonych rezultatów edukacyjnych (Okoń 2003, Kupisiewicz 2012).

Jak podkreśla D. Klus-Stańska, paradygmat normatywny (obiektywistyczny) *legitymuje ważność procesów nauczania, kierowniczą rolę nauczyciela oraz daje podstawy do traktowania wiedzy jako fenomenu obiektywnego, a procesu nauczania jako procesu wymuszania reaktywnych zachowań ucznia* (Klus-Stańska 2018). W tym ujęciu wiedza jest czymś zewnętrznym wobec ucznia, a jej przyswojenie polega na odtworzeniu i zastosowaniu przekazanych przez nauczyciela treści. Paradygmat normatywny zakłada, że efektywność nauczania zależy od precyzyjnego określenia celów, treści i metod oraz od ścisłej kontroli procesu dydaktycznego.

Klus-Stańska wyróżnia trzy główne paradygmaty dydaktyczne: obiektywistyczny (normatywny), interpretatywno-konstruktywistyczny oraz transformatywny. Wskazuje, że *paradygmaty różnią się między sobą dość znacznie z uwagi na swoje zasadnicze podstawy i założenia, ale wewnętrznie – mając, rzecz jasna, wspólne korzenie filozoficzne – nie są zupełnie jednolite i widoczne jest w nich zróżnicowanie na dydaktyki szczegółowe o mniejszym zasięgu, zależne od inspiracji czerpanych z różnych nauk społecznych i humanistycznych* (Klus-Stańska 2018).

Dydaktyka klasyczna, oparta na paradygmacie normatywnym, stanowi fundament tradycyjnego modelu szkoły, w którym wiedza jest przekazywana w sposób systematyczny i logiczny, a celem jest przygotowanie uczniów do odtworzenia i wykorzystania tej wiedzy w praktyce. Model ten, choć zapewnia spójność procesu dydaktycznego, ogranicza rozwijanie samodzielności, kreatywności oraz kompetencji kluczowych uczniów, takich jak krytyczne myślenie czy rozwiązywanie problemów. Współczesne wyzwania edukacyjne wymagają coraz częściej przełamania tych ograniczeń poprzez wprowadzanie elementów innych paradygmatów, zwłaszcza konstruktywistycznych.

Współczesne strategie konstruktywistyczne

Współczesne strategie konstruktywistyczne w edukacji geograficznej wyrosły z przekonania, że uczeń nie jest biernym odbiorcą wiedzy, lecz aktywnym uczestnikiem procesu poznawczego, samodzielnie konstruującym znaczenia na bazie własnych doświadczeń, wcześniejszej wiedzy i interakcji z otoczeniem. Konstruktywizm, inspirowany m.in. teoriami J. Piageta i L.S. Wygotskiego, zakłada, że

nauczyciel powinien tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające samodzielnemu poszukiwaniu rozwiązań, eksperymentowaniu, pracy zespołowej oraz refleksji nad własnym procesem uczenia się (Klus-Stańska 2018).

Do najważniejszych współczesnych strategii konstruktywistycznych w nauczaniu geografii należą:

- *Strategia Kształcenia Wyprzedzającego (SKW)* opracowana przez Stanisława Dylaka i zespół, zakłada zaangażowanie uczniów w aktywne poszukiwanie informacji przed właściwymi zajęciami lekcyjnymi. Strategia ta wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne jako narzędzie wspierające proces uczenia się (Dylak 2013). Uczniowie samodzielnie eksplorują dane zagadnienie, formułują pytania i hipotezy, a następnie weryfikują je podczas zajęć szkolnych pod kierunkiem nauczyciela. SKW wpisuje się w konstruktywistyczny model kształcenia, w którym uczeń aktywnie buduje swoją wiedzę. Nauczyciel przestaje być wyłącznie przekazicielem wiedzy, stając się przewodnikiem i moderatorem procesu uczenia się.
- *Uczenie się przez nauczanie (LdL)* to strategia opracowana przez Jeana-Pola Martina, w której uczniowie przejmują rolę nauczyciela i prowadzą fragmenty lekcji dla swoich rówieśników (Martin 1996). Ta strategia nie tylko pomaga lepiej zrozumieć i zapamiętać materiał, ale również rozwija umiejętności komunikacyjne, organizacyjne i społeczne uczniów. W kontekście geografii strategia ta może być szczególnie efektywna w realizacji tematów regionalnych, gdzie uczniowie mogą specjalizować się w różnych regionach geograficznych i przekazywać wiedzę rówieśnikom (Piotrowska 2012, 2015).
- *Inquiry Based Science Education (IBSE)* to strategia oparta na dociekaniu naukowym, w której uczniowie formułują pytania badawcze, stawiają hipotezy, przeprowadzają badania, analizują dane i formułują wnioski (Bernard i in. 2012). W edukacji geograficznej IBSE może być stosowana zarówno w zakresie geografii fizycznej (np. badanie lokalnych warunków hydrologicznych), jak i społeczno-ekonomicznej (np. analiza przemian demograficznych w regionie). Strategia ta rozwija myślenie naukowe i krytyczne, które są kluczowymi kompetencjami w edukacji geograficznej (Piotrowska i in. 2013, Sypniewski 2015, Piotrowska 2021).
- *Metody problemowe i projektowe* – konstruktywizm promuje także metody pracy, które angażują uczniów w rozwiązywanie rzeczywistych problemów, projektowanie działań, analizowanie i interpretowanie danych, a także prezentowanie własnych wniosków i refleksji. Mogą one być włączane do strategii nauczania. Przykłady to: metoda projektów, studium przypadku, debaty, symulacje czy metoda JIGSAW polegająca na pracy w grupach zadaniowych.

Współczesne strategie konstruktywistyczne, niezależnie od wybranej metody czy modelu pracy, opierają się na kilku kluczowych założeniach, które wyraźnie odróżniają je od podejścia tradycyjnego. W centrum procesu edukacyjnego znajduje się aktywna rola ucznia – to on jest podmiotem, który samodzielnie konstruuje wiedzę na bazie własnych doświadczeń, wcześniejszych przekonań i interakcji z otoczeniem. Uczniowie mają możliwość wyboru ścieżki poznawczej, co sprzyja indywidualizacji nauczania oraz rozwojowi autonomii i poczucia

odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Szczególny nacisk kładzie się na współpracę i komunikację w grupie, dzięki czemu uczniowie uczą się nie tylko od nauczyciela, ale także od siebie nawzajem. Ważnym elementem tych strategii jest też refleksja nad własnym uczeniem się – zarówno w formie autorefleksji, jak i wspólnej analizy doświadczeń w zespole. Rola nauczyciela ulega redefinicji: staje się on przewodnikiem, moderatorem i tutorem, który wspiera, inspirowa oraz stwarza warunki do samodzielnego odkrywania i rozwiązywania problemów. Współczesne strategie konstruktywistyczne wykorzystują także nowoczesne technologie i różnorodne źródła informacji, co pozwala na elastyczne i efektywne dostosowanie procesu edukacyjnego do potrzeb i możliwości uczniów (Tam 2000, Baviskar i in. 2009).

CHARAKTERYSTYKA MONTESSORIAŃSKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

System montessoriański, opracowany przez włoską lekarzkę i pedagog Marię Montessori na początku XX wieku, oferuje alternatywne podejście do edukacji, w tym do nauczania geografii. Pedagogika ta opiera się na obserwacji naturalnego rozwoju dziecka i tworzeniu środowiska sprzyjającego samodzielnej nauce, co przekłada się na specyficzne strategie nauczania geografii (Stein 2003).

Pedagogika Montessori opiera się na kilku fundamentalnych zasadach, które determinują sposób organizacji procesu dydaktycznego, również w zakresie geografii. Kluczowe założenia to respektowanie indywidualnego tempa rozwoju dziecka, przygotowane otoczenie dostosowane do jego potrzeb, specjalne materiały rozwojowe wspierające samodzielne uczenie się, wolność wyboru aktywności oraz ograniczona ingerencja nauczyciela (Tracz, Hibszer 2020).

W systemie montessoriańskim geografia jest częścią szerszego konceptu „edukacji kosmicznej”, która ma na celu przedstawienie dziecku całościowego obrazu świata i jego miejsca w kosmosie. Nauka geografii w systemie Montessori opiera się na doświadczaniu zmysłowym i zaczyna się od poznania konkretnego, a dopiero potem następuje przejście do abstrakcji. Taka kolejność prowadzi dziecko do poziomu zrozumienia, które daje początek fascynacji zagadnieniami związanymi z edukacją kosmiczną (Montessori Academy 2024).

Strategia nauczania „od ogółu do szczegółu”

Charakterystyczne dla podejścia montessoriańskiego jest budowanie wiedzy geograficznej według zasady „od ogółu do szczegółu”. Pedagogika Montessori wiedzę o świecie opiera na podejściu od ogółu do szczegółu, dając dziecku ogłęd całości, stopniowo przechodząc do informacji bardziej szczegółowych. Ta strategia zakłada, że dziecko najpierw poznaje całość (np. globus reprezentujący Ziemię), a następnie stopniowo przechodzi do coraz bardziej szczegółowych elementów (kontynenty, kraje, regiony, miasta) (Bednarczuk 2007, Surma 2008). Praktycznie

realizuje się to w formie sekwencji aktywności dydaktycznych rozpoczynających się od pracy z globusem, poprzez zapoznanie z kontynentami, następnie przechodzi się do nauki o krajach Europy oraz zaznajomienia dziecka z ich kulturą i obyczajami. W kolejnych etapach uczniowie poznają flagi państw, uczą się o kosmosie i planetach, a potem przechodzą do zagadnień związanych z najbliższym otoczeniem ([Montessori-Theory.com](https://montessori-theory.com) 2023).

Jednym z najbardziej charakterystycznych elementów pedagogiki Montessori są specjalnie zaprojektowane materiały dydaktyczne, które umożliwiają dzieciom samodzielne odkrywanie pojęć i zależności geograficznych. W przypadku nauczania geografii kluczowe materiały obejmują:

- Globusy – na których już najmłodsze dzieci uczą się wiedzy o świecie. Typowy zestaw montessoriański zawiera przynajmniej dwa globusy: kolorowy (przedstawiający kontynenty w różnych kolorach) oraz fizyczny (z podziałem na lądy i wody).
- Mapy puzzle – rozkładane mapy kontynentów, krajów i regionów, pozwalające na dotykowe doświadczenie kształtów i położenia obszarów geograficznych.
- Karty i materiały tematyczne – w tym karty trójdzielne dotyczące planet, form ukształtowania terenu, stanów skupienia oraz żywiołów. Materiały te pozwalają na systematyczne budowanie wiedzy o różnych aspektach geografii fizycznej i astronomii.
- Materiały do eksperymentów – umożliwiające praktyczne doświadczenie zjawisk geograficznych (np. zestawy do badania obiegu wody, modele form ukształtowania terenu, zestawy do badania składu gleby czy powietrza, stacje pogodowe, deszczomierze, termometry, anemometry i inne przyrządy pomiarowe).

Wszystkie te materiały są zaprojektowane zgodnie z zasadami pedagogiki Montessori: izolacji trudności (każdy materiał koncentruje się na jednym pojęciu lub umiejętności) oraz kontroli błędu (możliwość samodzielnego sprawdzenia poprawności wykonania zadania).

Rola nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia geograficznego

W przeciwieństwie do tradycyjnego modelu, w którym nauczyciel jest głównym źródłem wiedzy i organizatorem procesu dydaktycznego, w systemie montessoriańskim nauczyciel pełni rolę obserwatora, przewodnika i facylitatora procesu uczenia się. Nie narzuca dziecku tempa ani sposobu pracy, lecz tworzy przygotowane otoczenie, prezentuje materiały i wspiera ucznia w samodzielnym odkrywaniu zagadnień. Tak rozumiana rola nauczyciela przekłada się na strategie nauczania geografii, w których kluczowe znaczenie ma umożliwienie dziecku samodzielnej eksploracji materiałów i pojęć geograficznych.

Uczeń jest tu aktywnym podmiotem procesu edukacyjnego – samodzielnie wybiera materiały, tempo oraz zakres pracy. Dzięki temu rozwija nie tylko wiedzę i umiejętności geograficzne, ale także autonomię, odpowiedzialność i wewnętrzną motywację do nauki. W praktyce oznacza to możliwość pogłębionej eksploracji

wybranych obszarów zainteresowań, takich jak konkretne kontynenty czy zjawiska geograficzne, zgodnie z indywidualnymi preferencjami i potrzebami.

PORÓWNANIE KLASYCZNEGO I MONTESSORIAŃSKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Oba systemy kształcenia – klasyczny i montessoriański – opierają się na odmiennych założeniach filozoficznych, co przekłada się na różne podejście do organizacji procesu nauczania, roli nauczyciela i ucznia oraz sposobu prezentowania i przyswajania wiedzy.

Klasyczny system kształcenia rozumiany jest tu – zgodnie z literaturą przedmiotu – jako model edukacyjny wywodzący się z tradycji herbartowskiej, oparty na dydaktyce normatywnej i obiektywistycznym paradygmacie wiedzy. Jego filarami są: centralna rola nauczyciela jako organizatora i autorytetu, wyraźny podział wiedzy na przedmioty, ścisła realizacja programu nauczania oraz formalizm organizacyjny. W tym modelu nauczyciel odpowiada za przekaz uporządkowanej wiedzy, kontrolę postępów uczniów oraz kształtowanie postaw zgodnych z przyjętymi normami społecznymi. „Szkoły klasyczne” to zatem instytucje, które realizują te założenia w praktyce – odwołując się do tradycji edukacji państwowej, jednolitej, zorganizowanej wokół jasno wyznaczonych celów i treści (por. Okoń 2003, Kupisiewicz 2012, Szmidt-Górecka 2024).

W przeciwieństwie do tego modelu system montessoriański wywodzi się z paradygmatu humanistyczno-konstruktywistycznego, w którym kluczowe znaczenie mają indywidualizacja tempa pracy, przygotowane otoczenie, swobodny dostęp do materiałów rozwojowych oraz ograniczona ingerencja nauczyciela. Wiedza geograficzna jest tu prezentowana jako część większej całości – edukacji kosmicznej – a dziecko samodzielnie eksploruje świat, przechodząc od ogółu do szczegółu zgodnie z własnymi zainteresowaniami i możliwościami (Stein 2003, Tracz, Hibszer 2020).

Warto podkreślić, że strategie, takie jak *Strategia Kształcenia Wypredzającego* S. Dylaka, *Uczenie się przez nauczanie* J.P. Martina czy *Inquiry Based Science Education* (IBSE) są w swojej istocie konstruktywistyczne i nie stanowią elementu klasycznego systemu kształcenia – ich obecność w szkołach klasycznych jest efektem współczesnych przemian i prób adaptacji do nowych wyzwań edukacyjnych, a nie kontynuacją tradycji normatywnej.

Organizacja przestrzeni edukacyjnej również ulega zmianom. Choć klasyczny model kojarzony jest z tradycyjną salą lekcyjną, frontalnym układem ławek i tablicą, współczesne badania i praktyka wskazują na rosnącą rolę aranżacji przestrzeni umożliwiającej pracę zespołową, dialog i indywidualizację (Nałaskowski 2002, Śliwerski 2024). Klasyczny model nie jest więc monolitem, lecz podlega ewolucji pod wpływem nowych koncepcji pedagogicznych i oczekiwań społecznych.

Przechodząc do kluczowych różnic, porównanie systemów kształcenia w edukacji geograficznej pozwala dostrzec fundamentalne rozbieżności w podejściu do

procesu nauczania, roli nauczyciela i ucznia, organizacji środowiska edukacyjnego oraz celów kształcenia:

- Rola nauczyciela: w klasycznym systemie nauczyciel jest wykładowcą i autorytetem, w Montessori – przewodnikiem i mentorem.
- Organizacja procesu nauczania: klasyczny model opiera się na sztywnym programie i jednolitych wymaganiach, Montessori – na elastyczności i indywidualizacji.
- Metody pracy: w tradycyjnym modelu dominuje przekaz wiedzy i ocenianie, w Montessori – samodzielne odkrywanie, eksperymentowanie, brak formalnych ocen.
- Środowisko edukacyjne: klasyczna sala lekcyjna jest zorganizowana frontalnie, w Montessori przestrzeń jest podzielona na strefy tematyczne, a materiały są dostępne dla uczniów przez cały czas.
- Podejście do wiedzy: klasyczny system często stosuje podejście analityczne („od szczegółu do ogółu”), podczas gdy Montessori preferuje podejście syntetyczne („od ogółu do szczegółu”).

Wspólne elementy obu systemów to uznanie wartości doświadczenia i obserwacji w procesie uczenia się geografii, choć realizowane są one w odmienny sposób. W klasycznym modelu obserwacja bywa jedną z metod, w Montessori – doświadczenie zmysłowe jest fundamentem całego procesu.

Brak systematycznych badań porównawczych utrudnia jednoznaczną ocenę efektywności obu systemów w nauczaniu geografii. Można jednak postawić hipotezę, że system montessoriański może być bardziej efektywny w rozwijaniu wewnętrznej motywacji do nauki geografii, kreatywności i samodzielności, podczas gdy system klasyczny może dawać lepsze wyniki w zakresie usystematyzowanej wiedzy geograficznej i przygotowania do zewnętrznych egzaminów.

Oba systemy mogą być efektywne w rozwijaniu umiejętności geograficznych, jeśli są odpowiednio implementowane i dostosowane do potrzeb uczniów, a nauczyciele świadomie korzystają z ich mocnych stron. Integracja elementów obu podejść – np. wykorzystanie materiałów montessoriańskich w szkołach klasycznych czy wprowadzenie projektów badawczych i oceniania kształtującego w edukacji Montessori – może przynieść najlepsze efekty w kształtowaniu kompetencji geograficznych młodego pokolenia.

PODSUMOWANIE

Współczesna edukacja geograficzna musi nieustannie odpowiadać na wyzwania wynikające z dynamicznych przemian technologicznych, organizacyjnych, kulturowych, społecznych i politycznych, które obserwujemy zarówno w Polsce, jak i na świecie. Szybkie tempo zmian sprawia, że wiedza zdobywana przez młodych ludzi dezaktualizuje się znacznie szybciej niż w przeszłości. Jak trafnie zauważa Z. Łucki (1998), o ile wiedza uniwersytecka sprzed wieku wystarczała na całe życie zawodowe, dziś młody człowiek musi być przygotowany na konieczność

ciągłego uczenia się i dostosowywania do nowych warunków już od początku swojej kariery. W tej sytuacji kluczowym zadaniem szkoły staje się rozwijanie u uczniów umiejętności samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia oraz kreatywnego rozwiązywania problemów, co wymaga wprowadzania zmian w treściach, metodach i formach kształcenia.

Praktyka szkolna i badania polskich dydaktyków pokazują, że największy potencjał tkwi w umiejętnym, świadomym łączeniu elementów wywodzących się z różnych paradygmatów dydaktycznych. Wprowadzenie do szkół tradycyjnych wybranych materiałów i metod montessoriańskich, takich jak praca z modelami, puzzle map czy doświadczenia terenowe, może znacząco zwiększyć motywację uczniów oraz ułatwić przyswajanie nawet trudnych treści. Z drugiej strony, w szkołach montessoriańskich warto sięgać po wybrane strategie klasyczne, takie jak praca z mapą cyfrową, projekty badawcze czy elementy standaryzacji oceniania, aby przygotować uczniów do wymagań współczesnego świata. Jednak skuteczna integracja tych elementów wymaga świadomości odmiennych założeń filozoficznych, organizacyjnych i metodycznych obu systemów oraz krytycznego podejścia do ich wdrażania w praktyce szkolnej.

Nowoczesna edukacja geograficzna powinna opierać się na całościowym, zintegrowanym poznaniu rzeczywistości, łączącym wiedzę przyrodniczą i społeczną oraz rozwijającym postawy odpowiedzialności za środowisko i społeczność lokalną. Połączenie najlepszych elementów obu systemów – przy zachowaniu świadomości ich odmiennych fundamentów – pozwala lepiej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby uczniów i wyzwania współczesnej szkoły.

LITERATURA

- Baviskar S.N., Hartle R.T., Whitney T., 2009, Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist-Teaching Method Articles, *International Journal of Science Education*, 31(4), s. 541–550.
- Bednarczyk B., 2007, *Dziecko w klasie Montessori*, UMCS, Lublin.
- Bernard P., Maciejowska I., Odrowąż E., Dudek K., Geoghegan R., 2012, Introduction of inquiry based science education into Polish science classrooms, [w:] *Proceedings of the International Conference New Perspectives in Science Education*, Florence, Italy, s. 52–56.
- Dylak S. (red.), 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Hibszer A., Szkurłat E., 2018, Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego PTG*, 40(2), s. 25–46.
- Klus-Stańska D., 2008, *Brakuje nam zaufania do nauczycieli. Rozmowa z prof. Dorotą Klus-Stańską*, Edunews.pl, 16.07.2008 (dostęp: 2.07.2025).
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 2012, *Dydaktyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łucki Z., 1998, *Jak zdać egzamin*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Martin J.-P., 1996, Lernen durch Lehren (LdL) – Das Konzept, *Praxis Deutsch*, 136, s. 4–10.

- Montessori Academy, 2024, *What Is Cosmic Education?*, Montessori Academy.
- [Montessori-Theory.com](https://montessori-theory.com), 2023, *Montessori Continent Map: A Tool for Geography & Cultural Education*.
- Nalaskowski A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Piotrowska I., 2012, The didactic model LdL (Lernen durch Lehren; Learning by Teaching) as way to learn in regional Geography, [w:] K. Donert, P. Charzyński, Z. Podgórski (red.), *Bilingual teaching – globalization, regional geography and english integration. Geography in European higher education*, EUROGEO & Association of Polish Adult Educators, 16, s. 120–125.
- Piotrowska I., 2015, Strategia uczenia się przez nauczanie (LDL) jako innowacja w edukacji przyrodniczej i pracy z uczniem zdolnym, [w:] M. Beczkiewicz, M. Szyszkiewicz-Golis (red.), *Ekologia Krajobrazu, cz. 2, Przewodnik metodyczny*, IBŚRiL, PAN, Poznań, s. 42–46.
- Piotrowska I., 2021, Zastosowanie metody obserwacji w wybranych strategiach pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu geograficznym, wspolna-szkola.pcss.pl.
- Piotrowska I., Cichoń M., Mrula A., Nowak-Pierszalska K., 2013, Scenariusze zajęć z geografii, [w:] S. Dylak (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, UAM, OFEK, Poznań.
- Reinfried S., Hertig P., 2011, Geographical Education: How Human-Environment-Society Processes Work, [w:] UNESCO – *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*, s. 1–8.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011, Ku holistycznym i humanistycznym ujęciom szkolnej geografii, *Geografia w Szkole*, 2, s. 11–15.
- Stein B., 2003, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Jedność, Kielce.
- Surma B., 2008, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź.
- Sypniewski J., 2015, IBSE w nauczaniu geografii, *Geografia w Szkole*, 5, s. 12–18.
- Szkurlat E., 2004, W stronę geografii z „ludzką twarzą”, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
- Szkurlat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej, *Geografia w Szkole*, 5, s. 18–22.
- Szmidt-Górecka U., 2024, *ABC edukacji klasycznej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Śliwerski B., 2024, *Szkolne rewolucje*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tam M., 2000, Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning, *Educational Technology & Society*, 3(2), s. 50–60.
- Tracz M., Hibszer A., 2020, Idee Marii Montessori w kształceniu geograficznym, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 10, s. 77–90.
- [Xihamontessori.com](https://xihamontessori.com), 2024, *The Ultimate Guide About Montessori Geography Materials And Methods*.

**Dawid Abramowicz, Joanna Kaczmarek,
Justyna Krysztofowicz, Natalia Kühn, Daria Pawlaczyk,
Dawid Wojtecki**

PRZYRODNICZA INTEGRACJA MIĘDZYPRZEDMIOTOWA – PROJEKT MULTISENSORYCZNY W NAUCZANIU OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

WPROWADZENIE

Edukacja szkolna stoi przed wieloma wyzwaniami, które wynikają z dynamicznie zmieniającego się świata oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów. Tradycyjne podejście do szkolnego nauczania, oparte na podziale wiedzy na odrębne przedmioty, staje się niewystarczające wobec wymagań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, szczególnie w zakresie zrozumienia procesów globalnych i lokalnych, które kształtują współczesną rzeczywistość. W tym kontekście szczególną rolę odgrywa geografia jako przedmiot łączący w sobie elementy przyrodnicze, społeczne i ekonomiczne, co czyni ją idealnym fundamentem dla interdyscyplinarnego podejścia do edukacji (Sadoń-Osowiecka 2024). Przedmioty, takie jak geografia, biologia, chemia czy fizyka, są często nauczane w oderwaniu od siebie, co utrudnia uczniom zrozumienie wzajemnych powiązań między zjawiskami przyrodniczymi. Coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę łączenia przedmiotów, tworzenia interdyscyplinarnych ścieżek nauczania oraz holistycznego podejścia do zdobywania wiedzy (Wójcik-Hetman, Żmijowska-Wnęk 2015). Współczesne programy nauczania powinny koncentrować się na praktycznym zastosowaniu wiedzy, aby rozwijać umiejętność współpracy, krytycznego myślenia czy rozwiązywania problemów.

Kwestia integracji przedmiotów nabiera szczególnego znaczenia w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym uczniów z autyzmem. Uczniowie ci często doświadczają trudności w nauce wynikających z ograniczeń poznawczych, problemów z koncentracją czy barier komunikacyjnych (Abramowicz i in. 2023). Dlatego kluczowe jest dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb takich uczniów, a jedną ze skuteczniejszych strategii

okazuje się włączanie założeń nauczania multisensorycznego, które angażuje różne zmysły ucznia i wspiera proces zdobywania wiedzy poprzez doświadczenie.

Celem pracy jest przedstawienie propozycji zajęć w ramach integracji przedmiotów (geografii, biologii, chemii i fizyki) w szkole specjalnej na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Proponowane rozwiązania będą brały pod uwagę potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z autyzmem, oraz wykorzystywały elementy nauczania multisensorycznego. Propozycja bloku nauczania integrującego przedmioty przyrodnicze ma na celu nie tylko zwiększenie efektywności przyswajania wiedzy, ale także rozwijanie kompetencji społecznych i poznawczych uczniów, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w procesie edukacyjnym. Analiza zaprojektowanego rozwiązania zwraca również uwagę na ograniczenia kształcenia międzyprzedmiotowego.

PRZYRODNICZA INTEGRACJA MIĘDZYPRZEDMIOTOWA A UCZEŃ ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Autyzm to neurorozwojowe zaburzenie charakteryzujące się trudnościami w komunikacji, interakcjach społecznych oraz specyficznymi wzorcami zachowań i zainteresowań (Pietras i in. 2022). Nauczanie osób ze spektrum autyzmu stanowi wyzwanie ze względu na zróżnicowane potrzeby uczniów, konieczność dostosowania metod dydaktycznych oraz trudności w koncentracji i przetwarzaniu bodźców sensorycznych. Efektywne nauczanie tych uczniów wymaga indywidualizacji procesu edukacyjnego, stosowania metod angażujących różne zmysły oraz zapewnienia przewidywalnej, uporządkowanej struktury zajęć (Pisula, Danielewicz 2008). W przypadku nauczania osób ze specjalnymi potrzebami, zwłaszcza z osobami z zaburzeniami rozwoju, integracja międzyprzedmiotowa powinna szczególnie brać pod uwagę projektowanie zajęć z uwzględnieniem założeń integracji sensorycznej (Tracz, Puzyna 2017). Ponadto doświadczenia w nauczaniu osób ze spektrum autyzmu wskazują na to, że edukacja multisensoryczna jest w tym sensie skutecznym rozwiązaniem dydaktycznym pobudzającym rozwój poznawczy uczniów (Abramowicz i in. 2023).

Jednym z dostosowań do potrzeb uczniów ze spektrum może być podejście integracyjne, czyli odchodzenie od tradycyjnego modelu przedmiotowych zajęć klasowo-lekcyjnych, poprzez modyfikację ich charakteru organizacyjnego i treści programowych (integracja zróżnicowanego zakresu wiedzy, umiejętności i podstaw określonych dla poszczególnych przedmiotów szkolnych). W tym kontekście kształcenie ma zmierzać do holistycznego podejmowania problemów, z którymi spotykają się uczniowie w warunkach codziennego życia. Działania te nazywane przez Świętek (2018) korelacją (integracją) przedmiotową mogą przyjmować trojaki charakter. Z jednej strony wyróżnia się jednopredmiotowy (monodyscyplinarny) model korelacji przedmiotowej, który charakteryzuje się integrowaniem wiedzy z innych dziedzin na jednym przedmiocie szkolnym oraz wzbogacaniem tego przedmiotu o treści typowe dla innego (innych) przedmiotów. Model

wielopreduktowy (multidyscyplinary) polega natomiast na *budowaniu obrazu całości danego problemu edukacyjnego poprzez ogląd z różnych punktów widzenia, współpracę nauczycieli w zespole międzyprzedmiotowym, dzielenie treści szczegółowych pomiędzy przedmioty, jednakże bez konieczności synchronizacji nauczania w czasie* (Świątek 2018, s. 163). Autorka wyróżnia również międzyprzedmiotowy (interdyscyplinary) model korelacji międzyprzedmiotowej, który zakłada budowanie obrazu całości danego problemu edukacyjnego poprzez ogląd z różnych punkt widzenia, współpracę nauczycieli nad tworzeniem wspólnej formy realizacji treści (ustalenia rodzaju scalania np. treściowego i metodologicznego), jednocześnie wymagając synchronizacji działań w czasie (Świątek 2018, s. 164).

Interesującym przykładem integracji międzyprzedmiotowej w ramach przedmiotów przyrodniczych są projekty *Życie poza Ziemią* oraz *Energia dla świata*, opracowane na poziomie szkoły ponadpodstawowej (Borgensztajn 2020). W przypadku pierwszego celem jest przeanalizowanie i omówienie możliwości życia poza Ziemią, z uwzględnieniem takich treści, jak powstanie i ewolucja życia (biologia), procesy metaboliczne zachodzące w organizmach żywych (chemia), grawitacja, promieniowanie kosmiczne i ochrona przed jego negatywnymi skutkami (fizyka), charakterystyka ciał niebieskich Układu Słonecznego, obecny stan wiedzy na temat budowy Wszechświata (geografia). W drugim projekcie autorka koncentruje się na analizie potrzeb energetycznych świata i ich zaspokajaniu. W ramach treści przedmiotowych uwzględnione zostały m.in. zanieczyszczenia środowiska wynikające z energetyki węglowej oraz wpływ zanieczyszczeń na bioróżnorodność (biologia), węglowodory oraz reakcje chemiczne prowadzące do pozyskiwania z nich energii (chemia), działanie elektrowni i reaktorów jądrowych (fizyka), rozmieszczenie i charakterystyka złóż surowców oraz geneza konfliktów zbrojnych związanych z surowcami (geografia). Przyrodnicze projekty międzyprzedmiotowe z geografii, biologii, chemii i fizyki są też zachętą do wspólnego poznawania treści w formie zajęć terenowych, wycieczek i szkolnych rajdów (Zatorski 2018). Do innych opisanych w literaturze przykładów korelacji międzyprzedmiotowej należy zaliczyć realizację przyrodniczej ścieżki przedmiotowej na temat edukacji środowiskowej (Dąbrowski 1990), projekt *Przyroda – odnawialne nośniki energii* (Kizowski 2014), a także projekt łączący treści geograficzne z wiedzą o społeczeństwie (Świątek 2018).

ZAŁOŻENIA MIĘDZYPRZEDMIOTOWEGO PROJEKTU EDUKACYJNEGO PRZYRODNICZY TYDZIEŃ ZMYŚŁÓW

W ramach pracy zespołu nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, nauczyciele geografii, biologii, chemii i fizyki w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Z. Tylewicza w Poznaniu w listopadzie i grudniu 2024 r. podjęli próbę opracowania koncepcji programu nauczania integrującego wybrane treści przedmiotów. Ośrodek ten jest placówką, która specjalizuje się w kształceniu osób z niepełnosprawnościami oraz z autyzmem. Nauczyciele odbyli serię spotkań

dyskusyjnych, w efekcie czego opracowano program zatytułowany *Przyrodniczy Tydzień Zmysłów*. Obejmuje on cykl zajęć dydaktycznych skierowanych do uczniów szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym, skoncentrowanych wokół tematyki zmysłów. Zgodnie z założeniem programu, tematyka zajęć każdego dnia koncentruje się wokół innego ze zmysłów. Uczniowie uczestniczą w zajęciach zaplanowanych na siedem godzin dydaktycznych, podczas których nauczyciele specjaliści realizują wybrane treści podstawy programowej (2024, obowiązujący projekt podstawy programowej) (tab. 1–5). Pomiędzy blokami zajęć następuje 10–15 minut przerwy, których długość nauczyciel dostosowuje do potrzeb uczniów. Każdy dzień natomiast zakończony jest interdyscyplinarnym podsumowaniem z udziałem uczniów i zaangażowanych nauczycieli. Na potrzeby opracowania w formie zogniskowanego wywiadu grupowego przeprowadzono analizę mocnych, słabych stron, możliwości i ograniczeń (analiza SWOT) realizacji projektu wśród uczniów ze spektrum autyzmu. W wywiadzie wzięło udział siedmioro nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, a jego celem była analiza i ocena zaproponowanych rozwiązań nauczania osób z autyzmem.

Zmysł wzroku – dzień I

Zajęcia rozpoczynają się od pogadanki na temat anatomii oka, w trakcie której uczniowie zapoznają się z poszczególnymi elementami oka, takimi jak rogówka, soczewka, siatkówka, źrenica czy nerw wzrokowy. Nauczyciel przedstawia funkcje tych części oraz ich rolę w procesie widzenia. Uczniowie uczestniczą w pokazie, w którym nauczyciel demonstruje działanie soczewek i oka w różnych warunkach, a także przeprowadza ćwiczenia praktyczne dotyczące rozróżniania kolorów i kształtów. Podczas tych ćwiczeń uczniowie sprawdzają swoje zdolności widzenia w różnych warunkach oświetleniowych oraz mają okazję dowiedzieć się, jak zachować higienę wzroku. Na zakończenie nauczyciel omawia zasady dbania o zdrowie oczu, takie jak przerwy w pracy przy komputerze, odpowiednie oświetlenie oraz ochrona oczu przed szkodliwymi czynnikami zewnętrznymi.

Zajęcia z fizyki rozpoczynają się od pogadanki na temat natury światła, jego właściwości oraz procesu powstawania. Nauczyciel omawia, jak światło przemieszcza się w przestrzeni oraz jakie zjawiska fizyczne zachodzą przy jego przejściu przez różne ośrodki (np. załamanie, odbicie). Następnie uczniowie uczestniczą w spotkaniu ze specjalistą – optometrystą, który opowiada o znaczeniu światła w kontekście zdrowia oczu oraz przeprowadza szybkie badanie wzroku, pomagając uczniom zrozumieć, jak światło wpływa na zdolności widzenia. W trakcie zajęć omawiane są zasady higieny wzroku, w tym zalecenia dotyczące ochrony oczu przed nadmiernym promieniowaniem świetlnym, np. od ekranów. Na zakończenie uczniowie dowiadują się, w jaki sposób działa panel solarny, rozmawiając o przekształcaniu energii świetlnej w energię elektryczną.

Zajęcia chemiczne rozpoczynają się od pogadanki na temat związków chemicznych, które mają wpływ na powstawanie kolorów, zarówno w naturze, jak i w codziennym życiu. Nauczyciel prezentuje przykłady substancji chemicznych, które zmieniają kolor w zależności od pH, a także omawia, w jaki sposób różne

Tabela 1. Zestawienie treści nauczania – wymagań szczegółowych uwzględnionych w ramach zmysłu wzroku

Przedmiot	Treści nauczania	
	Numer	Wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej
Geografia	I.1	przedstawia możliwości wykorzystywania różnych źródeł informacji geograficznej i ocenia ich przydatność
	I.2	wyróżnia graficzne i kartograficzne metody przedstawiania informacji geograficznej i podaje przykłady zastosowania różnych rodzajów map
	I.3	czyta i interpretuje treści różnych map, w tym topograficznych
	I.5	interpretuje dane liczbowe przedstawione w postaci tabel i wykresów
	I.6	wykazuje przydatność fotografii i zdjęć satelitarnych do pozyskiwania informacji o środowisku geograficznym oraz interpretuje ich treść
	II.3	na podstawie zdjęć i innych materiałów źródłowych przedstawia i porównuje ciała niebieskie tworzące Układ Słoneczny
	III.4	analizuje mapę synoptyczną i zdjęcia satelitarne w celu przedstawienia aktualnego stanu i prognozy pogody
	VIII.13	korzysta z map cyfrowych dostępnych w Internecie w analizie sieci osadniczej wybranych regionów świata
Biologia	VII.8	przedstawia budowę oraz działanie oka i ucha; omawia podstawowe zasady higieny wzroku i słuchu
Chemia	VI.3	interpretuje wartości pH w ujęciu jakościowym i ilościowym (związek między wartością pH a stężeniem jonów wodorowych)
	VI.4	uzasadnia przyczynę kwasowego odczynu wodnych roztworów kwasów, zasadowego odczynu wodnych roztworów niektórych wodorotlenków (zasad) i amoniaku oraz odczynu niektórych wodnych roztworów soli; pisze odpowiednie równania reakcji
	VII.9	opisuje typowe właściwości chemiczne kwasów, w tym zachowanie wobec metali, tlenków metali, wodorotlenków i soli kwasów o mniejszej mocy; projektuje i przeprowadza odpowiednie doświadczenia; pisze odpowiednie równania reakcji
Fizyka	V.2	odróżnia przekaz energii w postaci ciepła między układami o różnych temperaturach od przekazu energii w formie pracy
	V.3	posługuje się pojęciem energii wewnętrznej; analizuje pierwszą zasadę termodynamiki jako zasadę zachowania energii
	IX.5	opisuje zjawiska jednoczesnego odbicia i załamania światła na granicy dwóch ośrodków różniących się prędkością rozchodzenia się światła; opisuje działanie światłowodu jako przykład wykorzystania zjawiska całkowitego wewnętrznego odbicia
	IX.6	rozdziela fale poprzeczne i podłużne; opisuje światło jako falę elektromagnetyczną; opisuje polaryzację światła wynikającą z poprzecznego charakteru fali
	IX.7	opisuje widmo światła białego jako mieszaniny fal o różnych częstotliwościach
	IX.8	opisuje przykłady zjawisk optycznych w przyrodzie
	IX.9	stosuje zasadę superpozycji fal; opisuje zjawisko interferencji fal; podaje warunki wzmocnienia oraz wygaszenia się fal w zjawisku interferencji; opisuje przestrzenny obraz interferencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz. 1019.

związki chemiczne są odpowiedzialne za kolory roślin, zwierząt czy materiałów syntetycznych. Uczniowie uczestniczą w eksperymencie chemicznym, w którym zmieniające się pH substancji wpływa na ich barwę, np. przy użyciu naturalnych wskaźników. W trakcie tych działań uczniowie dowiadują się, w jaki sposób rozróżniać związki chemiczne w zależności od ich wartości pH i w jaki sposób kolor może zmieniać się w wyniku reakcji chemicznych. Zajęcia kończą się podsumowaniem, w którym omówione zostaną wszystkie aspekty wpływu chemii na percepcję kolorów w naturze i sztuce.

Zajęcia z geografii rozpoczynają się od pogadanki na temat różnych źródeł wiedzy geograficznej, takich jak mapy, globusy, zdjęcia satelitarne, wykresy i diagramy. Nauczyciel zaprezentuje uczniom, w jaki sposób analizować mapy, w tym mapy topograficzne, tematyczne i polityczne, zwracając uwagę na różne skale i symbole. W tym przypadku zmysł wzroku jest kluczowy, ponieważ bez niego czytanie map czy analiza wizualna innych środków dydaktycznych byłaby trudna lub niemożliwa. Uczniowie interpretują wykresy, diagramy oraz klimatogramy, aby lepiej zrozumieć procesy geograficzne, takie jak zmiany klimatyczne czy rozmieszczenie ludności na świecie. Następnie uczniowie zapoznają się z techniką czytania zdjęć satelitarnych, ucząc się, jak wykorzystywać te obrazy do analizy terenów, roślinności czy miast. Na zakończenie zajęć uczniowie analizują różne źródła informacji geograficznej, ucząc się, w jaki sposób dobierać je w celu uzyskania pełniejszego obrazu otaczającego ich świata.

Zmysł słuchu – dzień II

Zajęcia rozpoczynają się pogadanką na temat anatomii ucha, w której uczniowie poznają budowę ucha zewnętrznego, środkowego i wewnętrznego oraz ich funkcje w procesie słyszenia. Nauczyciel wyjaśnia, jak fale dźwiękowe przemieszczają się przez ucho i jak są przekształcane na sygnały elektryczne, które docierają do mózgu. Uczniowie biorą udział w ćwiczeniach praktycznych, takich jak rozróżnianie dźwięków wydawanych przez różne ptaki, co pomaga im zrozumieć, jak różnorodne mogą być bodźce dźwiękowe odbierane przez ucho. Podczas zajęć omawiane są także zasady higieny uszu, takie jak zapobieganie uszkodzeniom słuchu, unikanie głośniejszych dźwięków i regularne oczyszczanie uszu. Ta część zajęć kończy się dyskusją na temat ochrony słuchu.

Zajęcia z fizyki rozpoczynają się pogadanką na temat natury dźwięku, jego właściwości oraz sposobu, w jaki dźwięk rozchodzi się w różnych ośrodkach, takich jak powietrze, woda czy ciało stałe. Nauczyciel omawia, jak powstają fale dźwiękowe, jak przenoszą się przez medium, a także jakie zjawiska fizyczne towarzyszą ich rozchodzeniu się, takie jak załamanie czy odbicie dźwięku. Uczniowie przeprowadzają ćwiczenia praktyczne, takie jak badanie prędkości rozchodzenia się dźwięku w różnych materiałach, np. woda vs powietrze. Nauczyciel omawia również zjawiska meteorologiczne, takie jak burza czy wiatr, które generują hałas i wpływają na percepcję dźwięków. Zajęcia kończą się omówieniem różnych rodzajów fal fizycznych, które generują dźwięki, takich jak fale akustyczne, wraz z ich zastosowaniem w technologii.

Tabela 2. Zestawienie treści nauczania – wymagań szczegółowych uwzględnionych w ramach zmysłu słuchu

Przedmiot	Treści nauczania	
	Numer	Wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej
Geografia	III. 1	przedstawia czynniki klimatotwórcze decydujące o zróżnicowaniu klimatu na Ziemi
	III.2	wyjaśnia rozkład temperatury powietrza i ciśnienia atmosferycznego na Ziemi
	III.3	wyjaśnia mechanizm cyrkulacji atmosferycznej i rozkład opadów atmosferycznych na Ziemi
	III.5	porównuje strefy klimatyczne i typy klimatów na Ziemi
Biologia	VII.8	przedstawia budowę oraz działanie oka i ucha; omawia podstawowe zasady higieny wzroku i słuchu
Chemia	X.7	projektuje i przeprowadza doświadczenia, w wyniku których można otrzymać wodór (reakcje aktywnych metali z wodą lub niektórych metali z niektórymi kwasami), pisze odpowiednie równania reakcji
	X.8	projektuje i obserwuje przebieg doświadczenia pozwalającego otrzymać w laboratorium: tlen (np. reakcja rozkładu H_2O_2 lub KMnO_4), chlor (np. reakcja HCl z MnO_2 lub z KMnO_4); pisze odpowiednie równania reakcji
Fizyka	VII.1	posługuje się pojęciami natężenia prądu elektrycznego, napięcia elektrycznego oraz mocy wraz z ich jednostkami
	IX.1	opisuje rozchodzenie się fal na powierzchni wody i dźwięku w powietrzu na podstawie obrazu powierzchni falowych
	IX.4	analizuje efekt Dopplera dla fal w przypadku, gdy źródło lub obserwator poruszają się znacznie wolniej niż fala; podaje przykłady występowania tego zjawiska
	I.10	przeprowadza wybrane obserwacje, pomiary i doświadczenia, korzystając z ich opisów; wyróżnia kluczowe kroki i sposób postępowania oraz wskazuje rolę użytych przyrządów i uwzględnia ich rozdzielczość

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz. 1019.

W trakcie zajęć z chemii uczniowie dowiadują się, w jaki sposób dźwięk może towarzyszyć reakcjom chemicznym i jak można go wykorzystać w analizie tych reakcji. Nauczyciel przeprowadza eksperyment chemiczny, w którym uczniowie obserwują, jak reakcje egzoenergetyczne mogą generować dźwięk, np. podczas wybuchu lub szybkiej reakcji chemicznej. Uczniowie badają, jakie zjawiska towarzyszą różnym reakcjom chemicznym, a także dowiadują się, jak wytwarzany dźwięk może być użyty do rozpoznania typu reakcji. Zajęcia obejmą również omówienie różnych typów reakcji chemicznych i sposobów ich przeprowadzania w kontekście generowania dźwięków. Na zakończenie dokonują próby interpretacji, jakie właściwości reakcji chemicznych mogą odpowiadać za powstawanie dźwięków i jak można to wykorzystać w praktyce.

Zajęcia geograficzne rozpoczynają się pogadanką na temat różnych zjawisk meteorologicznych, które generują dźwięki, takich jak wiatry czy uderzenia piorunów. Nauczyciel omawia, jak zmieniające się warunki atmosferyczne, takie jak ciśnienie, temperatura i wilgotność, wpływają na powstawanie dźwięków w atmosferze. Uczniowie uczestniczą w ćwiczeniach przedmiotowych, w których

będą analizować nagrania dźwięków generowanych przez różne zjawiska atmosferyczne, takie jak deszcz, burza czy silny wiatr. Nauczyciel wyjaśnia mechanizm powstawania wiatru oraz zaprezentuje różne typy wiatrów, takie jak pasaty, monsun czy wiatry lokalne, oraz ich wpływ na generowanie hałasu w środowisku naturalnym. Zajęcia kończą się dyskusją na temat roli dźwięków w prognozowaniu pogody oraz ich wpływu na życie codzienne i środowisko przyrodnicze.

Zmysł dotyku – dzień III

Zajęcia rozpoczynają się od pogadanki na temat budowy skóry, jej warstw oraz pełnionych funkcji, takich jak ochronna, termoregulacyjna i sensoryczna. Nauczyciel omawia, w jaki sposób receptory skóry odbierają bodźce dotykowe, ciepłe, bólowe oraz jaką rolę pełnią w przewodzeniu wrażeń zmysłowych do mózgu. Uczniowie biorą udział w ćwiczeniach praktycznych, takich jak rozpoznawanie różnych rodzajów dotyku (np. gładkości, szorstkości), aby lepiej zrozumieć, jak skóra reaguje na różne bodźce. Podczas zajęć poruszone są kwestie dotyczące roli wody w pielęgnacji skóry i jak odpowiednie nawilżenie wpływa na jej jakość. Zajęcia kończą się dyskusją na temat zasad higieny skóry oraz jak unikać uszkodzeń skóry, takich jak oparzenia słoneczne czy podrażnienia.

W części fizycznej uczniowie poznają różne zjawiska fizyczne związane z materią i jej stanami skupienia. Nauczyciel wprowadza temat budowy materii, omawiając właściwości cieczy, ciał stałych i gazów oraz przeprowadzi eksperyment, w którym uczniowie tworzą slime, ciecz nieniuetonowską, aby na własnej skórze poczuć różnice między różnymi stanami skupienia. Następnie uczniowie rozróżniają cechy charakterystyczne dla każdego ze stanów skupienia, np. lepkość cieczy czy sprężystość ciał stałych. W ramach ćwiczeń praktycznych uczniowie wykonują doświadczenie dotyczące rozszerzalności cieplnej, badając, w jaki sposób zmieniają się objętości różnych materiałów pod wpływem temperatury. Zajęcia kończą się alternatywnymi ćwiczeniami dla uczniów z nadwrażliwością dotykową, takimi jak zabawy „w ćwiczenia NASA” oraz ćwiczenia z zakresu propriocepcji, które pomogą w stymulacji zmysłu czucia głębokiego.

Zajęcia chemiczne zaczynają się pogadanką na temat podstawowych substancji chemicznych, takich jak kwasy i zasady, oraz bezpiecznego postępowania z nimi w laboratorium. Nauczyciel przedstawia zasady przeprowadzania eksperymentów chemicznych z wykorzystaniem substancji, które zmieniają swoją temperaturę w trakcie reakcji, np. reakcje egzotermiczne i endotermiczne. Uczniowie wykonują eksperymenty, w których dotykają probówek z substancjami o różnej temperaturze, ucząc się o energetycznych właściwościach reakcji chemicznych. Podczas zajęć uczniowie poznają różnicę między reakcjami, które wydzielają ciepło, a tymi, które wymagają dostarczenia energii zewnętrznej. Zajęcia kończą się dyskusją o tym, w jaki sposób temperatura zmienia się w zależności od typu reakcji i w jaki sposób chemicy kontrolują te zmiany, aby zapewnić bezpieczeństwo w laboratorium.

Geografia rozpoczyna się pogadanką na temat roli wody na Ziemi i omawianiem procesów związanych z parowaniem, kondensacją oraz cyklem wodnym.

Tabela 3. Zestawienie treści nauczania – wymagań szczegółowych uwzględnionych w ramach zmysłu dotyku

Przedmiot	Treści nauczania	
	Numer	Wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej
Geografia	IV.1	wyjaśnia zróżnicowanie rodzajów i wielkości zasobów wód na Ziemi
	IV.2	przedstawia cechy fizykochemiczne wód morskich oraz dostrzega problem ich zanieczyszczenia
	IV.4	wyjaśnia zróżnicowanie sieci rzecznej na Ziemi
	IV.5	wyjaśnia proces powstawania lodowców i przedstawia ich występowanie na Ziemi
	IV.6	wyjaśnia wpływ zanikania pokrywy lodowej w obszarach okołobiegunowych na gospodarkę, życie mieszkańców
Biologia	V.1.2	wykazuje związek budowy narządów z pełnioną przez nie funkcją
	V.9.1	wykazuje związek między budową a funkcją skóry
Chemia	VII.8	projektuje i przeprowadza doświadczenie, którego przebieg pozwoli wykazać charakter chemiczny wodorotlenku (zasadowy, amfoteryczny); wnioskuje o charakterze chemicznym wodorotlenku na podstawie wyników doświadczenia; pisze odpowiednie równania reakcji potwierdzające charakter chemiczny wodorotlenków (w tym równania reakcji otrzymywania hydroksokompleksów)
	VII.9	opisuje typowe właściwości chemiczne kwasów, w tym zachowanie wobec metali, tlenków metali, wodorotlenków i soli kwasów o mniejszej mocy; projektuje i przeprowadza odpowiednie doświadczenia; pisze odpowiednie równania reakcji
Fizyka	V.8b	demonstruje rozszerzalność cieplną wybranych ciał stałych
	XI.1	posługuje się pojęciami pierwiastek, jądro atomowe, izotop, proton, neutron, elektron do opisu składu materii; opisuje skład jądra atomowego na podstawie liczb masowej i atomowej
	II.8	opisuje ruch jednostajny po okręgu, posługując się pojęciami: okresu, częstotliwości, prędkości liniowej oraz przemieszczenia kąowego, prędkości kąowej i przyspieszenia dośrodkowego wraz z ich jednostkami
	II.10	wskazuje siłę dośrodkową jako przyczynę ruchu jednostajnego po okręgu
	II.11	opisuje ruch niejednostajny po okręgu
	IV.1	posługuje się prawem powszechnego ciążenia do opisu oddziaływania grawitacyjnego; wskazuje siłę grawitacji jako przyczynę spadania ciał
	IV.4	wskazuje siłę grawitacji jako siłę dośrodkową w ruchu po orbicie kołowej, oblicza wartość prędkości na orbicie kołowej o dowolnym promieniu; omawia ruch satelitów wokół Ziemi
	IV.7	oblicza zmiany energii potencjalnej grawitacji i stosuje zasadę zachowania energii do ruchu orbitalnego; posługuje się pojęciem drugiej prędkości kosmicznej (prędkości ucieczki)
	VIII.1	posługuje się pojęciem pola magnetycznego; rysuje linie pola magnetycznego w pobliżu magnesów stałych i przewodników z prądem (przewodnik prostoliniowy, zwojnica)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz. 1019.

Nauczyciel prezentuje eksperymenty ukazujące przemieszczanie się lodu po powierzchni Ziemi oraz oddziaływanie wody z różnymi materiałami, np. lód topniejący na ciepłym przedmiocie. Uczniowie uczestniczą w eksperymentach związanych z parowaniem i kondensacją, np. tworzenie chmurki w słoiku, aby zrozumieć, jak zachodzi ten proces w przyrodzie. Następnie uczniowie analizują skutki zmieniającej się temperatury dla Ziemi, takie jak topniejący lód i związane z tym zmiany w gospodarce, kulturze czy środowisku, np. powodzie czy zmiany klimatyczne. Uczestnicy zajęć omawiają również zagadnienie stref klimatycznych i powiązanych z nimi warunków klimatycznych, które wpływają na zachowania ludzi (np. sposób ubierania, gesty powitania ludzi w różnych kulturach wynikające ze zróżnicowanych temperatur). Zajęcia kończą się dyskusją na temat wpływu tych zjawisk na życie ludzi oraz omawianiem możliwości adaptacji do zmieniającego się klimatu, szczególnie w kontekście roli wody na naszej planecie.

Zmysł smaku – dzień IV

Na początku zajęć uczniowie poznają budowę i funkcje języka, szczególnie jego rolę w odbieraniu bodźców smakowych. Nauczyciel omawia rodzaje smaków: słodki, kwaśny, słony, gorzki i umami oraz wyjaśnia, w jaki sposób smak odbierany jest przez odpowiednie receptory na języku. Uczniowie przeprowadzają ćwiczenia praktyczne, polegające na rozpoznawaniu różnych smaków na podstawie próbek (np. kwaśne cytrusy, słodkie cukierki, gorzka czekolada) w celu zrozumienia, jak zmysł smaku działa w praktyce. Podczas lekcji omówiona zostaje również rola języka w procesach trawiennych oraz jak ważna jest higiena jamy ustnej i języka w kontekście zdrowia. Zajęcia kończą się dyskusją na temat właściwej higieny jamy ustnej oraz technik dbania o język, aby zapobiegać chorobom i utrzymać zdrowie.

Na zajęciach fizyki uczniowie dowiadują się, w jaki sposób fale elektromagnetyczne wpływają na nasz zmysł smaku. Nauczyciel wprowadza temat promieniowania elektromagnetycznego i omawia, w jaki sposób różne rodzaje fal (np. mikrofales, promieniowanie podczerwone) mogą oddziaływać z naszymi receptorami biologicznymi. Zajęcia będą oparte na książce *Śniadanie z cząstkami* czyli jak ugryźć fizykę kwantową, która wyjaśnia związki między fizyką a percepcją smakową. Nauczyciel zaprasza również do spotkania online z fizykiem medycznym, który przybliży uczniom biofizykę i wyjaśnia, w jaki sposób różne promieniowania wpływają na procesy biologiczne w organizmach, w tym na odbiór smaku. Uczniowie uczestniczą w eksperymentach i dyskusji na temat roli biofizyki w zmysłach, zwłaszcza smaku.

Na lekcji chemii uczniowie eksperymentują z różnymi substancjami, badając, w jaki sposób ich pH wpływa na percepcję smaku. Nauczyciel przedstawia, jak chemiczne właściwości substancji, takie jak kwasowość, zasadowość i obojętność, mogą kształtować nasze odczucia smakowe. Podczas eksperymentów uczniowie próbują różnych substancji o różnych wartościach pH, takich jak ocet (kwaśny), soda oczyszczona (zasadowa) i sól (neutralna), aby poczuć, jak zmienia się smak w zależności od chemicznego charakteru substancji. Zajęcia pomogą

Tabela 4. Zestawienie treści nauczania – wymagań szczegółowych uwzględnionych w ramach zmysłu smaku

Przedmiot	Treści nauczania	
	Numer	Wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej
Geografia	V.4	rozpoznaje wybrane rodzaje skał oraz przedstawia ich gospodarcze zastosowanie
	V.3	charakteryzuje główne procesy zewnętrzne modelujące powierzchnię Ziemi (erozja, transport, akumulacja) oraz skutki rzeźbotwórczej działalności rzek, wiatru, lodowców górskich, lądolodu i mórz oraz wietrzeń
	X.3	wyjaśnia zasięg geograficzny głównych upraw i chowu zwierząt na świecie
Biologia	VII.9	przedstawia budowę i rolę zmysłu smaku i węchu
Chemia	VI.3	interpretuje wartości pH w ujęciu jakościowym i ilościowym (związek między wartością pH a stężeniem jonów wodorowych)
	VI.4	uzasadnia przyczynę kwasowego odczynu wodnych roztworów kwasów, zasadowego odczynu wodnych roztworów niektórych wodorotlenków (zasad) i amoniaku oraz odczynu niektórych wodnych roztworów soli; pisze odpowiednie równania reakcji
Fizyka	XI.8	wymienia przykłady zastosowania zjawiska promieniotwórczości w technice i medycynie
	XI.7	wskazuje wpływ promieniowania jonizującego na materię oraz na organizmy żywe
	XI.6	stosuje zasadę zachowania energii do opisu reakcji jądrowych; posługuje się pojęciami energii wiązania i deficytu masy; oblicza te wielkości dla dowolnego izotopu
	XI.3	wymienia właściwości promieniowania jądrowego; opisuje rozpady alfa, beta
	VII.1	posługuje się pojęciami natężenia prądu elektrycznego, napięcia elektrycznego, oporu elektrycznego oraz mocy wraz z ich jednostkami

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz. 1019.

uczniom zrozumieć, jak chemia wpływa na nasze codzienne doświadczenia smakowe oraz jak właściwości chemiczne substancji przekładają się na ich smak. Na zakończenie uczniowie omawiają, jak chemia kształtuje nasze odczucia zmysłowe i jak ważna jest znajomość tych właściwości w różnych dziedzinach życia.

Zajęcia geograficzne koncentrują się na roli soli kamiennej w geografii i jej wpływie na różne procesy w przyrodzie, w tym w kontekście działalności rolniczej. Nauczyciel wyjaśnia, jak sól jest wykorzystywana w rolnictwie do konserwacji żywności i nawożenia gleby oraz jak wpływa na smak produktów rolnych. Uczniowie zapoznają się z rozmieszczeniem zasobów mineralnych na świecie, a szczególnie ze złożami soli kamiennej oraz z procesami erozyjnymi, które prowadzą do jej rozpuszczania. Eksperymenty, w których uczniowie badają procesy rozpuszczania soli w wodzie, pozwolą im zobaczyć, w jaki sposób sól oddziałuje na właściwości wody i jak jej obecność zmienia smak. Zajęcia kończą się filmem edukacyjnym, który przedstawi wpływ soli na stan gleb, stan zasobów wodnych, klimat, gospodarkę oraz codzienne życie ludzi, ukazując, w jaki sposób zmysł smaku jest związany z geograficznymi i mineralnymi aspektami życia na Ziemi.

Zmysł węchu – dzień V

Podczas pierwszej części zajęć uczniowie poznają budowę nosa i jego funkcje, zwłaszcza te związane z odbiorem zapachów. Nauczyciel wyjaśnia, jak nos pełni rolę narządu węchu, jak działa receptor zapachowy i jak sygnały są przesyłane do mózgu. Uczniowie uczestniczą w ćwiczeniach praktycznych, takich jak rozpoznawanie różnych zapachów, np. perfum, kwiatów czy przypraw, aby lepiej zrozumieć mechanizm działania zmysłu węchu. Zajęcia obejmą również temat higieny jamy nosa, wyjaśniają, jak dbać o ten narząd, aby zachować pełną zdolność odbierania zapachów. Na zakończenie uczniowie samodzielnie projektują mieszankę zapachową z kilku dostępnych perfum, analizując, w jaki sposób różne składniki wpływają na ostateczny zapach.

Na lekcji fizyki uczniowie dowiadują się, jak zjawiska fizyczne oddziałują na zdolność do odbierania zapachów. Nauczyciel wyjaśnia, czym jest dyfuzja i jak cząsteczki zapachu rozprzestrzeniają się w powietrzu, a następnie uczniowie przeprowadzają eksperymenty, w których obserwują, jak zapachy rozprzestrzeniają

Tabela 5. Zestawienie treści nauczania – wymagań szczegółowych uwzględnionych w ramach zmysłu węchu

Przedmiot	Treści nauczania	
	Numer	Wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej
Geografia	VI.1	przedstawia czynniki i przebieg głównych procesów glebotwórczych
	VI.2	wyróżnia cechy głównych typów gleb strefowych i niestrefowych, wyjaśnia ich rozmieszczenie na Ziemi
	VI.3	identyfikuje czynniki wpływające na piętrowe zróżnicowanie roślinności na Ziemi
	VI.4	wyjaśnia zależności między klimatem, występowaniem typów gleb i formacji roślinnych w układzie strefowym
	III.6	porównuje strefy klimatyczne i typy klimatów na Ziemi
Biologia	VII.9	przedstawia budowę i rolę zmysłu smaku i węchu
Chemia	XVIII.1	opisuje budowę i klasyfikacje amin
	XVIII.2	porównuje budowę amoniaku i amin; rysuje wzory elektronowe cząsteczek amoniaku i metyloaminy
	XVIII.4	wyjaśnia przyczynę zasadowych właściwości amoniaku i amin; pisze odpowiednie równania reakcji
Fizyka	XI.1	posługuje się pojęciami pierwiastek, jądro atomowe, izotop, proton, neutron, elektron do opisu składu materii; opisuje skład jądra atomowego na podstawie liczb masowej i atomowej
	V.7	opisuje zjawisko dyfuzji jako skutek chaotycznego ruchu cząsteczek
	I.3	proceedzi obliczenia szacunkowe i poddaje analizie otrzymany wynik
	IX.6	rozdzióżnia fale poprzeczne i podłużne; opisuje światło jako falę elektromagnetyczną; opisuje polaryzację światła wynikającą z poprzecznego charakteru fali)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz. 1019.

się w różnych warunkach. Dyskutują z nauczycielem o nadwrażliwości na zapachy. Kolejnym punktem zajęć będzie wprowadzenie do biofizyki, gdzie omówiony zostanie proces przewodzenia impulsów nerwowych i wpływ aromaterapii na organizm. Nauczyciel tłumaczy, w jaki sposób zapachy, takie jak lawenda, mogą oddziaływać na nasz układ nerwowy i jak szybko informacje o zapachach docierają do mózgu.

Na zajęciach chemicznych uczniowie dowiadują się, w jaki sposób reakcje chemiczne mogą prowadzić do wydzielania gazów o charakterystycznym zapachu. Nauczyciel prezentuje eksperyment, w którym uczniowie analizują reakcję między amoniakiem a kwasem solnym, co prowadzi do powstania chlorku amonu – gazu o wyraźnym zapachu. Zajęcia pozwolą uczniom zrozumieć, jak chemiczne reakcje mogą wpłynąć na zdolność odbierania zapachów oraz jak różne związki chemiczne oddziałują na wrażenia węchowe. Uczniowie przeprowadzają eksperyment, używając odpowiednich materiałów, takich jak amoniak, kwas solny i próbki, pod nadzorem nauczyciela. Pod koniec zajęć uczniowie dyskutują o znaczeniu chemii w codziennym życiu, zwłaszcza w kontekście produktów, które wytwarzają zapachy, takie jak środki czystości, kosmetyki czy jedzenie.

W ramach części geograficznej uczniowie poznają, w jaki sposób różne zapachy odszukać można w różnych częściach świata, zwracając uwagę na zależności między klimatem, roślinnością a powstawaniem zapachów. Na początku lekcji uczniowie powąchają próbki różnych gleb, takich jak piasek, torf, gleba z jeziora i lasu, aby odkryć, jakie zapachy wydzielane są przez różne rodzaje gleby. Nauczyciel wyjaśnia, w jaki sposób czynniki glebotwórcze wpływają na jakość gleby, jej zapach oraz przydatność w rolnictwie. Kolejnym etapem zajęć są ćwiczenia związane z zapachami roślin, np. uczniowie wąchają próbki roślin lub przypraw związanych z określonymi strefami klimatycznymi, takimi jak wanilia i kakao w klimacie równikowym, oregano i lawenda w klimacie śródziemnomorskim. Zajęcia kończą się analizą tego, w jaki sposób klimat wpływa na występowanie określonej roślinności w danym regionie (strefy krajobrazowe i roślinne na świecie) oraz jakie zapachy związane z roślinami są typowe dla różnych ekosystemów na Ziemi.

PRZYRODNICZA INTEGRACJA MIĘDZYPRZEDMIOTOWA A NAUCZANIE OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Zdaniem nauczycieli biorących udział w zogniskowanym wywiadzie grupowym, nauczanie w formie przyrodniczej integracji międzyprzedmiotowej realizowane z uczniami ze spektrum autyzmu oferuje wiele korzyści, takich jak możliwość stosowania różnorodnych metod angażujących zmysły, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy. Ukazywanie powiązań między przedmiotami przyrodniczymi ułatwia zrozumienie procesów i zjawisk, a nauczyciele mają szansę na większą kreatywność i rozwój zawodowy. Z drugiej strony uczniowie mogą odczuwać trudności w dostosowaniu się do dynamicznego charakteru zajęć oraz nowych

metod pracy. Istnieje ryzyko rozproszenia uwagi oraz konieczność selekcji treści, co może skutkować pominięciem istotnych zagadnień. Ponadto ocena postępów może być utrudniona ze względu na nietypowe formy nauczania. Szczegółowa analiza mocnych i słabych stron, szans i ograniczeń przyrodniczej integracji międzyprzedmiotowej zaprezentowana została w tabeli 6.

Tabela 6. Przyrodnicza integracja międzyprzedmiotowa w kształceniu osób ze spektrum autyzmu – analiza SWOT

Mocne strony – możliwość stosowania urozmaiconych metod kształcenia angażujących zmysły uczniów (np. metoda eksperymentu, symulacje, IBSE) w ramach określonego celu zajęć uwzględniające treści przyrodnicze, – ukazywanie powiązań pomiędzy przyrodniczymi przedmiotami szkolnymi, – możliwość obserwacji predyspozycji i poziomu zaangażowania uczniów w warunkach praktycznego rozwiązywania problemów edukacyjnych, – większe zaangażowanie nauczycieli w proces przygotowania zajęć, wymagające od nich kreatywności i samodoskonalenia.	Słabe strony – ograniczenia poznawcze uczniów wynikające z trudności rozwojowych, – możliwa niechęć do podejmowania nowych wyzwań przez uczniów, konieczność „wyjścia poza bezpieczny schemat zajęć” – pojawienie się bodźców rozpraszających uczniów na skutek zróżnicowanych metod kształcenia, dynamicznego charakteru zajęć, – konieczność wyboru najważniejszych zagadnień przedmiotowych, zagrożenie pominięcia istotnych zagadnień przedmiotowych z geografii, biologii, chemii, fizyki, – trudność w przeprowadzeniu oceny postępów i osiągnięć edukacyjnych.
Szanse – możliwość łatwiejszego dostrzegania łańcucha przyczynowo-skutkowego w procesach i zjawiskach przyrodniczych, np. fizycznych (znaczenie energii cieplnej), chemicznych (powszechność reakcji chemicznych w atmosferze), biologicznych i geograficznych (funkcjonowanie ekosystemów ziemskich), – dostrzeżenie przez uczniów utylitarne znaczenia zdobywanej wiedzy, – wzrost motywacji wynikający z obserwowania przez uczniów efektów zrozumienia poznawanego materiału, – rozwijanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych, – możliwości wprowadzenia nietypowych form oceny (np. ocenianie kształtujące).	Ograniczenia – konieczność przygotowania uczniów do nowej formy pracy, – konieczność przygotowania uczniów do pracy w innym systemie godzinowym, – zapewnienie możliwości częstszego odpoczynku (np. utworzenie strefy odpoczynku), – współpraca ze specjalistą psychologiem, pedagogiem w celu ograniczenia trudności uczniów mogących pojawić się w nowych warunkach edukacyjnych, – zagrożenie osłabienia indywidualności przedmiotów przyrodniczych, – trudności w indywidualizacji kształcenia, wynikające z prowadzenia zajęć przez różnych nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo wymienionych wyzwań, integracyjne podejście stwarza szanse na lepsze zrozumienie powiązań przyczynowo-skutkowych w naukach przyrodniczych oraz dostrzeżenie praktycznego znaczenia zdobytej wiedzy. Może również sprzyjać rozwojowi umiejętności społecznych i komunikacyjnych uczniów. Wymaga to jednak starannego przygotowania, uwzględnienia indywidualnych potrzeb oraz współpracy nauczycieli ze specjalistami, aby zapewnić odpowiednie wsparcie i komfort uczniów w nowym środowisku edukacyjnym. Na szczególną uwagę zasługuje dostrzeżenie warunków do wprowadzenia oceniania kształtującego, które

jest odpowiedzią na potrzebę związaną ze zintegrowaną oceną postępów edukacyjnych realizowanych w ramach całego modułu. Tego typu ocenianie szczególnie sprawdza się w pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze względu na charakter wspierający nauczania, przygotowanie do samooceny i brania odpowiedzialności za własną naukę (Skrzypczak 2019). Biorąc pod uwagę charakter przyrodniczej integracji międzyprzedmiotowej, warto dostrzegać korzyści płynące z włączania założeń nauczania multisensorycznego. Dzięki angażowaniu wielu zmysłów w proces poznawania, uwzględnianie tego typu podejścia sprzyja większej efektywności nauczania (Cichoń, Piotrowska 2016).

PODSUMOWANIE

Opracowanie porusza zagadnienie integracji międzyprzedmiotowej w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, wskazując na projekt *Przyrodniczy Tydzień Zmysłów* jako przykład efektywnego wdrażania tego podejścia w placówce specjalnej. Projekt ten, poprzez zastosowanie interdyscyplinarnych metod kształcenia, ukazuje wzajemne powiązania między chemią, biologią, fizyką i geografią, a także podkreśla ich praktyczne zastosowanie w codziennym życiu uczniów. W opracowaniu zwrócono uwagę na to, że współczesne tendencje edukacyjne skłaniają się ku integracji przedmiotów przyrodniczych, co otwiera możliwość włączenia tego typu inicjatyw do stałego planu dydaktycznego placówek edukacyjnych, zwłaszcza w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu.

Analiza zagadnienia wskazuje, że nauki przyrodnicze charakteryzują się dużym potencjałem w zakresie integracji międzyprzedmiotowej ze względu na wspólne obszary badań i możliwość ukazywania zjawisk przyrodniczych w sposób holistyczny. Istotnym aspektem omawianego projektu powinien być wybór odpowiedniego terminu jego realizacji. Wydaje się, że wdrażanie tego typu działań dydaktycznych powinno być skorelowane z planem pracy szkoły, tak aby nie kolidowało z realizacją podstawy programowej z innych przedmiotów, takich jak przedmioty maturalne. Dlatego rekomenduje się organizację projektu w końcowym okresie roku szkolnego lub w czasie przedświątecznym, kiedy nauczyciele i uczniowie mogą pozwolić sobie na bardziej elastyczne podejście do nauczania i oceniania.

Zwrócono również uwagę na aspekt metodyczny i dydaktyczny integracji przedmiotowej. Podkreślono, że projekt *Przyrodniczy Tydzień Zmysłów* sprzyja kształtowaniu takich kompetencji, jak myślenie krytyczne, umiejętność rozwiązywania problemów oraz zdolność dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych w złożonych procesach przyrodniczych, co z pewnością może przyczynić się do asymilacji wiedzy przez uczniów ze spektrum autyzmu. Co więcej, interdyscyplinarne podejście do nauczania umożliwia uczniom dostrzeżenie użyteczności zdobywanej wiedzy i jej zastosowania w życiu codziennym, co może przyczynić się do wzrostu ich motywacji uczenia się.

W opracowaniu podjęto również dyskusję nad potencjalnymi wyzwaniami wynikającymi z integracji przedmiotów przyrodniczych. Jednym z głównych dylematów jest zagrożenie związane z osłabieniem indywidualności poszczególnych dyscyplin, takich jak geografia, biologia, chemia czy fizyka. Autorzy zwracają uwagę na to, że nauczanie zintegrowane, choć sprzyja lepszemu zrozumieniu powiązań między różnymi dziedzinami, może prowadzić do zatracenia specjalistycznego charakteru każdej z nich. Jakkolwiek przyrodnicza integracja międzyprzedmiotowa może być atrakcyjnym i praktycznym sposobem nauczania w zakresie przedmiotów przyrodniczych, konieczne jest przemyślane planowanie tego typu inicjatyw, tak aby nie kolidowały one z innymi elementami procesu dydaktycznego oraz nie prowadziły do nadmiernej unifikacji treści poszczególnych dyscyplin.

LITERATURA

- Abramowicz D., Wasielewska M., Kühn N., Pawlaczyk D., Pułról M., Szymanda A., Urbanik H., Stanisławski D., 2023, Problemy kształcenia geograficznego wśród uczniów ze spektrum autyzmu – studium przypadku, [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 14, s. 121–138.
- Borgensztajn J., 2020, *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2016, Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, s. 97–113.
- Dąbrowski P., 1990, Integracyjna rola edukacji środowiskowej w nauczaniu przyrodznawstwa, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Przyrodnicze*, z. 9, s. 25–28.
- Kizowski C., 2014, Odnawialne nośniki energii – realizacja integracji międzyprzedmiotowej w szkole średniej, *Journal of Education. Technology and Computer Science*, 1(5), s. 360–367.
- Pietras T., Podgórska-Jachnik D., Sipowicz K., Witusik A., 2022, *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Pisula E., Danielewicz E. (red.), 2008, *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Projekt Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Liceum Ogólnokształcącego i Technikum, 2024, Załącznik nr 1 – Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe-projekty-ministerialne-i-konsultacje-publiczne> (dostęp: 8.12.2024).
- Sadoń-Osowiecka T., 2024, Gdzie ucieka geografia? Refleksje o poszukiwaniu tożsamości geografii w szkole przy braku oparcia w geografii akademickiej, [w:] A. Hibszer, J. Rodoś (red.), *Między geografią szkolną w geografii akademicką*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 15, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 11–25.
- Skrzypczak U., 2019, Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włą-*

- czająca w przedszkolu i szkole, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 228–234, <https://doi.org/10.47050/65591838.228-234>.
- Świątek A., 2018, Korelacja międzyprzedmiotowa geografii i wiedzy o społeczeństwie oraz możliwości jej realizacji w nowej szkole podstawowej, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 153–167.
- Tracz M., Puzyna R., 2017, Wybrane sposoby stymulacji sensorycznej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie kształcenia geograficznego, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurłat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace KEG PTG, t. 7, s. 141–157.
- Wójcik-Hetman D., Żmijowska-Wnęk E., 2015, *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, Nauka i Technologia dla Żywności, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław.
- Zatorski M., 2018, Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 203–218.

**BADANIA NAD KOMPETENCJAMI
GEOGRAFICZNYMI**

Mirosław Mularczyk

ZMIANY STRUKTURY POZNAWCZYCH CELÓW KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE GEOGRAFII W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH OBOWIĄZUJĄCYCH W POLSCE W LATACH 2009–2024

WPROWADZENIE

Po 1989 r. w Polsce przeprowadzono szereg reform, które miały na celu dostosowanie systemu edukacji do zmieniających się warunków społeczno-politycznych oraz gospodarczych. Zmiany te były szczególnie widoczne w podstawach programowych geografii. Polegały m.in. na dostosowaniu treści tego przedmiotu do nowych wyzwań oraz potrzeb społecznych. Reformy te miały na celu nie tylko dostosowanie geograficznej edukacji do współczesnych realiów, ale także kształtowanie świadomych i odpowiedzialnych obywateli, zdolnych do podejmowania decyzji w sprawach dotyczących ich bezpośredniego otoczenia oraz świata. W związku z tym autorzy kolejnych podstaw programowych opracowywali je na podstawie nowoczesnych koncepcji dydaktycznych odpowiadających aktualnym warunkom społecznym, politycznym i ekonomicznym. Analizując treści zawarte w podstawach programowych opracowywanych w Polsce po 1999 r. oraz komentarze do nich, można dostrzec, że autorzy w planowaniu treści kształcenia geograficznego uwzględniali podejście holistyczne, humanistyczne oraz utylitarne (Wójtowicz, Świętek 2018). W edukacji geograficznej zaczęto kłaść większy nacisk na umiejętności analityczne, interpretację danych, rozumienie procesów/problemów, egemplifikację oraz korzystanie z narzędzi informatycznych i GIS niż na sam zasób wiedzy encyklopedycznej uczniów. Było to zgodne z postulowanymi przez dydaktyków współczesnymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu geograficznym (Piróg 2022).

Zmiany podstaw programowych kształcenia ogólnego obejmowały również stronę formalną zapisów, zwłaszcza w odniesieniu do treści kształcenia. W Polsce

w latach 2008–2011 zostały przeprowadzone reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego wprowadzające efekty uczenia się jako podstawowy punkt odniesienia dla polityki oświatowej (Raport referencyjny... 2015). W związku z tym od 2009 r. w podstawach programowych treści kształcenia przedstawiane były nie tylko w postaci informacji o materiale, celach ogólnych z zakresu wiadomości, umiejętności, kompetencji społecznych, ale i w postaci wymagań (celów, efektów) szczegółowych wyrażonych czasownikami operacyjnymi. Ich analiza umożliwia weryfikację założeń teoretycznych poszczególnych podstaw programowych.

Celem opracowania jest porównanie i ocena struktury poznawczych celów kształcenia (wymagań szczegółowych) zamieszczanych w podstawach programowych do geografii (szkoły ponadgimnazjalne, ponadpodstawowe) ogłaszanych w rozporządzeniach odpowiednich ministrów w ramach kolejnych reform systemu edukacji w Polsce.

Zmierzano do odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie są różnice w strukturze wymagań szczegółowych według kategorii taksonomicznych celów poznawczych w podstawach programowych geografii dla szkół ponadgimnazjalnych (2009 r.) i ponadpodstawowych (2018, 2024 r.)?
- Które kategorie poznawczych celów kształcenia są dominujące w podstawach programowych geografii obowiązujących od 2009, 2018 i 2024 r.?
- Które wymagania szczegółowe dominują w poszczególnych kategoriach celów poznawczych w analizowanych podstawach programowych geografii?

PODSTAWOWE TERMINY

Podstawa programowa

W 1999 r. zreformowano system edukacji w Polsce. Zrezygnowano ze struktury dwustopniowej, zastępując ją trzystopniową. Wprowadzając między szkołami podstawowymi a liceami, technikami oraz szkołami zawodowymi etap pośredni edukacji w postaci gimnazjów. Pierwsza po 1999 r. podstawa programowa, w której uwzględniono geografę na poziomie szkół ponadgimnazjalnych (liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników) została wprowadzona w Polsce rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. W odniesieniu do poszczególnych przedmiotów szkolnych realizowanych na kolejnych etapach edukacji określono w niej cele ogólne w zakresie wiedzy, jej rozumienia, kształtowania i rozwijania umiejętności oraz wychowania. Zwięźle określono zadania szkoły. Równie oszczędnie zaprezentowano treści nauczania, które należało rozumieć raczej jako zakres materiału nauczania. Ponadto ogólnikowo przedstawiono zakładane osiągnięcia uczniów. Podstawa programowa była skierowana nie tyle do nauczycieli, ile do osób opracowujących programy nauczania, zajmujących się konstruowaniem egzaminów zewnętrznych, czy autorów podręczników (Leek 2015). Definicję podstawy programowej określono

wcześniej w znowelizowanej w 1996 r. ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Stwierdzono tam, że podstawa programowa to *obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy treści nauczania oraz umiejętności, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych*.

Kolejna podstawa programowa uwzględniająca geografę na poziomie szkół ponadgimnazjalnych została wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. W odniesieniu do poszczególnych przedmiotów, w tym geografii na kolejnych etapach edukacyjnych, przedstawiono cele kształcenia w postaci wymagań ogólnych odnoszących się przede wszystkim do rozumienia wiedzy, stosowania jej w praktyce, rozwijania umiejętności i kształtowania postaw. Zasadniczą zmianą w stosunku do poprzedniego dokumentu było przedstawienie treści nauczania za pomocą języka efektów kształcenia. Treści nauczania przedstawiono w postaci zwięzłego zestawienia materiału oraz opisu wymagań szczegółowych wyrażonych za pomocą czasowników operacyjnych. Dzięki temu zbędne okazało się opracowywanie oddzielnego dokumentu określającego wymagania na egzaminy zewnętrzne. W związku z modyfikacją podstawy programowej zmieniono również jej definicję. W kolejnej nowelizacji ustawy o systemie oświaty przyjęła ona brzmienie: *obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych* (Leek 2015).

Od 2016 r. rozpoczęto kolejną reformę systemu edukacji w Polsce. Przywrócono 8-letnią szkołę podstawową oraz 4-letnie licea ogólnokształcące. Wymusiło to nowelizację ustawy o systemie oświaty, a także opracowanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wprowadzono ją w życie rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. Różnice w stosunku do poprzedniej podstawy programowej geografii polegały przede wszystkim na zmianach doboru, rozkładu i ilości treści kształcenia wynikających z nowego ustroju szkolnego i związanej z nim liczby godzin przeznaczonych na lekcje geografii. Sam opis treści kształcenia nie uległ zmianie, przedstawiono go w postaci zwięzłego zestawienia materiału oraz wymagań szczegółowych wyrażonych za pomocą czasowników operacyjnych. Po raz kolejny zmodyfikowano definicję podstaw programowych, uzupełniając ją o zapis, w którym stwierdzono, że podstawa powinna zawierać opis warunków i sposobów jej realizacji. Definicja ta w brzmieniu: *obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych* (art. 4, pkt 24 ustawy Prawo

oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.) obowiązuje do dnia, w którym powstaje ten tekst.

Ostatniej modyfikacji podstaw programowych kształcenia ogólnego dokonano w 2024 r. Polegała ona na ograniczeniu o około 20% treści kształcenia przeznaczonych do realizacji na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Sposób ich opisu pozostał niezmieniony. Podstawę tą wprowadzono rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r.

Poznawcze cele kształcenia

Cele kształcenia to oczekiwane i pożądane zmiany, jakie pod wpływem nauczania – uczenia się kształtują się w osobowości ucznia, to zamierzone właściwości uczniów w zakresie ich zasobu wiadomości i umiejętności, działania i postaw (Niemierko 2007). Wyróżnia się cele ogólne i szczegółowe. Pierwsze z nich wskazują kierunki dążeń w procesie kształcenia. Są one bogate znaczeniowo, akcentują zwykle ważne wartości społeczne. W podstawach programowych ich sposób zapisu wykorzystuje się do określenia wymagań ogólnych. Cele szczegółowe wyrażone za pomocą czasowników operacyjnych są jednoznaczne, pozwalają stwierdzić, czy doszło do zamierzonych i pożądanych zmian w osobowości uczniów. Ich zapis wykorzystywany jest w tzw. „języku efektów” oraz w podstawach programowych do określenia wymagań programowych. Cele szczegółowe poddawane są klasyfikacji ze względu na sferę osobowości, której dotyczą. Pierwszej taksonomii celów kształcenia dokonał B. Bloom (1956). Wyróżnił on cele sfery poznawczej (kognitywnej), emocjonalnej (afektywnej), psychomotorycznej. W każdej ze sfer wyodrębnił hierarchiczne kategorie celów. W sferze poznawczej były to: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ewaluacja. W Polsce B. Niemierko (2005) zaproponował swoją taksonomię celów kształcenia. Wyróżnił on sfery emocjonalną, praktyczną, światopoglądową oraz poznawczą. Wszystkie podzielił hierarchicznie na cztery kategorie. W sferze poznawczej, będącej przedmiotem opracowania, wyodrębnił dwa poziomy celów – wiadomości i umiejętności. W pierwszym z nich literą A oznaczył kategorię – zapamiętanie wiadomości, literą B ich rozumienie. W drugim poziomie kategorii C odpowiadają cele odnoszące się do stosowania wiadomości w sytuacjach typowych, kategorii D zaś nietypowych. Obaj autorzy w swoich opracowaniach podają wiele przykładów celów operacyjnych przyporządkowanych do wyróżnionych przez siebie kategorii. Lecz jednoznaczne przypisanie konkretnej czynności do odpowiadającej jej kategorii jest trudne. Wymaga bowiem dookreślenia sytuacji odniesienia, czyli uwzględnienia warunków, w których dana czynność wykonywana jest przez ucznia.

METODY I MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE

W pierwszej kolejności dokonano analizy dokumentów. Wybrano do niej podstawy programowe ogłoszone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia

23 grudnia 2008 r. (szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy i rozszerzony), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. (szkoły ponadpodstawowe, zakres podstawowy i rozszerzony). Zestawiono wszystkie opisane w nich za pomocą czasowników operacyjnych wymagania szczegółowe. Następnie dokonano ich klasyfikacji według poziomów i kategorii taksonomicznych. Na potrzeby niniejszej pracy do określenia struktury branż pod uwagę celów poznawczych (wymagań szczegółowych w podstawach programowych) wykorzystano taksonomię B. Niemierki (2002). Aby określić różnice w strukturze kategorii taksonomicznych wybranych do analizy wymagań szczegółowych, obliczono ich udziały procentowe w poszczególnych podstawach programowych. Stopień podobieństwa między analizowanymi strukturami określono za pomocą wskaźnika (Wp) obliczonego za pomocą wzoru:

$$Wp = \sum_{i=1}^k \min(w_{1i}, w_{2i})$$

gdzie:

Wp – wskaźnik podobieństwa struktur (przybiera wartość od 0 do 1),

k – liczba kategorii,

w_{1i} – wskaźnik struktury pierwszej zbiorowości,

w_{2i} – wskaźnik struktury drugiej zbiorowości.

Wyznaczenia dominujących w strukturach kategorii taksonomicznych wymagań szczegółowych oraz czasowników operacyjnych w poszczególnych podstawach programowych dokonano za pomocą metody K. Doi. Procedurę tę przeprowadzono według następującego algorytmu:

- wyrażenie struktur w wielkościach procentowych,
- uszeregowanie ich w kolejności malejącej,
- konstrukcja szeregu skumulowanego,
- porównanie wartości z szeregu skumulowanego z odpowiadającymi im rangą wartościami krytycznymi,
- wyznaczenie elementów dominujących (Runge 2007).

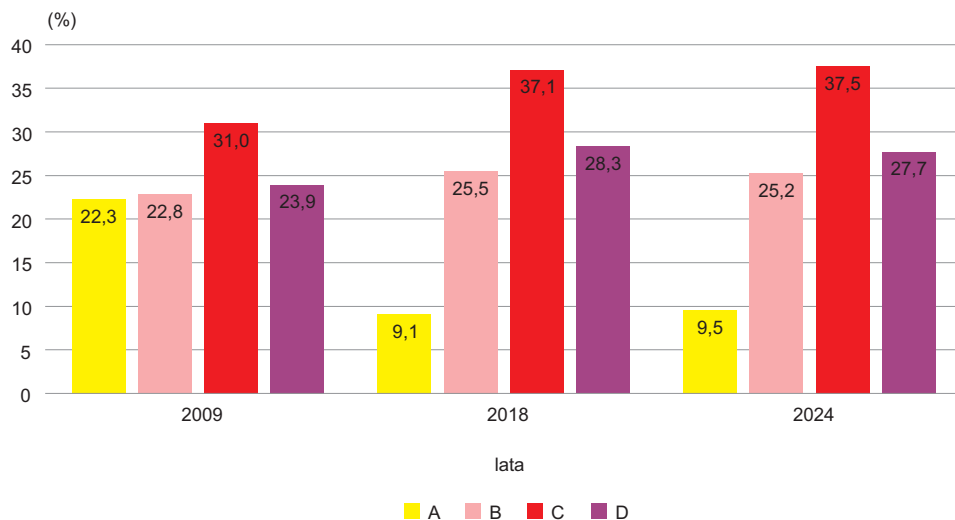
WYNIKI

Wartość wskaźnika podobieństwa między strukturą kategorii taksonomicznych wymagań szczegółowych zamieszczonych w podstawie programowej do geografii z 2009 r. a strukturą z 2018 r. wyniosła 0,87. Oznacza to, że stopień podobieństwa rozpatrywanych struktur, z punktu widzenia statystycznego, jest istotny. Za niemal pozbawione różnic należy uznać struktury kategorii taksonomicznych celów poznawczych znajdujących się w podstawach programowych z 2018 i 2024 r. W ich przypadku wskaźnik podobieństwa struktur osiągnął 0,99. Wynikało to

faktu, że ograniczając treści kształcenia o 20%, modyfikujący podstawę programową usunęli z pierwotnych zapisów przede wszystkim wymagania niewyrażone za pomocą czasowników operacyjnych, co nie wpłynęło w istotny sposób na ich strukturę. Poza tym wycięto wymagania związane z odniesieniami treści kształcenia do najbliższego uczniom regionu. Skutkowało to niewielkim zmniejszeniem się udziału celów z najwyższej kategorii taksonomicznej (D – stosowanie wiedzy w sytuacjach nietypowych) z 28,3 do 27,7% oraz zwiększeniem odsetka wymagań z najniższej kategorii taksonomicznej (A – zapamiętanie wiadomości) z 9,1 do 9,5%. Mniejszy stopień podobieństwa między strukturami wymagań szczegółowych zamieszczonych w podstawach programowych z 2009 i 2018 r. był związany przede wszystkim z różnym udziałem wymagań szczegółowych w zakresie najniższej kategorii taksonomicznej, czyli A – zapamiętanie wiadomości. Odsetek celów szczegółowych z tej kategorii w podstawach programowych z 2009 r. wynosił około 22%, gdy w dokumencie z 2018 r. było to tylko 9%. Dysproporcja ta przyczyniła się do zróżnicowania partycypacji w rozpatrywanych strukturach wymagań szczegółowych z poziomu wiadomości (kategorie A i B). Ich udział w podstawie programowej z 2009 r. stanowił ponad 45%, gdy w dokumencie z 2018 r. niecałe 35%. Skutkowało to dysproporcją między analizowanymi podstawami programowymi w zakresie udziału wymagań szczegółowych z poziomu umiejętności (kategorie C i D). We wcześniejszym rozporządzeniu stanowiły one około 54%, gdy w kolejnym dokumencie ponad 65%. W jednym i drugim przypadku rozpatrywanych dokumentów największy odsetek celów szczegółowych reprezentował kategorię C, czyli stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych. Warto również zwrócić uwagę na sumę udziałów wymagań szczegółowych z kategorii B (rozumienie wiadomości) i C (stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych). Według dydaktyków powinny one dominować w edukacji geograficznej. Postulat ten spełniony jest zarówno w podstawie programowej opublikowanej w 2009 r. (B i C – ok. 54%), jak i w późniejszych dokumentach (62,6%, 62,7%) (ryc. 1).

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że autorzy podstaw programowych do geografii na poziomie ponadgimnazjalnym (lata 2009–2018) oraz ponadpodstawowym (od 2018 r.) szczególnie nacisk położyli na konieczność kształtowania wśród uczniów umiejętności na lekcjach geografii. Większe znaczenie jednak temu procesowi przypisywali autorzy podstawy programowej geografii dla szkół ponadpodstawowych. Twórcy dokumentu opublikowanego w 2009 r. uznawali, że oprócz umiejętności ważne w edukacji geograficznej są również cele związane z pozyskiwaniem wiedzy. Potwierdzeniem tej postawy jest wynik procedury wyznaczania elementów wiodących w strukturze wymagań szczegółowych zamieszczonych w kolejnych, analizowanych podstawach programowych. Stwierdzono, że w dokumencie opublikowanym w 2009 r. za wiodące należy uznać wszystkie kategorie taksonomiczne (A, B, C, D) sformułowanych tam wymagań szczegółowych. Natomiast w dokumentach opublikowanych w 2018 i 2024 r. za dominujące w strukturze kategorie, zgodnie z procedurą K. Doi, należy przyjąć B, C i D, bez kategorii A, czyli bez zapamiętania wiadomości.

Analizując udział konkretnych czasowników operacyjnych wykorzystanych do określenia wymagań szczegółowych kategorii A (zapamiętanie wiadomości),



Ryc. 1. Struktura kategorii taksonomicznych wymagań szczegółowych w podstawach programowych geografii na poziomie szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych
Źródło: opracowanie własne.

można zauważyć, że ich liczba jest większa w podstawie programowej z 2009 r. (41) niż w dokumentach z 2018 (32) i 2024 r. (31), mimo generalnie mniejszej liczby wymagań, obejmujących wszystkie kategorie taksonomiczne, występując w podstawie najwcześniej opublikowanej wśród omawianych (2009 r. – 184 wymagania szczegółowe; 2018 r. – 353; 2024 r. – 325). Ponadto cechowała się ona większą różnorodnością przypisanych do kategorii A czynności zaplanowanych do wykonania przez uczniów (tab. 1). Może to świadczyć o tym, że autorzy podstawy programowej z 2009 r. uważali, iż niezbędne jest wskazanie nauczycielom, uczniom, osobom odpowiedzialnym za przeprowadzenie egzaminów zewnętrznych podstawowego zakresu wiedzy przydatnej do wykorzystania w kształtowaniu umiejętności. Natomiast autorzy kolejnych wdrażanych do polskiego systemu edukacyjnego podstaw programowych, zakładając hierarchiczne funkcjonowanie systemu wymagań, pozostawili większą możliwość wyboru wiedzy niezbędnej do kształtowania umiejętności. Korekta podstawy programowej przeprowadzona w 2024 r., polegająca na „odchudzeniu” treści, nie zmieniła w istotny sposób struktury wymagań przypisanych do kategorii A. W każdej z opisywanych podstaw programowych można wyróżnić po dwie dominujące czynności z analizowanej kategorii. W przypadku dokumentu z 2009 r. były to *wskazuje*, *opisuje*, natomiast w późniejszych *podaje* i *wyróżnia* (tab. 1).

W przypadku zaplanowanych do osiągnięcia w trakcie nauki szkolnej przez uczniów wymagań szczegółowych przyporządkowanych do kategorii B (rozumienie wiadomości) ich liczba była ponaddwukrotnie większa w podstawie programowej opublikowanej w 2018 r. (90) w stosunku do wdrożonej w 2009 r. (42). Wynikało to przede wszystkim z podobnej dysproporcji liczby wszystkich wymagań szczegółowych w poszczególnych poddanych analizie dokumentach.

Tabela 1. Udział wymagań szczegółowych kategorii taksonomicznej A w podstawach programowych geografii dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w latach 2009, 2018, 2024

Kategoria taksonomiczna	2009 r.			2018 r.			2024 r.		
	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)
A	wskazuje	17	41,5	podaje	16	50,0	podaje	16	51,6
	opisuje	15	36,6	wyróżnia	11	34,4	wyróżnia*	9	29,0
	podaje	5	12,2	opisuje	5	15,6	opisuje	6	19,4
	wyróżnia	3	7,3						
	określa	1	2,4						
Suma		41	100		32	100		31	100

*pogrubioną czcionką wyróżniono dominujące w strukturze wymagania szczegółowe

Źródło: opracowanie własne.

Dysproporcja ta związana była z mniejszą ilością treści kształcenia oraz liczbą godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację podstaw programowych obowiązujących w latach 2009–2018. W wyniku korekty podstawy programowej przeprowadzonej w 2024 r. zmniejszyła się liczba wymagań szczegółowych z zakresu kategorii B o 8 w stosunku do poprzedniego dokumentu (tab. 2). Bardziej zróżnicowaną strukturą zaplanowanych do osiągnięcia wymagań szczegółowych w analizowanej kategorii charakteryzowały się podstawy programowe wprowadzone w 2018 i 2024 r. (8 czasowników operacyjnych) niż te, które wdrożono w 2009 r. (6 czasowników operacyjnych). Do dominujących w pierwszym z analizowanych dokumentów zaliczono jedną czynność *wyjaśnia*, w kolejnych zaś dwie *wyjaśnia* i *identyfikuje* (tab. 2).

Tabela 2. Udział wymagań szczegółowych kategorii taksonomicznej B w podstawach programowych do geografii dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w latach 2009, 2018, 2024

Kategoria taksonomiczna	2009			2018			2024		
	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)
B	wyjaśnia	31	73,8	wyjaśnia	56	62,2	wyjaśnia	53	64,6
	klasyfikuje	3	7,1	identyfikuje	18	20,0	identyfikuje	15	18,3
	omawia	3	7,1	rozpoznaje	7	7,8	rozpoznaje	6	7,3
	identyfikuje	2	4,8	określa	3	3,3	określa	3	3,7
	rozpoznaje	2	4,8	klasyfikuje	2	2,2	klasyfikuje	2	2,4
	rozdziela	1	2,4	omawia	2	2,2	objaśnia	1	1,2
				objaśnia	1	1,1	omawia	1	1,2
				odróżnia	1	1,1	odróżnia	1	1,2
Suma		42	100		90	100		82	100

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do wymagań szczegółowych kategorii C (stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych) ponownie można zaobserwować dysproporcję w liczbie zaplanowanych do wykonania w trakcie szkolnej edukacji geograficznej czynności między podstawą programową z 2009 r. (57) a dokumentami z 2018 i 2024 r. (odpowiednio: 131, 122) (tab. 3). Dysproporcja ta nie wynikała jedynie z większej niż w dokumencie z 2009 r. ogólnej liczebności zbioru wymagań szczegółowych w podstawach programowych z 2018 i 2024 r., ale również z ich założeń teoretycznych odzwierciedlających najnowsze trendy w edukacji geograficznej, w których określono konieczność dominacji wymagań z poziomu umiejętności, zwłaszcza kategorii taksonomicznej C. Bardziej zróżnicowaną strukturą zaplanowanych do osiągnięcia wymagań szczegółowych w analizowanej kategorii charakteryzowały się podstawy programowe wprowadzone w 2018 i 2024 r.

Tabela 3. Udział wymagań szczegółowych kategorii taksonomicznej C w podstawach programowych geografii dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w latach 2009, 2018, 2024

Kategoria taksonomiczna	2009			2018			2024		
	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)
C	charakteryzuje	28	49,1	przedstawia	43	32,8	przedstawia	38	31,1
	wykazuje	7	12,3	charakteryzuje	27	20,6	charakteryzuje	24	19,7
	wskazuje na mapie	6	10,5	wykazuje	22	16,8	wykazuje	22	18,0
	porównuje	5	8,8	porównuje	13	9,9	wskazuje na mapie	12	9,8
	przedstawia	5	8,8	wskazuje na mapie	12	9,2	porównuje	12	9,8
	oblicza	3	5,3	prezentuje	5	3,8	prezentuje	5	4,1
	formułuje zależności	1	1,8	wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne	4	3,1	wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne	4	3,3
	korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych	1	1,8	stosuje	3	2,3	stosuje	3	2,5
	przygotowuje	1	1,8	oblicza	1	0,8	oblicza	1	0,8
Suma		57	100	wyznacza	1	0,8	wyznacza	1	0,8
					131	100		122	100

Źródło: obliczenia własne.

(10 czasowników operacyjnych) niż te, które wdrożono w 2009 r. (9 czasowników operacyjnych). Do dominujących w pierwszym z analizowanych dokumentów zaliczono jedną czynność *charakteryzuje*, w kolejnych zaś trzy: *przedstawia*, *identyfikuje* i *wykazuje* (tab. 3).

Biorąc pod uwagę wymagania szczegółowe przypisane do kategorii taksonomicznej D – stosowanie wiedzy w sytuacjach nietypowych, można stwierdzić, że większą różnorodnością zaplanowanych do wykonania przez uczniów czynności w procesie szkolnej edukacji geograficznej cechują się podstawy programowe z 2018 i 2024 r. (15 czasowników operacyjnych) niż te, które zostały wprowadzona w 2009 r. (12 czasowników operacyjnych). Do wiodących wymagań szczegółowych w podstawie dla szkoły ponadgimnazjalnej zaliczono w zakresie kategorii D jedną czynność *ocenia*. W nowszych analizowanych dokumentach były to trzy czasowniki operacyjne: *analizuje*, *ocenia* i *dyskutuje* (tab. 4).

Tabela 4. Udział wymagań szczegółowych kategorii taksonomicznej D w podstawach programowych geografii dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w latach 2009, 2018, 2024

Kategoria taksonomiczna	2009			2018			2024		
	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)	wymagania szczegółowe	liczba	udział (%)
D	ocenia	21	47,7	analizuje	34	34	analizuje	32	35,6
	analizuje	5	11,4	ocenia	18	18	ocenia	18	20,0
	uzasadnia	5	11,4	dyskutuje	16	16	dyskutuje	13	14,4
	planuje	3	6,8	uzasadnia	7	7	uzasadnia	7	7,8
	przewiduje	2	4,5	proponuje	5	5	proponuje	5	5,6
	przeprowadza badania	2	4,5	weryfikuje hipotezy	4	4	formułuje hipotezy	4	4,4
	dowodzi	1	2,3	wnioskuje	4	4	wnioskuje	4	4,4
	formułuje prawidłowości	1	2,3	formułuje hipotezy	3	3	formułuje prawidłowości	2	2,2
	formułuje problemy	1	2,3	formułuje prawidłowości	2	2	argumenukuje	1	1,1
	interpretuje	1	2,3	interpretuje	2	2	interpretuje	1	1,1
	projektuje	1	2,3	argumenukuje	1	1	prognozuje	1	1,1
	weryfikuje	1	2,3	poddaje refleksji	1	1	projektuje	1	1,1
				prognozuje	1	1	weryfikuje hipotezy	1	1,1
				projektuje	1	1			
				przeprowadza badania	1	1			
suma		44	100		100	100		90	100

Źródło: obliczenia własne.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Z punktu widzenia statystycznego istnieje duże podobieństwo struktur wymagań szczegółowych według kategorii taksonomicznych w podstawach programowych geografii dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych oraz bardzo duże ich podobieństwo w odniesieniu do podstaw programowych z 2018 i 2024 r. Różnice w strukturze wymagań szczegółowych między podstawą programową z 2009 r. a kolejnymi opublikowanymi w 2018 i 2024 r. wynikają przede wszystkim z ponaddwukrotnie większego udziału wymagań szczegółowych kategorii A (zapamiętanie wiadomości) w pierwszym analizowanym dokumencie w stosunku do późniejszych.

Za dominujące w strukturze kategorii poznawczych celów kształcenia w podstawie programowej geografii obowiązującej od 2009 r. należy uznać wszystkie kategorie, tj.: A – zapamiętanie wiadomości, B – rozumienie wiadomości, C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz D – stosowanie wiadomości w sytuacji nietypowych. Natomiast w podstawach programowych obowiązujących od 2018 i 2024 r. do dominujących zalicza się kategorie B, C i D. Można przypuszczać, że dla autorów najstarszej, wśród rozpatrywanych, podstawy programowej ważne było przekazanie uczniom, nauczycielom, organizatorom egzaminów zewnętrznych informacji na temat zakresu podstawowej wiedzy geograficznej niezbędnej do rozwijania umiejętności. Autorzy kolejnych podstaw programowych pozostawili zainteresowanym znacznie więcej swobody w tym zakresie.

Większą liczbą i zróżnicowaniem wymagań szczegółowych niż podstawa obowiązująca od 2009 r. charakteryzują się podstawy obowiązujące od 2018 r. W pierwszym przypadku za dominujące w kategorii A należy uznać czasowniki operacyjne *wskazuje*, *opisuje*, w drugim zaś *podaje*, *wyróżnia*. W kategorii B we wcześniej obowiązującej podstawie dominował czasownik *wyjaśnia*, w późniejszych *wyjaśnia* i *identyfikuje*. W kategorii C odpowiednio *charakteryzuje* (2009 r.) i *przedstawia*, *charakteryzuje*, *wykazuje* (2018, 2024 r.). W kategorii D *ocenia* (2009 r.) oraz *analizuje*, *ocenia*, *dyskutuje* (2018, 2024 r.).

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że autorzy branych pod uwagę podstaw programowych konstruowali je tak, aby ich realizacja doprowadziła do rozwijania u uczniów myślenia geograficznego, przyczynowo-skutkowego, aby nauczyciele nie ograniczali się jedynie do encyklopedycznego przekazu wiedzy, dążąc przede wszystkim do rozwijania umiejętności swoich podopiecznych. Świadczy o tym lista wiodących wymagań szczegółowych w poszczególnych kategoriach taksonomicznych. Można na jej podstawie zbudować swoisty dla geografii schemat edukacyjny od *opisuje*, *podaje*, *wyróżnia* (poznanie faktów) przez *wyjaśnia*, *charakteryzuje*, *identyfikuje*, *przedstawia* (rozumienie problemów, procesów, relacji) do *analizuje*, *ocenia*, *dyskutuje* (wykorzystanie zapamiętanej, zrozumianej wiedzy).

Na koniec rozważań należałoby postawić pytanie sugerujące kolejny etap badania: które z proponowanych w podstawach programowych wymagań

szczegółowych wyrażonych za pomocą czynności uczniów są najczęściej, a które najrzadziej wykonywane na lekcjach geografii?

LITERATURA

- Bloom B., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook: The Cognitive Domain, David McKay, New York.
- Leek J., 2015, Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej, [w:] M. Kamińska (red.), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica NOVUM, Płock, s. 23–35.
- Niemierko B., 2007, Cele kształcenia, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 17–53.
- Niemierko B., 2005, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Piróg D., 2022, Przyszłość i perspektywy rozwoju edukacji geograficznej w świetle studiów literatury, *Czasopismo Geograficzne*, t. 93, z. 4, s. 583–606.
- Raport referencyjny – aktualizacja. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Kraśniewski A., Zespół KRK, 2015, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- 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.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.
- Runge J., 2007, *Metody badań w geografii społeczno-ekonomicznej – elementy metodologii, wybrane narzędzia badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wójtowicz B., Świętek A., 2018, Geografia po reformie – zmiany zakresu treści kształcenia w podstawie programowej a ich dobór w podręcznikach szkolnych, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 8, Sosnowiec, s. 51–66.

Katarzyna Dacy-Ignatiuk, Małgorzata Gardner

EDUKACJA GEOGRAFICZNA A ROZWÓJ KOMPETENCJI – CZY NA PEWNO JESTEŚMY NA WŁAŚCIWEJ DRODZE?

WPROWADZENIE

Podczas spotkań w gronie nauczycieli geografii, rozmów prywatnych czy też wymiany zdań na nauczycielskich forach internetowych normą jest utyskiwanie nauczycieli geografii w liceum i technikum na niski (w ogólności) poziom kompetencji geograficznych u pierwszoklasistów – absolwentów szkoły podstawowej. Dotyczy to zwłaszcza rozumienia zjawisk i procesów geograficznych, wnioskowania, formułowania prawidłowości, oceniania czy proponowania własnych rozwiązań. Z doświadczenia jednej z autorek, od kilku lat związanej z organizacją Wojewódzkiego Konkursu Przedmiotowego z Geografii dla uczniów szkół podstawowych wynika, że nawet tzw. „najlepsi z najlepszych”, czyli uczestnicy finałowego stopnia konkursu, mają spore trudności przy udzielaniu odpowiedzi na pytania problemowe, choć ich wiedza faktograficzna jest bardzo szeroka. Przykładowo bardzo często w pytaniach otwartych na przedstawienie własnego zdania (typu: *ocen i uzasadnij* czy *zaproponuj rozwiązanie*) u różnych uczestników pojawiają się podobne sformułowania, będące kalką zapisów podręcznika szkolnego. Dowodzi to odtwórczego uczenia się geografii, owocującego prezentowaniem zbioru wiadomości w miejsce rozumienia problemu i refleksji nad nim. Zastanawiające jest, że pomimo kolejnych zmian zachodzących w podstawach programowych, pojawiania się kolejnych wersji podręczników i rozwoju narzędzi cyfrowych pomagających w uczeniu się, problem ten pozostaje niezmienny i jest powodem niemałej frustracji wśród nauczycieli geografii w szkołach ponadpodstawowych.

Autorki opracowania również należą do tej sfrustrowanej grupy, stąd pojawiła się potrzeba głębszego przyjrzenia się zjawisku i podjęcia próby zdiagnozowania jego przyczyn. Ich refleksje, oparte na doświadczeniach i badaniach ankietowych, przedstawiono w niniejszym opracowaniu.

CZY(M) SĄ KOMPETENCJE GEOGRAFICZNE?

Pojęcie kompetencji nie jest pojęciem jednoznacznym – również w odniesieniu do edukacji. Według *Słownika języka polskiego PWN*, kompetencja w interesującym nas znaczeniu to *zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia*. W Zaleceniach Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 2018 r. zdefiniowano osiem kompetencji, na których rozwoju opiera się obowiązująca obecnie w Polsce podstawa programowa kształcenia ogólnego: 1) kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, 2) językowe, 3) matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, 4) cyfrowe, 5) osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się, 6) obywatelskie, 7) w zakresie przedsiębiorczości oraz 8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Instytut Badań Edukacyjnych¹ aktualnie odpowiedzialny za przygotowanie nowych, mających obowiązywać od 2026 r. podstaw programowych, proponuje własny (inny/nowy) podział kompetencji, nadal nawiązując do zaleceń Rady. W opracowanym przez IBE Profilu absolwenta i absolwentki (Szymczak, Strzemieczna 2025), kompetencja to *zdolność do efektywnego działania w różnych sytuacjach poprzez zastosowanie w praktyce wiedzy, umiejętności i postaw*. [...] *Wiedza to fakty, pojęcia, idee i teorie (wiedza deklaratywna, wiedza „co”), które pomagają zrozumieć określone zagadnienie, ale także znajomość procesów i procedur (wiedza proceduralna, wiedza „jak”) oraz okoliczności i sytuacji, w których zastosowanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej jest właściwe (wiedza warunkowa, wiedza „kiedy i dlaczego”). Umiejętności to zdolność do realizacji określonych zadań i wykorzystywania przy tym wiedzy do osiągania konkretnych celów. Postawy to predyspozycje i nastawienia, które wpływają na sposób myślenia i działania, obejmują gotowość i skłonność do działania w społecznie określony sposób w różnych sytuacjach*². W tym samym dokumencie eksperci IBE wydzielają kompetencje fundamentalne oraz przekrojowe, do których zaliczają kompetencje poznawcze, m.in. rozwiązywanie problemów oraz krytyczne i kreatywne myślenie – istotne z punktu widzenia uczenia się przedmiotowego, w tym geografii.

Jak w świetle analizowanych dokumentów należy rozumieć kompetencje geograficzne?

W pracach z zakresu dydaktyki geografii w Polsce rzadko pojawia się pojęcie kompetencji – a jeśli się pojawia, to w kontekście kompetencji studentów i nauczycieli geografii (np. Osuch 2014) lub wyżej wspomnianych kompetencji kluczowych. W swoich analizach polscy dydaktycy skupiają się głównie na dwóch pierwszych komponentach kompetencji w rozumieniu ekspertów IBE: wiedzy i (zwłaszcza) umiejętnościach; aspekt kształtowania postaw na lekcjach geografii pojawia się stosunkowo rzadko (np. Cichoń, Rosik 2008, Zatorski 2016).

Dokumentami, w których kształtowanie postaw odszukamy, są podstawy programowe z geografii. W nich postawy znajdują się w celach kształcenia

¹ W dalszej części pracy: IBE.

² Skrót i wytłuszczenia od auterek.

geograficznego oraz kilku treściach kształcenia, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Nadal jednak trzy wspomniane aspekty traktowane są odrębnie, jako trzy różne kategorie celów. Brakuje spojrzenia całościowego.

W poszukiwaniu kompetencji geograficznych, które powinny być kształcone w szkole podstawowej, warto sięgnąć do zapisów zawartych we wstępie do podstawy programowej z geografii³. Przytoczmy kilka cytatów z tego dokumentu: „*Geografia szkolna powinna umożliwiać uczniom rozumienie współczesnego świata, w tym dostrzeganie powiązań regionalnych i globalnych, wyjaśnianie dynamicznych przemian gospodarczych i społecznych oraz rozumienie ich przyczyn i skutków. Ma ona także prowadzić do zdobywania i pogłębiania przez ucznia wiedzy użytecznej w połączeniu z kształtowaniem umiejętności przydatnych w życiu codziennym. [...] ...szczególnie zajęcia prowadzone w terenie, powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju. [...] ...sprowadzenie geograficznego poznania do „tu i teraz”, nadaje edukacji konkretny wymiar, który można łatwo przełożyć na działania praktyczne w codziennym życiu ucznia*”⁴.

Na podstawie tych sformułowań można pokusić się o wyróżnienie kilku kluczowych kompetencji geograficznych, które powinien posiadać absolwent szkoły podstawowej:

- rozumienie współczesnego świata (holistyczne, przez pryzmat środowiska przyrodniczego, człowieka / społeczeństwa i jego działalności gospodarczej),
- dostrzeganie powiązań społeczno-gospodarczych w świecie (w różnych skalach),
- wyjaśnianie oraz rozumienie przyczyn i skutków zjawisk i procesów zachodzących na Ziemi,
- docenianie użyteczności wiedzy geograficznej i stosowanie jej w życiu codziennym,
- działanie dla planety i społeczeństwa w aspekcie globalnym, regionalnym i lokalnym.

Analizując powyższe zapisy w kontekście przyczyn wspomnianej we wstępie nauczycielskiej frustracji, można z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że większość absolwentów szkoły podstawowej niestety owych kompetencji nie posiada. Pytanie, które należy sobie postawić brzmi: dlaczego?

W POSZUKIWANIU ODPOWIEDZI NA „DLACZEGO NIE DZIAŁA?”

Odpowiedzi autorki szukały w trzech miejscach: podstawie programowej, wybranych podręcznikach oraz u źródła, czyli wśród samych uczniów, w formie badań ankietowych. W dalszej części pracy przedstawione są wyniki tych poszukiwań.

³ Tu i w dalszej części pracy sformułowanie „podstawa programowa” odnosi się do dokumentu dla szkoły podstawowej.

⁴ Wytłuszczenia autorek.

Podstawa programowa

Obecnie obowiązująca podstawa programowa geografii w szkole podstawowej określa istotne cele kształcenia, podzielone na trzy kategorie: wiedza geograficzna (8 celów), umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce (10) oraz kształtowanie postaw (9). Z zapisu w podstawie programowej można wnioskować, że kategorie te są równorzędne – zatem absolwent szkoły podstawowej po kursie geografii powinien być holistycznie przygotowany do dalszego kształcenia.

Gdy jednak przyjrzymy się szczegółowym treściom kształcenia zawartym w tym dokumencie, znajdziemy głównie czasowniki operacyjne typowe dla odtwórczego uczenia się, skupiające uwagę ucznia i nauczyciela na przyswajaniu podanej odgórnie wiedzy: *przedstawia, opisuje, rozpoznaje, prezentuje, charakteryzuje, wskazuje na mapie/na globusie*. Czasowniki operacyjne wspierające rozwój kompetencji geograficznych możemy odszukać w niektórych działach: V (*wyjaśnia, demonstruje, porównuje, wykazuje/wyjaśnia związki*); VI (*wyznacza*); X (*analizuje, porównuje, wyjaśnia*); XI (*analizuje, identyfikuje związki, wykazuje wpływ*). W większej liczbie pojawiają się one dopiero w działach XIV, XV i XVI, realizowanych w klasie ósmej: *wyjaśnia, określa/wykazuje związki, ocenia*. W pozostałych działach (11) czasowniki te pojawiają się sporadycznie albo wcale.

Idąc tym tropem, trudno się dziwić, że uczniowie nie nabywają kompetencji geograficznych potrzebnych na dalszych etapach kształcenia. Tymczasem uczeń powinien **poszukiwać, analizować, interpretować, wyjaśniać, porównywać** czy **wykazywać związki** już we wcześniejszych klasach. W klasie ósmej umiejętności te powinny być utrwalane. W ten sposób uczeń, wchodząc w edukację ponadpodstawową, będzie posiadał narzędzia pozwalające mu skutecznie rozwijać kompetencje geograficzne na wyższym poziomie.

Badania ankietowe

W celu sprawdzenia, w jaki sposób sami absolwenci szkoły podstawowej postrzegają geografę jako przedmiot szkolny, autorki przeprowadziły badanie ankietowe. Wzięło w nim udział 115 uczniów klas pierwszych z trzech różnych szkół ponadpodstawowych, kończących się maturą: dwóch liceów (zlokalizowanych w Katowicach i Tychach) i jednego katowickiego technikum. Warto zauważyć, że ankietowani należą do tzw. pustego rocznika, związanego z wprowadzeniem reformy edukacji obniżającej wiek szkolny, a następnie jej zmianą. Dobór szkół przeprowadzono w sposób celowy – tak aby przekrój badanej populacji był jak najbardziej zróżnicowany pod względem wcześniejszych osiągnięć uczniów (jedno z liceów to tzw. szkoła renomowana, podczas gdy uczniowie drugiego prezentowali „na wejściu” przeciętny poziom wiedzy i umiejętności). Badanie przeprowadzono we wrześniu 2024 r., czyli na początku roku szkolnego. W ten sposób zniwelowano wpływ środowisk szkolnych (poprzedniego i obecnego) na odpowiedzi ankietowanych. Analizy wyników przeprowadzono całościowo, traktując grupę badaną jako absolwentów szkoły podstawowej.

Odpowiedzi respondentów wskazują, że uważają oni geografę za ciekawy przedmiot (76,5% odpowiedzi), a wiedza geograficzna jest przydatna w życiu (82,6%). Na tej podstawie można byłoby założyć, że uczniowie chętnie uczyli się geografii i będzie ona dla nich ważna w późniejszym kształceniu. Tymczasem pojawiły się inne odpowiedzi. Jedynie 60% uczniów odpowiedziało, że lubi uczyć się geografii, a zaledwie jedna piąta (21,8%) bierze pod uwagę (18,3%) lub poważnie zakłada (3,5%) zdawanie geografii na maturze.

Warto zastanowić się, co jest tego przyczyną. Wyniki badania ankietowego wskazują, że jedną z nich może być sposób prowadzenia lekcji geografii w szkole podstawowej. Na pytanie: *Jak często po lekcji geografii miałeś/miałaś chęć pogłębić swoją wiedzę z tematu, który był na lekcji?* 38,3% uczniów odpowiedziało *nigdy*, a kolejne 33,9% zaznaczyło odpowiedź *od czasu do czasu*. Oznacza to, że zdecydowana większość uczniów (72,2%) nie była zainteresowana pogłębianiem wiedzy z przedmiotu.

W celu zebrania informacji na temat ogólnego sposobu prowadzenia zajęć z geografii w szkole podstawowej, zadano w ankiecie pytania o wykorzystywane na lekcjach środki dydaktyczne, pracę w terenie (tab. 1), formy prowadzenia notatek (tab. 2), a także o ogólne skojarzenia z lekcjami geografii (tab. 3).

Tabela 1. Zestawienie odpowiedzi uczniów dotyczące sposobu prowadzenia lekcji geografii

Treść pytania w ankiecie	Odpowiedzi respondentów [%]					
	prawie na każdej lekcji	na większości lekcji	na około połowie lekcji	od czasu do czasu	nigdy	nie pamiętam
Jak często korzystałeś/korzystałaś na lekcjach geografii z atlasów geograficznych?	4,3	7,0	7,8	41,7	29,6	9,6
Jak często korzystałeś/korzystałaś na lekcjach geografii z podręcznika do tego przedmiotu?	55,7	27,0	7,8	7,0	2,6	0,0
Jak często korzystałeś/korzystałaś na lekcjach geografii z zeszytu ćwiczeń do tego przedmiotu?	7,0	11,3	4,3	7,8	68,7	0,9
Jak często korzystałeś/korzystałaś na lekcjach geografii z kart pracy przygotowanych przez nauczyciela?	1,7	16,5	16,5	47,0	13,0	5,2
Jak często podczas lekcji geografii odbywały się zajęcia terenowe (poza budynkiem szkolnym)?	0,0	0,0	1,7	15,7	72,2	10,4

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe zamieszczone w tabeli 1 nie napawiają optymizmem, jeśli spojrzymy na nie od interesującej nas strony kształcenia

wymienionych wyżej kompetencji geograficznych. Lekcje geografii odbywały się prawie wyłącznie w szkole. Zaledwie 17,4% uczniów przypomina sobie i potwierdza, że w ogóle odbywały się jakieś zajęcia w terenie. W pytaniu dotyczącym korzystania z atlasów geograficznych na lekcjach, tylko 11,3% respondentów zaznaczyło odpowiedzi *prawie na każdej* lub *na większości lekcji*, natomiast aż 71,3% wskazało na *od czasu do czasu* lub *nigdy*. Podobnie jest w przypadku korzystania z zeszytów ćwiczeń: ponad 68% nie korzysta z nich wcale, a jedynie około 20% na więcej niż połowie lekcji. Nauczyciele częściej korzystają na lekcjach z kart pracy: pojawiły się odpowiedzi *od czasu do czasu* (47%) oraz *na około połowie lekcji* lub *na większości lekcji* (po 16,5%). Odwrotna sytuacja wystąpiła w przypadku podręcznika – prawie 83% uczniów korzysta z niego na prawie każdej lub na większości lekcji.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że rozkład odpowiedzi na pytania o zeszyty ćwiczeń i karty pracy prowadzi do niejednoznacznych wniosków. Sam fakt korzystania z tych materiałów podczas lekcji geografii może, ale nie musi świadczyć o aktywizowaniu u uczniów złożonych procesów myślowych i rozwijania zainteresowania geografą. Zależy to od rodzaju zadań w nich zawartych. Celowe byłoby dokonanie pogłębionej analizy materiałów ćwiczeniowych oferowanych przez wydawnictwa pod kątem występowania w nich zadań problemowych, wymagających twórczego podejścia, w stosunku do tych odtwórczych. Ponadto w przypadku zeszytów ćwiczeń istotna jest również kwestia finansowa: ograniczona kwota dotacji ministerialnej może wpływać na rezygnację z ich zakupu przez szkoły – co tłumaczyłoby brak ich wykorzystywania przez uczniów. Warto podjąć dalsze badania w tym zakresie w celu uszczegółowienia wniosków.

W tabeli 2 zamieszczono odpowiedzi uczniów na pytanie o sposób prowadzenia notatek. Pytanie zadano w celu sprawdzenia, na ile prowadzenie notatek było dla uczniów rozwijające – a za takie uważa się notatki własne, będące odzwierciedleniem wyobrażeń osoby uczącej się (McTighe, Silver 2021). Zatem z niepokojem należy przyjąć fakt, że wśród badanej młodzieży zdecydowanie dominowała odpowiedź *notatki dyktowane przez nauczyciela* (80%). Jedna czwarta badanych (28,7%) swoje notatki opierała na przepisaniu treści z podręcznika. Znacząco mniejsza część respondentów, tylko 12%, sporządzała własne notatki w formie innej niż tradycyjna. 5% badanych nie prowadziło żadnych notatek.

Tabela 2. Zestawienie odpowiedzi uczniów na pytanie dotyczące sposobu prowadzenia notatek na lekcjach geografii w szkole podstawowej (pytanie wielokrotnego wyboru)

Forma notowania	Odpowiedzi respondentów [%]
Notatki dyktowane przez nauczyciela	80,0
Własne notatki polegające na przepisaniu treści z podręcznika do zeszytu	28,7
Własne notatki robione w punktach	24,3
Własne notatki w postaci nieliniowej (np. mapy myśli, grafy, tabele itp.)	12,2
Nie robiłam/nie robiłem notatek na lekcjach geografii	5,2

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie postawiono również pytanie o skojarzenia z lekcjami geografii w szkole podstawowej (tab. 3). Celem tak postawionego pytania było sprawdzenie, co najbardziej utkwiło w pamięci absolwentom szkoły podstawowej z lekcji tego przedmiotu. I tutaj odpowiedzi nie napawają optymizmem – przeważają te sugerujące odtwórcze uczenie się i podający styl prowadzenia lekcji.

Tabela 3. Zestawienie odpowiedzi uczniów na pytanie o skojarzenia z lekcjami geografii w szkole podstawowej (pytanie wielokrotnego wyboru). Kolejność odpowiedzi zgodna z zamieszczoną w ankiecie. Kolorem zielonym wyróżniono aktywności uczniów sprzyjające twórczemu uczeniu się, kolorem szarym odczucia i emocje towarzyszące uczeniu się

Możliwości wyboru odpowiedzi na pytanie: Lekcje geografii w szkole podstawowej kojarzą ci się z...	Odpowiedzi respondentów [%]
ciekawymi zajęciami	25,2
kartkówkami i sprawdzianami	50,4
nudą	34,8
wyjściami poza budynek szkolny	5,2
uczeniem się na pamięć	47,8
dyskusjami na ciekawe tematy ze świata	31,3
wypełnianiem zeszytu ćwiczeń i/lub kart pracy	32,2
uczeniem się mapy świata i Polski	49,6
prezentacjami nauczyciela wyświetlanymi na ekranie	49,6
pracą w grupach	27,0
wykonywaniem obliczeń	8,7
słuchaniem	55,7
wykonywaniem doświadczeń i eksperymentów	4,3
naturalnymi obiektami oglądanymi podczas zajęć - skałami, roślinami itp.	13,0
przepisywaniem treści podręcznika do zeszytu	40,0
oglądaniem filmów przyrodniczych	33,9
stresem, lękiem	19,1

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy wyników przeprowadzonego badania wyłania się obraz lekcji głównie podających, nastawionych na przekazywanie informacji przez nauczyciela, przy minimalnym udziale ucznia w samym procesie lekcyjnym. Zadaniem ucznia jest słuchać, oglądać, zapisać notatki, ewentualnie zrobić zadane ćwiczenia (zazwyczaj odtwórcze) i nauczyć się tego, co jest wyznaczone do nauki przez nauczyciela. Korelując wyniki ankiety z własnym doświadczeniem autorek, można pokusić się o gorzkie stwierdzenie: w badanej grupie to nie rozwój kompetencji geograficznych był najistotniejszym elementem procesu uczenia się, ale realizacja konkretnego programu (dla nauczyciela) i zdobycie dobrej oceny (dla ucznia). Na podsumowanie tej konkluzji warto przytoczyć wypowiedź jednej z uczestniczek badania: *Miałam 5, tak że nie narzekam.*

Dlaczego tak się dzieje? Być może odpowiedź znajduje się w kolejnym akapicie.

Podręczniki

Przytoczone wyżej badanie ankietowe wykazało, że głównym źródłem informacji na lekcjach geografii w szkole podstawowej jest podręcznik. Z tego względu autorki postanowiły przyjrzeć się bliżej kilku wybranym podręcznikom do geografii pod kątem holistycznego podejścia do kształcenia geograficznego w szkole podstawowej.

Na wstępie należy zaznaczyć, że nie jest celem autorek ocena istniejących podręczników. Przechodzą one na etapie kwalifikacji do użytku szkolnego przez recenzje, zarówno merytoryczne, jak i metodyczne – a to oznacza, że odpowiadają wymaganiom im stawianym. W niniejszym opracowaniu nie ma również miejsca na dogłębną analizę podręczników używanych w szkołach. Nie ma też takiej potrzeby, tematyka ta jest bardzo szeroko poruszana przez wielu polskich dydaktyków geografii i w razie konieczności można do tych opracowań sięgnąć. Warto w tym miejscu wspomnieć chociażby o publikacji pod redakcją J. Rodzoś i P. Wojtanowicza z 2009 r., zbierającej wyniki badań i refleksje wielu autorów.

Przeprowadzona przez autorki opracowania pobieżna analiza podręczników geografii jednego z najpopularniejszych wydawnictw edukacyjnych wykazała, że przedstawiają one w możliwie najprostszy sposób informacje, dbając o stronę graficzną. W tekstach zaznaczone są treści najważniejsze, te wykraczające poza podstawę programową są symbolicznie „wycięte”, a pod mapami i grafikami znajduje się od razu gotowa ich analiza. Forma podręcznika jest niewątpliwie atrakcyjna wizualnie i przystępna dla ucznia. Jednak przy korzystaniu z tak opracowanego podręcznika nie ma miejsca na aktywną naukę: uczeń nie ma potrzeby wyszukiwania najistotniejszych informacji, analizowania mapy czy tabeli, samodzielnego dojścia do zrozumienia zjawiska na podstawie zamieszczonej infografiki czy dokonania uogólnienia, bo wszystko jest już za niego zrobione. Warto również zwrócić uwagę na zadania utrwalające. W większości nie mają one rozwijającego charakteru, choć czasem sprawiają takie wrażenie. Przykładem ilustrującym problem może być zadanie z podręcznika do ósmej klasy: *Wyjaśnij, jakie są przyczyny zróżnicowania etnicznego ludności Ameryk* (Rachwał, Szczypiński 2018). W zdaniu pojawia się czasownik „wyjaśnij”, jednak odpowiedź ucznia na tak sformułowane polecenie jest odtwórcza: wystarczy nauczyć się na pamięć przyczyn owego zróżnicowania, zawartych w rozdziale, którego dotyczy zadanie.

Podsumowując: podręczniki do geografii w szkole podstawowej skupiają się na wymaganiach szczegółowych podstawy programowej, z pominięciem szerszego kontekstu zawartego w jej pozostałych częściach (wstępie, celach kształcenia oraz warunkach i sposobie realizacji). Stąd już tylko jeden krok do wykorzystania ich w toku lekcji o podającym charakterze.

Dlaczego tak się dzieje? Trudno zarzucić autorom podręczników złą wolę przy ich tworzeniu – nie jest to też intencją autorek opracowania. Być może źródło problemu tkwi głębiej: w tradycyjnym podejściu do roli podręcznika szkolnego jako źródła wiedzy merytorycznej dla ucznia. W skrócie: zmieniają się założenia podstaw programowych, uwzględniające aktualizację wiedzy o uczeniu się, zaś idea tworzenia podręczników pozostaje bez zmian (w opinii autorek, wprowadzenie

ich wersji cyfrowych, odniesień do materiałów multimedialnych czy wypunktowanych podsumowań to jedynie zmiany kosmetyczne).

Analizując wszystkie powyższe wnioski, trudno się dziwić, że kompetencje geograficzne u uczniów „na wejściu” do szkoły ponadpodstawowej są tak słabo rozwinięte. Jeśli głównym źródłem wiedzy jest podręcznik wspomagany prezentacjami nauczyciela, a podstawowym sposobem jej utrwalania i ćwiczenia umiejętności – karty pracy, uczeń siłą rzeczy „rozleniwia się”. Praktycznie nic nie zachęca go do samodzielnych poszukiwań, wszystko ma podane w podręczniku lub przez nauczyciela, kolokwializując: „na tacy”. Jeśli do tego dodożymy bezrefleksyjne zapamiętywanie położenia miejsc na mapie, z pominięciem szerszego kontekstu i rozumienia przydatności tej umiejętności, uczenie się na pamięć oraz całkowicie odtwórcze notatki dyktowane przez nauczyciela lub przepisywane z podręcznika, otrzymujemy lekcje nudne dla ucznia, jego niechęć do głębszego poznania zagadnień geograficznych, a w konsekwencji brak szerszego, holistycznego rozwoju kompetencji, o które tak naprawdę chodzi w kształceniu geograficznym.

PODSUMOWANIE

Z dotychczasowych rozważań wyłania się obraz dość ponury. Od lat niewiele się zmienia w podejściu do geografii szkolnej. W procesie kształcenia nadal nauczanie dominuje nad uczeniem się, a stosowane przez nauczycieli metody podające nad aktywizującymi. Rzadkością na lekcjach geografii są projekty, stosowanie strategii wyprzedzającej, czy nauczanie problemowe. Tymczasem wiedza o uczeniu się człowieka w XXI w. przeszła ogromną ewolucję. Dlaczego nie korzysta się z tego dorobku w szkole?

W opinii autorek, problem tkwi w bardzo głębokim zakorzenieniu tradycyjnego, transmisyjnego modelu szkoły (Klus-Stańska 2012). Fakt ten dotyczy wszystkich ogniw składających się na system edukacji: od decydentów i gremiów opiniotwórczych, przez dydaktyków, nauczycieli i instytucje ich kształcenia, po uczniów i ich rodziców (a nieraz i dalszą rodzinę). Próby zmiany paradygmatu kończą się na formułowaniu założeń podstaw programowych i celów kształcenia oraz wskazówek do ich realizacji. Jak widać w niniejszym opracowaniu, od formułowania do praktycznego zastosowania droga daleka.

Czy da się to zmienić? A jeśli tak – to jak?

W opinii autorek, bazującej na ich własnym doświadczeniu z wieloletniej pracy w szkole, odpowiedzią jest szersze wprowadzenie do edukacji geograficznej na wszystkich jej poziomach paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego (Klus-Stańska 2018). Autorki od kilku lat stopniowo wprowadzają założenia edukacji konstruktywistycznej na swoich lekcjach. Pozytywne efekty są już obserwowane, np. w odniesieniu do wyników egzaminu maturalnego z geografii.

Przedstawianie zasad konstruktywizmu jako idei edukacyjnej nie jest celem tego opracowania. Nie ma też na to miejsca, gdyż jest to pojęcie szerokie i złożone, a także niejednoznaczne (istnieje kilka odmian konstruktywizmu). Na

gruncie polskim szczególnie bogaty wkład w propagowanie konstruktywistycznej edukacji ma wspomniana D. Klus-Stańska, do której prac warto sięgnąć, by dowiedzieć się więcej i znaleźć odpowiedzi na pytanie o skuteczność. Wśród dydaktyków geografii zagadnieniem tym zajmowała się T. Sadoń-Osowiecka (m.in. 2009, 2021). Refleksje i doświadczenia autorek we wprowadzaniu idei konstruktywistycznych na lekcjach geografii w szkole publicznej można znaleźć w kilku wcześniejszych opracowaniach (Dacy-Ignatiuk i in. 2020, 2021).

Przypomnimy jedynie krótko najważniejsze założenia konstruktywistycznej edukacji. Dojście do wiedzy jest tu procesem intelektualnym i odbywa się na drodze zrozumienia – w przeciwieństwie do edukacji transmisyjnej, w której wiedza przychodzi do ucznia z zewnątrz (Sadoń-Osowiecka 2021). To uczeń sam konstruuje swoją wiedzę, a punktem wyjścia do tego procesu jest jego wiedza osobista, poszerzana następnie przez zetknięcie się z nowymi doświadczeniami i sposobami rozumienia. W podejściu konstruktywistycznym sam proces dojścia do wiedzy jest kluczowy dla jej poszerzania (Dylak 2013). Takie podejście do uczenia się odwraca tradycyjne pojmowanie procesu kształcenia, a co za tym idzie – wymaga innego opracowania koniecznych do opanowania treści, zmiany roli nauczyciela i innej koncepcji podręcznika. We wspomnianej wcześniej pracy T. Sadoń-Osowiecka przywołuje jako wzorcowy podręcznik E. Romera z 1908 r. Okazuje się, że na podręczniku sprzed ponad stu lat można budować materiał do wykorzystania w szkole współczesnej.

Wprowadzenie zasad konstruktywistycznych do codziennej praktyki w szkole publicznej jest możliwe, choć zdecydowanie niełatwe. Nie pomagają w tym ani zapisy treści podstawy programowej, ani nastawione na odtwórcze zdobywanie wiedzy podręczniki. Na szczęście prawo oświatowe w Polsce daje nauczycielom szerokie możliwości w zakresie autorskiego podejścia do realizacji podstawy programowej. Niestety wymaga to od nich czasochłonnego, bieżącego studiowania literatury z zakresu teorii uczenia się, przygotowywania materiałów edukacyjnych i – nierzadko – zmagania się z otoczeniem, które nieufnie przygląda się edukacyjnym innowatorom.

Aktualnie znajdujemy się na zakręcie polskiej edukacji – u progu kolejnej reformy oświatowej. We wspomnianym wcześniej *Profilu absolwenta i absolwentki*, opracowanym przez ekspertów tworzących nową podstawę programową z ramienia IBE, można znaleźć następujący opis kompetencji poznawczych: ... *zdolności związane z myśleniem, rozumowaniem, przetwarzaniem i analizowaniem informacji, które umożliwiają poznawanie i rozumienie otaczającego świata oraz tworzenie jego reprezentacji w umyśle*. W owym **tworzeniu** wiedzy o świecie da się zauważyć nawiązanie do idei konstruktywistycznych. Czyżby tym razem była szansa na zmianę?

Analiza dotychczasowych prac nad tzw. profilem absolwenta, założeń ogólnych podstaw programowych oraz wytycznych dla ich autorów do poszczególnych przedmiotów, a także zapowiedzi odnośnie do wymagań stawianych przyszłym podręcznikom szkolnym, pozwala mieć nadzieję na zmianę paradygmatu, na którym opiera się polska edukacja. Czas pokaże, czy zmiana ta rzeczywiście się dokona.

LITERATURA

- Cichoń M., Rosik M., 2008, Identyfikacja ucznia z problemami najbliższego otoczenia a kształtowanie postawy proekologicznej na lekcjach geografii, *Prace i Studia Geograficzne*, t. 39, s. 51–60.
- Dacy-Ignatiuk K., Gardner M., Piątkowska K., 2020, Od nauczania do uczenia się geografii w praktyce szkolnej, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG, t. 10, s. 29–42.
- Dacy-Ignatiuk K., Gardner M., 2021, Kształtowanie umiejętności geograficznych w nauczaniu zdalnym w Zespole Szkół nr 1 w Tychach – studium przypadku, [w:] A. Hibsz, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG, t. 11, s. 173–186.
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2012, Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji, [w:] B.D. Gołębiak, B. Zamorska (red.), *Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji*, Forum Oświatowe, t. 24, nr 1(46), s. 21–40.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- McTighe J., Silver H., 2021, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Osuch W., 2014, Kompetencje nauczyciela geografii a wyzwania współczesnej edukacji, *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, kwartalnik, 1, s. 113–130.
- Rachwał T., Szczypiński D., 2018, *Planeta nowa. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wyd. Nowa Era, Warszawa.
- Rodzoń J., Wojtanowicz P. (red.), 2009, *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Uniwersytet Gdański–Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadoń-Osowiecka T., 2021, Możliwości konstruktywistycznych ujęć edukacji geograficznej na podstawie analizy wybranych podręczników, [w:] A. Hibsz, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG, t. 11, s. 113–123.
- Szymczak A., Strzemieczna A. (red.), 2025, *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, Instytut Badań Edukacyjnych, www.ibe.edu.pl.
- Zatorski M., 2016, Antydyskryminacyjna rola edukacji geograficznej w kształtowaniu podstaw tolerancji wobec mniejszości narodowych i etnicznych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio B*, vol. 71, z. 1, s. 93–106.

Źródła

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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. 2024, poz. 996).
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 r., 2018/C 189/01).

Bartłomiej Kopaczyński

GEOGRAFIA W PROGRAMIE MATURY MIĘDZYNARODOWEJ. DLACZEGO WARTO ROZWAŻYĆ WŁĄCZENIE ESEJU I ZAJĘĆ TERENOWYCH DO EGZAMINU MATURALNEGO Z GEOGRAFII?

WPROWADZENIE

Program Matury Międzynarodowej (ang. *International Baccalaureate Diploma Programme* – IB DP, w skrócie IB) jest realizowany w polskich szkołach już od 1993 r. Obecnie według danych IB w naszym kraju 69 szkół prowadzi jeden z programów IB. Propozycja przeznaczona jest dla uczniów różnych grup wiekowych:

- Primary Years Programme (PYP): skierowany do uczniów w wieku 3–12 lat.
- Middle Years Programme (MYP): skierowany do uczniów w wieku 11–16 lat.
- Diploma Programme (DP): program maturalny dla uczniów w wieku 16–19 lat, któremu poświęcone jest to opracowanie (IBO 2025).

Najwięcej, bo 60, adresuje swoją ofertę do uczniów szkół kończących się egzaminem maturalnym (*Find an IB World School* 2025). Jest to dwuletni program prowadzony przez prywatne i państwowe szkoły przygotowujący uczniów do egzaminu maturalnego, który jest honorowany na polskich uczelniach. Składa się na niego 6 wybranych przedmiotów. Trzy z nich wymagane są na rozszerzonym poziomie, kolejne trzy na podstawowym. Nie są to jednak wszystkie wymagania. Do uzyskania finalnego dyplomu każdy uczeń musi napisać *Extended Essay* (EE), który jest pisemną pracą na 4000 słów. Oprócz powyższego należy jeszcze zaliczyć działania z *Creativity, Activity, Service* (CAS) będące kluczowym elementem programu IB DP. Aktywności te mają na celu wszechstronne wspieranie rozwoju uczniów poza tradycyjnymi szkolnymi zajęciami. Zaliczenie CAS przeprowadzane jest przez przeszkolonych opiekunów i nie jest wymagane przysyłanie przykładowego opracowania do moderacji. Trzecim komponentem niezbędnym do uzyskania dyplomu IB jest zaliczenie przedmiotu *Theory of Knowledge* (TOK),

czyli Teorii Wiedzy. W trakcie zajęć z TOK zachęca się uczniów do krytycznego myślenia o naturze wiedzy oraz do refleksji nad tym, jak wiedza jest zdobywana, analizowana i używana w różnych dziedzinach życia. Przedmiot ten kończy się prezentacją przesyłaną do zewnętrznej oceny, podobnie jak EE (IB at glance 2025).

Jednym z popularniejszych przedmiotów realizowanych przez rodzime szkoły jest geografia, co sprawia, że wielu polskich nauczycieli geografii pracuje w tym systemie. **Celem opracowania jest przedstawienie dwóch elementów programu IB – wypowiedzi argumentacyjnej (eseju) i zajęć terenowych jako części egzaminu maturalnego, które po odpowiednich modyfikacjach można by było przenieść na krajowy grunt nauczania geografii. Stąd pytanie badawcze brzmi: Dlaczego warto rozważyć wprowadzenie tych form do egzaminu maturalnego z geografii?**

Na temat Programu Matury Międzynarodowej w ostatnich latach pojawiło się kilka opracowań. Jednak ze względu na niewielką liczbę szkół prowadzących ten typ kształcenia (60), tematyka nie jest szeroko analizowana. Jedną z nowszych prac na temat całego systemu IB DP jest opracowanie pt. *Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju*, autorstwa P. Nowak (2020). Autorka przedstawia podstawowe założenia programu bez rozbicia na poszczególne przedmioty, a należy zauważyć, że każdy przedmiot ma swoją podstawę programową, która w różnych latach jest modyfikowana. Znajdziemy tam także informacje na temat lokalizacji szkół oraz trendów dotyczących liczby szkół i liczebności klas.

Przechodząc do prac na temat *IB Geography*, należy wymienić opracowania E. Jaworskiej. Autorka w swoich artykułach brała pod uwagę różne elementy składające się na kurs geografii IB. Tematykę zajęć terenowych, jako komponentu w programie IB Jaworska poruszyła w opracowaniu pt.: *Rola badań terenowych z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej w świetle założeń matury międzynarodowej – International Baccalaureate* (2006). W pracy pt.: *Ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne a przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z geografii w programie matury międzynarodowej IB* (2010) autorka przedstawiła wyczerpująco zasady realizacji geografii oraz elementy oceniane. Podjęła się także analizy metod i form pracy na zajęciach w IB w kontekście egzaminów. Praca, jakkolwiek szczegółowa, w części dotyczącej sylabusu dziś już nie jest aktualna, ponieważ od tego czasu podstawa programowa zmieniła się dwukrotnie. W tomie I wydanym przez Komisję Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego ta sama autorka zamieściła artykuł na temat innowacyjności programu IB (Jaworska 2011). W swoim opracowaniu dokonała porównania polskiego programu geografii w szkole średniej i IB DP obowiązującego w latach 2009–2017. Porównanie to zawierało także wnioski i sugestie dotyczące możliwych dobrych praktyk. Nie jest przypadkiem, że nauczyciele pracujący w dwóch systemach kształcenia chętnie przenieśliby niektóre aspekty i rozwiązania do drugiego programu – w tym wypadku z IB do polskiego systemu.

We wspomnianym powyżej tomie PTG KEG swój artykuł zamieściła M. Bobiałyńska pt.: *Analiza wyników kształcenia geograficznego uczniów realizujących program matury międzynarodowej – studium przypadku* (2011). W tej publikacji autorka

dokonała analizy porównawczej pomiędzy uczniami klas IB a klasami w systemie polskim. Powyższa publikacja została poprzedzona krótkim artykułem, będącym, jak się wydaje, wstępem do badań i nakreśleniem celów przeprowadzonego później projektu (Bobiatyńska 2008).

Najbardziej aktualną publikacją dotyczącą geografii w systemie IB jest praca K. Dobek pt.: *Znaczenie zajęć terenowych realizowanych w przestrzeni miejskiej – dobre praktyki w Programie Matury Międzynarodowej (IB DP)* (2024). W opracowaniu tym, które w dalszej części pracy zostanie wspomniane, autorka przedstawia zajęcia terenowe w obecnym sylabusie *IB Geography* oraz ich znaczenie jako części oceny maturalnej. We wspomnianym sylabusie znajdują się także obecne wymagania obowiązujące na egzaminie maturalnym IB, dlatego zrezygnowano w tym miejscu ze szczegółowego opisu, ograniczając się jedynie do szkicu w formie tabeli (tab. 1). Podsumowując, autorzy opracowań dotyczących geografii w programie IB najczęściej przedstawiali jej walory lub analizowali wyniki osiągnięte przez uczniów w obu programach. Jednak wśród wniosków kończących te publikacje nie pojawiają się pomysły lub sugestie dotyczące możliwości zapożyczenia lub przeniesienia (oczywiście po modyfikacjach) jakichkolwiek komponentów egzaminu IB DP do polskiego egzaminu z geografii. Dlatego niniejszy artykuł jest próbą zasygnalizowania potencjalnych obszarów możliwych do adaptacji w polskich uwarunkowaniach.

Tabela 1. Geografia w programie Matury Międzynarodowej (IB) – Geografia jako przedmiot lekcyjny – HL poziom rozszerzony, SL – poziom podstawowy

Część pierwsza	Część druga	Część trzecia – HL	Część czwarta
Geographic themes – 2 opcje wybierane są na poziomie SL i 3 na poziomie HL – Freshwater – drainage basins – Oceans and coastal margins – Extreme environments – Geophysical hazards – Leisure, tourism and sport – Food and health – Urban environments	Geographic perspectives – global change – na obu poziomach to samo – Population distribution changing population – Global climate – vulnerability and resilience – Global resource consumption and security	Geographic perspectives – global interactions – Tylko poziom HL – Power, places and networks – Human development and diversity – Global risks and resilience	Oba poziomy realizują zajęcia terenowe – Fieldwork. Zajęcia terenowe, opracowanie pisemnego raportu opartego na postawieniu pytania badawczego, a następnie zebraniu i analizie danych wraz z oceną.
Czas na realizację 60/90h	Czas na realizację 70h	Czas na realizację 60h	Czas na realizację 20h

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Geography Guide first examination 2019.

Głównym materiałem badawczym, z którego pochodzą informacje, jest dokument *IB – Geography Guide 2019* oraz wybrana literatura przedmiotu, na podstawie których dokonano analizy przedstawionych propozycji.

Niniejsze opracowanie podzielono na dwie główne części, w których zaprezentowano omawiane wybrane praktyki wraz z zarysem wprowadzenia.

PISEMNA WYPOWIEDŹ ARGUMENTACYJNA W PROGRAMIE GEOGRAFII W SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ

Esej (w węższym, anglosaskim znaczeniu) rozumiany jako pisemna wypowiedź argumentacyjna lub rozprawka nie jest nowością w polskim systemie kształcenia. Pojawia się przede wszystkim na zajęciach z języka polskiego i języków obcych. Tam także przedstawiane są zasady pisania i argumentowania. W polskiej szkole na maturze z geografii forma ta jest dziś nieobecna. Jednak na początku XXI w. były plany jej wprowadzenia, o czym pisały Z. Czaińska i Z. Wojtkowicz w pracy pt. *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. III, *Pisemny egzamin dojrzałości – esej geograficzny* (2003). Choć powyższy pomysł nie został wprowadzony, uczniowie na maturze z geografii są zobowiązani do udzielania odpowiedzi na *zadania rozszerzonej odpowiedzi*. Do tego typu zadań autorki D. Piróg i A. Świątek zaliczają między innymi rozprawki, choć jak same twierdzą: *W testach geograficznych zadania typu rozprawka są rzadkością* (Piróg, Świątek 2021, s. 75). Dlatego autor w oparciu o własne doświadczenia i uwagi innych nauczycieli pracujących w programie IB proponuje, by rozważyć wprowadzenie do nauczania geografii na etapie ponadpodstawowym i tylko na poziomie rozszerzonym eseju, który byłby sprawdzany na maturze. Można to potraktować jako innowację na skalę krajową. Powyższe zdanie o rzadkim wykorzystaniu takich poleceń w rodzimym geograficznym szkolnictwie nie oznacza jednak, że polscy geografowie są pozbawieni w tej kwestii doświadczenia. Niestety większość przykładów wykorzystania esejów w geografii dostępnych w literaturze realizowano na poziomie akademickim, co zostało omówione przez autora w kontekście nauczania dwujęzycznego (Kopaczyński 2024). We wspomnianej publikacji także szerzej przedstawiono literaturę oraz uzasadniono walory esejów (rozprawek). W tym miejscu warto przedstawić kilka zwięzłych argumentów świadczących o zaletach tej formy nauczania.

Według I. Piotrowskiej i M. Cichoń (2012, s. 157): [...] *esej geograficzny może stanowić dla studentów doskonałą okazję do kształcenia umiejętności pełnej, rozbudowanej i poprawnej wypowiedzi w języku polskim*. Był to wniosek wynikający z przeprowadzonych badań wśród studentów UAM. Podobnie wypowiadają się D. Piróg i A. Świątek (2021, s. 40), wskazując, że *małe eseje* mają potencjał do sprawdzania nie tylko wiedzy, ale rozumienia i rozwijania umiejętności. Warto wspomnieć, że powyższa konkluzja jest oparta na analizie anglosaskiego autora – Philipa Germehla, co może sugerować brak polskich badań i opracowań na ten temat (Piróg, Świątek 2021, s. 40).

Dłuższe wypowiedzi, szczególnie o cechach argumentacyjnych, są najczęściej traktowane jako te, które sprawdzają wyższy poziom kształcenia. W opracowanej

przez B. Niemierkę taksonomii będą to odpowiednio – kategorie C i D z poziomu umiejętności, gdzie kategoria C opisana jest jako: *zastosowanie wiadomości [...] oparte jest na prawidłowym rozumieniu sytuacji, dostępnych danych, zasad i procedur działania [...]*. Z kolei kategoria D to: *najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania w sytuacji zasadniczo nowej dla ucznia. Są tu wykorzystywane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie zawsze jest w pewnym sensie twórcze* (Niemierko 1997, s. 87). Warto podkreślić tę ostatnią cechę – „twórcze rozwiązanie”. Mimo używania schematów przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej, będzie ono występować ze względu na różne perspektywy i spojrzenia uczniów. W ten sposób rozwijane jest kreatywne i samodzielne myślenie.

Z kolei według taksonomii B. Blooma stosowane czasowniki operacyjne wykorzystywane w arkuszach egzaminacyjnych IB np. *to what extent* (do jakiego stopnia), *evaluate* (ocenić), *justify* (uzasadnij) (IBO Sample exam papers 2025), odnoszą się do wyższych poziomów umiejętności myślenia (Piróg, Świątek 2021, s. 115). Ponownie można więc stwierdzić, że pisemne wypowiedzi argumentacyjnej pobudzają rozwój sprawności wyższego rzędu.

Nie bez znaczenia jest także fakt, że wykorzystanie na geografii esejów czy rozprawek umożliwia uczniom transfer umiejętności między przedmiotami. Może to odbywać się pomiędzy geografiami a językiem angielskim lub językiem polskim. W ten sposób, ucząc się jednej umiejętności, mogą wykorzystać je w wielu innych sytuacjach (Kopaczyński 2024, s. 103 i dalej)

Stwierdzenia te powinny być sygnałem, że warto wprowadzać dłuższe wypowiedzi na geografii, gdyż w dzisiejszym świecie uczniowie mają problemy z merytorycznym uzasadnianiem swoich punktów widzenia. Dlatego postuluje się m.in. zadania domowe jako formę pozwalającą ćwiczyć dłuższe wypowiedzi (Tracz 2022, s. 164). Powstaje jednak pytanie, na ile w dobie powszechnego dostępu do AI zadania domowe są skutecznym narzędziem do wspomnianych ćwiczeń.

Autorzy programu IB wybrali inną ścieżkę rozwoju. Pytania wymagające dłuższej odpowiedzi, czyli formy argumentacyjne w postaci esejów, są w pewnym sensie obowiązkowe, choć uczeń może pominąć odpowiedzi na te pytania, co skutkuje stratą punktów. Jak już wskazano w tabeli 1, uczniowie w programie IB są podzieleni na poziom rozszerzony (ang. *Higher Level*) i podstawowy (ang. *Standard Level*). Na poziomie rozszerzonym (HL) uczniowie przystępują do 3 egzaminów tak zwanych *Papers* (poziom podstawowy – dwa). W zależności od części egzaminu pisemnego wypowiedzi argumentacyjne (eseje lub rozprawki) stanowią od 20 do 100% danej części. Ciekawym, a zarazem najtrudniejszym podejściem jest *Paper 3*, w którym uczniowie w ciągu 1 godziny muszą napisać dwa eseje w rozumieniu anglosaskim, co na polskim gruncie odpowiadałoby dwóm rozprawkom. W sumie w czasie każdego z egzaminów uczniowie muszą napisać co najmniej jedną wypowiedź w formie eseju „z własną opinią” lub „za i przeciw”, co na poziomie HL daje 6 esejów w trakcie całej sesji egzaminacyjnej (tab. 2).

Tabela 2. Geografia w programie Matury Międzynarodowej (IB) - zasady egzaminu - komponenty, czas pisania i ich wagi

Część pierwsza	Część druga	Część trzecia – HL	Część czwarta
Geographic themes – Paper 1 HL/SL waga 35% całego egzaminu. Każde pytanie w opcji składa się z pytań (3–4) krótkiej odpowiedzi oraz pytania długiej odpowiedzi (essay styled) – 20 (10+10) Każda opcja to 40 punktów.	Geographic perspectives – global change waga SL 40% HL 25% całego egzaminu Egzamin ten składa się z: – Section A po 3 pytania krótkiej odp. do każdej z części CORE 30 pkt. – Section B pytania do infografiki 10 pkt. – Section C jedno pytanie długiej odpowiedzi (essay styled) 10 pkt	Geographic perspectives – global interactions – Tylko poziom HL waga 20% Uczeń wybiera 1 zestaw z dwoma pytaniami długiej odpowiedzi (essay styled), bazujące na tematach z tej części. część A – 12 pkt. część B – 16 pkt.	Fieldwork – waga SL – 25% i HL – 20% całego egzaminu. Zajęcia terenowe muszą mieć pytanie badawcze związane z którymś z tematów z Podstawy (Geography Guide). Nie mogą przekroczyć 2500 słów.
Całościowo HL 60 i SL 40 pkt.	Całościowo 50 pkt.	Całościowo 28 pkt.	Całościowo 25 pkt.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Geography Guide first examination 2019

Forma jest narzucona przez czasowniki operacyjne (ang. *command terms*), co jest bez wątpienia wpływem koncepcji nauczania Blooma. Najczęściej jakaś teza jest postawiona i należy ją przedyskutować, podając argumenty z różnych perspektyw, np.: *The growth of the new global middle class is the main threat to the resource security of places. To what extent do you agree with this statement? (Wzrost liczebności nowej klasy średniej jest głównym zagrożeniem dla bezpieczeństwa surowcowego na świecie. Do jakiego stopnia zgadzasz się z tym stwierdzeniem?)*.

W ten sposób uczniowie uczą się artykułować, argumentować i przekazywać swój punkt widzenia w sposób uporządkowany i spójny. Oprócz ogólnych umiejętności pisania wymagane jest również wykorzystanie danych statystycznych, tzw. *case study* (studium przypadku) i spojrzenie na problem z co najmniej dwóch perspektyw. Oczywiście są osoby, które piszą pełniej i dobrze argumentują, ale są także uczniowie, którym ta forma sprawia problemy. Tym, co istotne w tym miejscu, jest fakt, że każdy uczeń jest zobligowany do napisania omawianych form. W ten sposób sprawdzana jest nie tylko istotna wiedza faktograficzna, ale także umiejętność złożonego wypowiedzania się, krytycznego myślenia oraz argumentowania za lub przeciw danemu zagadnieniu.

Na etapie przygotowania do pisania, uczniowie uczą się na konkretnych przykładach tzw. *case study*. Są to rozbudowane przypadki jakiegoś procesu lub zagadnienia, który zapisany jest w *IB Geography Guide* (sylabus/podstawa programowa). Nie są to tylko ciekawostki (jak w polskich podręcznikach do geografii), ale w ten sposób zwraca się uwagę ucznia na te zagadnienia, które mogą pojawić się na maturze w pytaniu argumentacyjnym. Jest to o tyle ważne, że zawęży potencjalne tematy do nauczania się. Najczęściej *case study* analizuje się w układzie przyczyn

i konsekwencji, wykorzystując różne strategie, takie jak na przykład PEE – ang. *Po-int, Explanation, Exemplification* (czynnik/faktor, wyjaśnienie i przykład). Metoda ta jest szczególnie dobra do tworzenia fragmentu pisemnej wypowiedzi, np. akapitu.

Mając powyższe na uwadze, można zadać pytanie, w jaki sposób tworzyć taką wypowiedź i co powinna ona zawierać? W zamyśle autora proponowana forma dłuższego tekstu w geografii powinna skupiać się na przestrzennym aspekcie omawianych zjawisk (ryc. 1). Nadrzędną dewizę można streścić w angielskim stwierdzeniu: *Place makes the difference*, czyli te same zjawiska w różnych miejscach i skalach mogą przebiegać w odmienny sposób. Natomiast w skład poprawnego argumentu (paragrafu), a więc elementu eseju/rozprawki, powinny wchodzić:

- kluczowa geograficzna terminologia,
- dane statystyczne oraz
- odniesienie do geograficznego miejsca.

W takim podejściu chodzi o to, by uczniowie posługiwali się jak najbardziej precyzyjnym językiem, co ułatwiałoby także sprawdzanie. Oczywiście szczegółowe zasady wymagałyby szerszej dyskusji.

Etap przygotowawczo-angażujący	Etap pisania	Etap oceniania i informacji zwrotnej (<i>feedback</i>)
– przypomnienie naturalnych wymagań odnośnie pisania wypowiedzi argumentacyjnych na języku polskim; – omówienie cech eseju geograficznego + czasowniki operacyjne – przeprowadzenie zajęć, na podstawie których będzie pisany esej z uwzględnieniem: – słów kluczowych i terminologii; – argumentów; – danych liczbowych; – miejsc, przykładów; – case study.	– czas: jedna lekcja (45 minut); – minimum 300 słów; – tworzenie planu wypowiedzi; – opcjonalnie można wesprzeć ucznia danymi statystycznymi lub kartograficznymi, do których będzie odnosić się pytanie.	– ocenianie 15 punktów; – jasne kryteria oceny dla uczniów; – informacja zwrotna dla piszącego (<i>feedback</i>)

Ryc. 1. Propozycja przygotowania pisemnej formy argumentacyjnej – jak to przeprowadzić?

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Kopaczyński B., 2024, *Esej w dwujęzycznym nauczaniu geografii jako ogniwo pomiędzy etapem szkoły średniej i studiami*. prace PTG t. 15.

Autor zdaje sobie sprawę, że wprowadzenie takiej formy do polskiego egzaminu maturalnego byłoby działaniem innowacyjnym (a na pewno nowym jakościowo) i wymagałoby modyfikacji zasad maturalnych. Jednym z niezbędnych działań byłaby potrzeba przekształcenia struktury arkusza i wydzielenia 10–15 punktów na tę formę. Jednak zyski, które mogłoby przynieść wprowadzenie tego komponentu do arkusza maturalnego, byłyby daleko wyższe niż koszty (tab. 3). Z doświadczenia autora wynika, że zagadnienia pojawiające się na egzaminie

maturalnym, a następnie przedyskutowane w trakcie sprawdzania arkusza, sprawiają, że problematyka ta jest dopracowywana, co powoduje, że kolejni uczniowie są lepiej przygotowani. Tak stałoby się też z tą formą. Niemniej kolejną trudnością byłaby pewnie potrzeba przeszkolenia nauczycieli oraz wprowadzenie jasnych kryteriów punktacji, a także zawężenia zagadnień możliwych do pisania. Propozycję punktacji autor zawarł w publikacji na temat eseju w nauczaniu dwujęzycznym (Kopaczyński 2024). Co ciekawe, nie brakuje w obecnej podstawie programowej zagadnień, które mają potencjał do tworzenia tematów dla wypowiedzi argumentacyjnej. Możliwą do wykorzystania problematykę można znaleźć wśród tematów od pierwszej do ostatniej klasy programu geografii. Niemniej zagadnienia realizowane w dwóch ostatnich klasach, które są związane z geografją Polski i globalnymi problemami, są szczególnie przydatne, ponieważ uczniowie są już dojrzałsi i ich zrozumienie powinno być głębsze.

Tabela 3. Ocena pisemnej wypowiedzi argumentacyjnej metodą SWOT

Mocne strony – rozwija myślenie krytyczne; – wzmacnia umiejętności analizy zjawisk; – kształci myślenie przyczynowo-skutkowe; – tworzy transfer umiejętności pisania pomiędzy przedmiotami; – wykorzystanie AI w trakcie zbierania informacji.	Słabe strony – brak przygotowania kadry do wdrożenia i oceniania; – nie ma umocowania w podstawie programowej; – niechęć uczniów do dłuższych pisemnych wypowiedzi.
Szanse – może być wsparciem dla poprawki na języku polskim oraz językach obcych; – daje uczniom poczucie całościowego postrzegania nauki w szkole; – wspiera umiejętności i kompetencje potrzebne na poziomie studiów.	Zagrożenia – korzystanie z AI w czasie ćwiczeń w domu; – ocenianie kryterialne może być obciążone ‘subiektywizmem’; – koszty wdrożenia.

Źródło: opracowanie własne.

ZAJĘCIA TERENOWE JAKO CZĘŚĆ WYNIKU EGZAMINU MATURALNEGO

Drugim komponentem i dobrą praktyką, którą warto wziąć pod uwagę przy planowaniu kolejnej reformy, są zajęcia terenowe (ang. IA – *Internal Assessment* lub *fieldwork*). Zajęcia terenowe nie są nowością w polskiej geografii i mają bogatą tradycję oraz obszerne omówienie w literaturze przedmiotu. Jako nowatorskie i warte zapożyczenia można potraktować uwzględnienie wybranych zrealizowanych zajęć i napisanie na ich podstawie raportu będącego częścią całościowego wyniku maturalnego. Właściwym podejściem jest powiązanie zajęć z geografii Polski, ale w skali lokalnej, które najczęściej realizowane są w klasie 3, ze wspomnianymi ćwiczeniami terenowymi. W ten sposób pogłębia się i umacnia więzi z własnym miejscem zamieszkania.

Obecna podstawa programowa wymaga realizacji określonych zajęć w terenie. Nie ma jednak żadnych „sztywnych” wytycznych, w jaki sposób je przeprowadzić, choć są różne opracowania, np.: *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej* (Angiel i in. 2020). Pomimo tego brakuje jednolitych schematów, jak oceniać, by było transparentnie i porównywalnie w skali kraju. Ten ostatni element – czyli ocenianie – jest zarówno najtrudniejszy, jak i nierealizowany w systemowy, czyli powtarzalny i ujednolicony sposób. Jeśli zajrzymy do sylabusu *Geography IB*, to od 65 strony zamieszczone są wytyczne do realizacji zajęć terenowych. Najważniejsze są jednak informacje w podrozdziale *Internal assessment criteria – SL/HL* (Kryteria oceny zajęć terenowych – s. 71), w którym uczniowie otrzymują wyjaśnienie, co musi być w poszczególnych częściach pracy i co podlega punktowej ocenie. Wytyczne te obowiązują wszystkich uczniów na świecie i, co ważniejsze, sprawdzających te prace nauczycieli oraz moderujących próbki prac egzaminatorów. Kryteria są na tyle szerokie, że pozwalają na zastosowanie ich do różnych tematów. Stąd zdaniem autora, jeśli zdecydowano by się wprowadzić tego rodzaju działania do polskiego nauczania geografii, trzeba zapoznać się z rozwiązaniami zastosowanymi w programie IB.

Na temat zajęć terenowych w programie IB w obecnym *Geography Guide* pisała K. Dobek (2024). Autorka przedstawia aktualne (po zmianach w 2017 r.) wymagania stawiane przed uczniami w ramach programu IB. Znajdziemy tam liczbę godzin przewidzianą na realizację oraz wytyczne i punktację IA (w terminologii K. Dobek – pracy badawczej). Następnie autorka przedstawiła dobre praktyki w oparciu o przykłady zajęć m.in. z Lublina. Warto zapoznać się z jej opracowaniem, by lepiej zrozumieć zasady przeprowadzenia oraz oceniania tego komponentu egzaminacyjnego i móc wyrobić sobie własną opinię, a być może znaleźć inspirację dla własnych warsztatów. W tym miejscu autor chciałby pokazać skrótoowo kilka zasad. W zależności od poziomu wartość tej części waha się od 20% (HL) do 25% (SL) całego maturalnego wyniku. Tematycznie zakres badań jest zawężony do treści zawartych w *IB Geography Guide*. Najczęściej do realizacji wybiera się zagadnienia z części opcjonalnych tematów (zob tab. 1. *Geographic Themes*), gdyż tam znajdują się lokalne ujęcia omawianych zagadnień. Po przeprowadzeniu badań w terenie uczniowie powinni napisać raport. Opracowanie to ma sztywne wymagania, które podlegają ocenie i nie można przekroczyć 2500 słów (tab. 4).

Tabela 4. Zajęcia terenowe w IB - elementy składowe oceny

Część raportu	Kryterium	Liczba punktów	Sugerowana liczba słów
Pytanie badawcze i geograficzny kontekst	A	3	300
Metody badawcze	B	3	300
Jakość i wykorzystanie, przedstawienie zebranych danych	C	6	500
Napisana analiza	D	8	1000
Podsumowanie/konkluzje	E	2	850
Ewaluacja zastosowanych metod	F	3	200
Suma		25	około 2450

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Geography Guide first examination 2019*

W dwuletnim cyklu kształcenia należy zarezerwować 20 godzin na przeprowadzenie, omówienie wstępnych wyników oraz pytań uczniów. Tym, co istotne i co może być dla nas w Polsce dobrą odpowiedzią, jest schemat oceniania. Jest to zestaw ogólnych kryteriów z podziałem na poszczególne części, które muszą być spełnione, aby uzyskać wymagane punkty. Na koniec trzeba dodać, że nieoddanie raportu z zajęć terenowych do oceny skutkuje niezdaniem całej matury. Takie wymaganie podnosi rangę zajęć terenowych i nakłada zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia odpowiedzialność za to działanie.

Raport jest oceniany wewnętrznie przez przeszkolonego nauczyciela prowadzącego, a wybrana próbka moderowana zewnętrznie z możliwością korekty punktów (na plus lub minus) dla całej grupy. W dobie Internetu prace są wykonywane komputerowo oraz przesyłane do moderacji za pomocą odpowiedniej platformy. Rozwiązanie to jest stosowane w skali świata i skutecznie działa.

W ten sposób to, co jest kluczowe w geograficznej edukacji, czyli praktyczne zajęcia terenowe łączące wiedzę z umiejętnościami opracowywania, analizy i prezentacji wyników przestają być dodatkiem do dwuletniego programu geografii. Dla wychowanków stwarza to realne szanse na podwyższenie swojego wyniku i przekłada się na lepsze możliwości rekrutacji. Stąd w opinii autora takie ujęcie zajęć terenowych daje uczniom poczucie realnego wpływu na planowanie swojego rozwoju i w konsekwencji podnosi ich rangę.

Konkludując, wprowadzenie do oceny maturalnej zasygnalizowanych praktyk, autor uważa za ciekawe, nowe i podnoszące wartość geograficznego kształcenia w Polsce. Zarówno pisemna wypowiedź argumentacyjna (esej), jak i zajęcia terenowe jako część wyniku maturalnego mogłyby zostać zaimplementowane do polskiego systemu wnosząc użyteczny i rozwijający ucznia aspekt do uczenia się.

Na koniec może powstać pytanie, jak mogłoby to wyglądać? Jak wprowadzić potencjalne zmiany? Jedną z możliwości byłoby zarezerwowanie np. 15 punktów na 60 możliwych do zdobycia na wypowiedź argumentacyjną. W ten sposób uczeń wiedziałby, że bez napisania dłuższej formy nie uzyska więcej niż 75% wyniku testu. Z kolei na raport z badań oceniany w szkole można by zarezerwować 20%. Wynik całkowity z matury byłby kombinacją wyniku testu oraz zajęć terenowych (80% – arkusz + 20% raport z badań). Oczywiście to tylko propozycja w większości bazująca na rozwiązaniach w IB. To są obszary do dyskusji przy założeniu, że takie rozwiązanie zainteresuje strony odpowiedzialne za zmiany w podstawie programowej. Kluczowym elementem tej propozycji jest argument zwiększenia rzeczywistego i długoterminowego wpływu uczniów na wynik maturalny, który byłby rezultatem nie tylko testu maturalnego, ale także działań np. w przedostatnim roku szkoły ponadpodstawowej (raport z badań terenowych). W zamyśle autora jest to głos w dyskusji na temat uatrakcyjnienia zajęć i podniesienia rangi przedmiotu wśród innych zajęć ogólnokształcących.

PODSUMOWANIE

Postawione we wstępie pytanie: *Dlaczego warto rozważyć włączenie tych form do egzaminu maturalnego z geografii?* – ma wiele odpowiedzi, które na pewno wymagają pogłębionej analizy i wsłuchania się w głosy specjalistów. Omówiony wyżej pomysł wprowadzenia eseju jest według autora propozycją trudną, ale wartą rozważenia. Zyski wynikające z kształcenia kluczowych kompetencji, takich jak porozumiewanie się w języku ojczystym czy wspieranie rozwoju umiejętności twórczego myślenia, są w każdym czasie bardzo pożądane. Kolejną ważną kwestią jest kształcenie dzięki esejowi sprawnego wyrażania swoich myśli w sposób precyzyjny wraz z krytycznym spojrzeniem na różne zagadnienia. Oczywiście nie można pominąć „kosztów” wprowadzenia tej innowacji, ale każda zmiana niesie w sobie jakieś ryzyko.

Wprowadzenie zajęć terenowych jako części egzaminu maturalnego może się obecnie wydawać trudne do zrealizowania. Jedną z głównych zalet tego rozwiązania jest nadanie zajęciom terenowym większej rangi i realnej wartości, zamiast traktowania ich jako dodatku, który „może uda się przeprowadzić”. Warto także wspomnieć o nadaniu uczniom pewnej poszerzonej „sprawczości” wynikającej z przygotowania wcześniej części matury. Może to skutkować zmniejszeniem nieprzewidywalności wyniku egzaminu maturalnego, kiedy to od 180 minut i jednego testu zależy rekrutacja na studia i przyszłość.

Podsumowując, omówione elementy byłyby interesującym i nowatorskim ujęciem w nauczaniu geografii na poziomie ponadpodstawowym. Oba stanowić mogą atrakcyjną propozycję w edukacji geograficznej, dają też możliwość przygotowania rozwiązań prawnych.

LITERATURA

- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Bobiatyńska M., 2008, Efektywność nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych, realizujących program matury międzynarodowej, [w:] R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38, s. 67–71.
- Bobiatyńska M., 2011, Analiza wyników kształcenia geograficznego uczniów realizujących program matury międzynarodowej – studium przypadku, [w:] E. Szkurlat, M. Tracz (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, PTG KEG, t. 1, Łódź.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012, Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, PKEG, 2, Łódź–Toruń.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 2003, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. III, *Pisemny egzamin dojrzałości – esej geograficzny*, SOP, Toruń.

- Dobek K., 2024, Znaczenie zajęć terenowych realizowanych w przestrzeni miejskiej – dobre praktyki w Programie Matury Międzynarodowej (IB DP), [w:] A. Hibszer, J. Rodzoś (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Find an IB World School, <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=PL&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.ProgrammeDP=true&page=3> (dostęp: styczeń 2025).
- Geography guide. First examinations 2019, 2017, International Baccalaureate Organization, Genewa.
- IB at glance, <https://ib.kopernik-leszno.pl/news/c-11/ib-at-glance> (dostęp: lipiec 2025).
- Jaworska E., 2006, Rola badań terenowych z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej w świetle założeń matury międzynarodowej – International Baccalaureate, [w:] K. Kopceć (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, s. 74–81.
- Jaworska E., 2011, Innowacyjne elementy programu matury międzynarodowej z geografii, [w:] E. Szkurlat, M. Tracz (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, PTG KEG, t. 1, Łódź.
- Jaworska E., 2010, Ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne a przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z geografii w programie matury międzynarodowej IB, *Teraźniejszość i Przyszłość Oceniania Szkolnego*, 16, s. 393–400, https://www.ptde.org/pluginfile.php/679/mod_page/content/4/Archiwum/XVI_KDE/jaworska.pdf (dostęp: styczeń 2025).
- Kopaczyński B., 2024, Esej w dwujęzycznym nauczaniu geografii jako ogniwo pomiędzy etapem szkoły średniej i studiami, [w:] A. Hibszer, J. Rodzoś (red.), *Różne oblicza szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań
- Niemierko B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa, s. 76–103.
- Nowak P., 2020, Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju, *Forum Oświatowe*, 32(2), s. 99–114, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5>.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Impuls, Kraków.
- Programmes International Baccalaureate Organization, <https://www.ibo.org/programmes/> (dostęp: lipiec 2025).
- Sample exam papers, <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/programmes/dp/pdfs/geography-hl-specimen-papers-1-2-3-en.pdf> (dostęp: lipiec 2025).
- Tracz M., 2022, Zadania domowe w nauczaniu geografii – między akceptacją a odrzuceniem w procesie kształcenia, [w:] A. Hibszer, D. Piróg (red.), *Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

**ASPEKTY MIĘDZYNARODOWE
W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM
W POLSCE**

Iwona Piotrowska, Małgorzata Cichoń

UMIĘDZYNARODOWIENIE JAKO TREND W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

WPROWADZENIE

W procesie kształcenia współczesnego studenta ukierunkowanego na rozwój kompetencji kluczowych istotną rolę odgrywa umiędzynarodowienie. Umiędzynarodowienie (internacjonalizacja) uczelni jest definiowane jako celowy proces włączania międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego wymiaru do zadań, funkcji i procesu kształcenia, z zamiarem podniesienia jakości kształcenia i badań oraz wniesienia znaczącego wkładu w rozwój społeczeństwa (Knight 2003). M. Popowska (2015) uściśla ten termin, cytując za J. Knight (2003), że internacjonalizacja jest odpowiedzią uczelni na globalizację poprzez m.in. wprowadzanie programów, wysyłanie studentów na studia za granicę czy angażowanie się w różnego rodzaju międzyinstytucjonalne kooperacje. Internacjonalizacja jest możliwa dzięki ramom tworzonej przez poszczególne państwa oraz organizacje ponadnarodowe i stowarzyszeniowe, takie jak Unia Europejska. Jest to zjawisko kompleksowe, co oznacza, że przenika wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły wyższej (Teneta-Skwiercz 2022). Jego znaczenie zmienia się w zależności od przesłanek, bodźców oraz okoliczności politycznych i ekonomicznych, w których się odbywa (Callan 2000). Uwzględniając miejsce, internacjonalizacja może odbywać się w danym kraju (*at Home*) lub za granicą (*Abroad*).

Termin internacjonalizacja „w kraju” i jego definicja zostały wprowadzone po raz pierwszy w 2001 r. (Crowther i in. 2001). Według J. Knight (2006) czynniki związane z internacjonalizacją w kraju to przede wszystkim międzynarodowy/międzykulturowy wymiar programu nauczania, współpraca badawcza oraz studia regionalne i językowe. Już w 1999 r. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju zdefiniowała program nauczania o charakterze międzynarodowym jako: *Program nauczania o międzynarodowej orientacji w treści i/lub formie, mający na celu przygotowanie studentów do działania (zawodowego/społecznego) w kontekście międzynarodowym i wielokulturowym, przeznaczony dla studentów krajowych i/lub zagranicznych* (OECD 1996, s. 6). Zdaniem M. Popowskiej (2015) na polskich uczelniach, głównie na uniwersytetach, jest ponad 500 programów studiów w językach

obcych. Takie działania, ze względu na budowanie zaufania wśród partnerów międzynarodowych, podnoszą nie tylko jakość kształcenia (KE 2014, za: Popowska 2015), ale również zapewniają odpowiednie standardy kształcenia, co wiąże się z międzynarodową akredytacją i wysoką pozycją w rankingach. O różnych aspektach umiędzynarodowienia, w tym o innowacyjności w kształceniu, pisze m.in. F. Marmolejo (2010). J. Beelen i B. Leask (2011, s. 5) stwierdzają, że internacjonalizacja „w domu” nie jest celem samym w sobie ani koncepcją dydaktyczną, lecz raczej zestawem instrumentów i działań „w domu”, których celem jest rozwijanie kompetencji międzynarodowych i międzykulturowych u wszystkich studentów. Jak podkreślają J. Almeida i in. (2019), przede wszystkim tych niemożliwych. Nie obejmuje tylko formalnego programu nauczania, ale również kursy zdalne (Falkenberg, Joyce 2023), zajęcia nieformalne, które nie są oceniane, ale zapewniane przez uczelnię wyższą. Nie wymaga się wtedy obecności studentów zagranicznych, choć może to być korzystne. Podstawą są doświadczenia, przemyslenia zdobyte przez studentów w różnych sytuacjach/wymiarach/kontekstach międzynarodowych i międzykulturowych. W badaniach dotyczących internacjonalizacji „at home” podkreśla się w ostatnich latach znaczenie postępu technologicznego, który ułatwia wdrażanie tego procesu oraz rosnące przystosowanie się studentów do wirtualnej wymiany (Souléi in. 2025).

Internacjonalizacja „za granicą”, w kontekście szkolnictwa wyższego, odnosi się do wyjazdów studentów i pracowników podejmujących doświadczenia akademickie w kraju innym niż ich kraj ojczysty. Zazwyczaj wiąże się to ze studioowaniem lub uczestnictwem w programach edukacyjnych w zagranicznej instytucji. Jest to forma mobilności międzynarodowej, która według J. Knight (2012) odnosi się głównie do studentów, którzy realizują pełne studia za granicą, lub do studentów uczestniczących w krótkoterminowym, semestralnym lub rocznym programie studiów za granicą. Obejmuje również studentów zapisanych na różne programy studiów oparte na współpracy. Mobilność studencka to jednak coś więcej niż mobilność w ramach zajęć lub programów, ponieważ może obejmować badania lub pracę w terenie jako część programu, zwłaszcza w przypadku studentów studiów magisterskich, staży lub praktyk. Biorąc pod uwagę znaczenie zrozumienia obcych kultur i języków, studenci, którzy nie mogą sobie pozwolić na poświęcenie czasu lub kosztów semestru za granicą, uczestniczą w krótkoterminowych warsztatach kulturalnych, wycieczkach i zajęciach. Internacjonalizacja obejmuje także strategiczne sojusze z partnerami międzynarodowymi czy wspólnie programy z zagranicznymi instytucjami i kampusami.

W tym kontekście bardzo ważny od wielu już lat jest program Erasmus+, który realizowany jest od 1 stycznia 2014 r. Umożliwia zagraniczną mobilność m.in. studentów poprzez wyjazdy w celach edukacyjnych (np. podjęcia studiów, odbycia praktyki, szkoleń) oraz wspiera budowę partnerstw pomiędzy uniwersytetami, szkołami wyższymi i średnimi, przedsiębiorstwami, a także organizacjami non profit, na rzecz wzmacniania innowacyjności i budowania wiedzy. Program ten stwarza możliwość kształtowania kompetencji kluczowych stanowiących podstawę w rozwoju człowieka (Dz.U. UE C 189 z dnia 4 czerwca 2018 r.) nie tylko podczas wyjazdu, ale w procesie uczenia się przez całe życie (Nada, Legutko 2022).

Przyjmuje się więc, że umieędzynarodowienie stanowi współczesny trend w kształceniu geograficznym, a program Erasmus może być platformą działań edukacyjnych, która umożliwia realizowanie nowoczesnego, mobilnego międzynarodowego kształcenia, w zróżnicowanych warunkach, tym bardziej w czasach niepewności. Biorąc pod uwagę nowe wymiary mobilności studentów i przyspieszone tempo zmian w edukacji międzynarodowej, tym bardziej uwzględniając ograniczoną liczbę publikacji w tym zakresie (m.in. Teichler 2007, Kafarski, Kazak 2022), celem niniejszego artykułu było zbadanie stopnia i trendów w mobilności studentów Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (WNGiG UAM) oraz określenie znaczenia trzech wybranych programów/projektów międzynarodowych, takich jak Erasmus+, DITE (*Diverse Internationalisation of Teacher Education*) oraz BIP (*Blended Intensive Programme*) w kształceniu geograficznym, kompetencji kluczowych oraz doskonaleniu umiejętności geograficznych i językowych. Wyniki badań naukowych zostaną poprzedzone krótką charakterystyką każdego z powyżej wymienionych programów/projektów.

PROGRAM ERASMUS

Program zatytułowany **Erasmus** (ang. *ERASMUS programme*) został zaproponowany i realizowany przez Komisję Europejską od 15 czerwca 1987 r., który objął szkolnictwo wyższe. W związku z dynamicznym rozwojem edukacji miał wzmacniać proces kształcenia, także geograficznego, na poziomie akademickim. Celem tego programu jest finansowanie wyjazdów studentów na studia w innym kraju europejskim przez czas do jednego roku oraz wspieranie europejskiej współpracy uczelni wyższych ze wszystkich krajów członkowskich UE, EOG, kandydujących przez wspólne opracowanie programów nauczania, a także wymiany kadry akademickiej. Nazwę otrzymał na cześć żyjącego na przełomie XV i XVI w. holenderskiego filozofa i pedagoga, jednego z czołowych humanistów odrodzenia, propagatora kultury antycznej, Erazma z Rotterdamu.

Program Erasmus funkcjonował w latach 1987–2013 (ryc. 1). Od roku 2014 działa pod nazwą **Erasmus+** i zastąpił wcześniej istniejące programy, takie jak: *Uczenie się przez całe życie* (wraz z programami sektorowymi – Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig), akcję Jean Monnet, program *Młodzież w działaniu* oraz pięć innych programów współpracy międzynarodowej (m.in. Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink i program współpracy z krajami uprzemysłowionymi). Działanie tego programu zostało zakończone w 2020 r. (<https://erasmusplus.org.pl>).



Ryc. 1. Program Erasmus na osi czasu

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.erasmusplus.org.pl,
www.erasmus-plus.ec.europa.eu/pl (dostęp: 10.08.2025).

Komisja Europejska 30 maja 2018 r. przyjęła wniosek dotyczący kolejnego programu Erasmus, podwajając budżet do 30 mld euro na lata 2021–2027. Od roku 2021 zmieniono nazwę na **Erasmus+ Programme** i określono jego horyzont czasowy na rok 2027 (ryc. 1). Wraz z Brexitem decyzja rządu Wielkiej Brytanii o nieuczestniczeniu w programie Erasmus oznaczała, że brytyjscy studenci utracili dostęp do Erasmusa, natomiast studenci z UE nie mogli wyjeżdżać na brytyjskie uniwersytety. Podstawowym celem **Erasmus+ Programme** jest wspieranie uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców i wolontariuszy w prowadzeniu międzynarodowych projektów służących podnoszeniu kompetencji (<https://erasmusplus.org.pl>). W ramach tego programu wydzielono następujące sektory: *Edukacja szkolna, Kształcenie i szkolenia zawodowe, Szkolnictwo wyższe, Edukacja dorosłych, Młodzież oraz Sport* (<https://erasmusplus.org.pl>).

Najbardziej interesującym sektorem z punktu widzenia niniejszego artykułu jest *Szkolnictwo wyższe*, które jest programem wspierania międzynarodowej współpracy uczelni, umożliwiającym studentom wyjazdy na studia i praktyki zagraniczne, ułatwiającym także mobilność zawodową pracownikom szkół wyższych oraz stwarzającym uczelniom możliwość udziału w projektach międzynarodowych. Może obejmować następujące typy mobilności:

- a) przyjazdy/wyjazdy studentów w celu zrealizowania części studiów w zagranicznej uczelni partnerskiej;
- b) przyjazdy i wyjazdy nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych dla studentów zagranicznej uczelni;
- c) przyjazdy i wyjazdy pracowników uczelni w celach szkoleniowych.

Podstawowe zasady programu Erasmus+:

1. W ramach mobilności studenckiej możliwe są następujące typy wyjazdów:
 - a) długoterminowa mobilność fizyczna w celu studiowania lub odbycia praktyk w czasie od 2 do 12 miesięcy;
 - b) krótkoterminowa mobilność fizyczna lub mieszana dla studentów i doktorantów w celu studiowania lub odbycia praktyk w terminie od 5 do 30 dni;
2. Do wyjazdu w ramach praktyk uprawnieni są również absolwenci; absolwent może przebywać na wyjeździe maksymalnie 12 miesięcy od ukończenia studiów.
3. Każdy student otrzymuje możliwość wyjazdu na okres 12 miesięcy (tak zwany „kapitał wyjazdowy”) w każdym cyklu studiów (licencjackich, magisterskich, doktoranckich) lub na okres 24 miesięcy w przypadku jednolitych studiów magisterskich niezależnie od rodzaju mobilności (studia czy praktyki).
4. Podstawowym kryterium uczestnictwa w programie Erasmus+ jest znajomość języka obcego, w jakim student będzie studiował lub odbywał praktykę. Wymagany poziom biegłości językowej jest zapisany w umowie międzyinstytucjonalnej. Ponadto mogą być stosowane inne kryteria, które są przyjmowane przez wydziały, jakie jak: aktywność studencka, motywacja, uzasadnienie wyboru uczelni oraz średnia ocen.

Ponadto program Erasmus+ obejmuje:

- współpracę europejskich szkół wyższych w zakresie programów nauczania,
- dopasowanie i koordynowanie toku studiów,

- gwarantowanie stypendiów dla studentów, którzy po pierwszym roku studiów się kształcą w innym kraju należącym do UE przez okres od 3 do 12 miesięcy,
- transgraniczne partnerstwo szkół wyższych,
- inicjowanie kontaktów naukowo-badawczych,
- rozwój programów międzyuniwersyteckich,
- wspieranie przygotowania pedagogicznego i językowego.

Zatem istniejący od 25 lat program Erasmus stwarza młodym ludziom możliwość własnego rozwoju poprzez uczestnictwo w procesie kształcenia w krajach współpracujących.

PROJEKT DITE

Projekt DITE (*Diverse Internationalisation of Teacher Education*), realizowany w ramach programu Erasmus+, jest odpowiedzią na rosnącą potrzebę w obszarze umieędzynarodowienia kolejnych pokoleń nauczycieli i nauczycielek. Na podstawie badań z 2014 r. dotyczących wpływu programu Erasmus (<https://amu.edu.pl/en/research/projects-and-researchers>) stwierdzono, że studenci i studentki uczestniczący w programach nauczycielskich w dużo mniejszym zakresie niż studenci z pozostałych kierunków korzystają z programów wymian studenckich, takich jak Erasmus. Kształcenie nauczycieli jest jednym z najmniej zinternacjonalizowanych obszarów szkolnictwa wyższego, dlatego DITE opiera się na internacjonalizacji w kraju (*Internationalization@Home*), dzięki czemu może objąć znaczną część studentów.

Projekt DITE realizowany był w okresie od listopada 2021 r. do października 2024 r., dotyczył kształcenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela w zakresie umieędzynarodowienia. W szczególności obejmuje to różne formy i metody kształcenia, które pozwolą studentom lepiej zrozumieć zróżnicowanie kulturowe świata. Ta potrzeba akceptacji zróżnicowania międzynarodowego wynika z różnych trendów globalnych. Odnoszą się one do sytuacji geopolitycznej, społecznej, środowiskowej, gospodarczej czy kulturowej. Znajomość złożonych mechanizmów kierujących tymi trendami pozwoli na wyjaśnienie złożoności, której wspólnym mianownikiem jest często migracja i szacunek dla drugiego człowieka. Projekt DITE akcentuje rozwijanie kompetencji: wielojęzyczności, cyfrowych, społecznych, obywatelskich oraz świadomości i ekspresji kulturowej. Odpowiedzialnym za realizację DITE jest międzynarodowe konsorcjum projektowe, które tworzą następujące instytucje: Uniwersytet Szczeciński (koordynator projektu), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet w Porto (Portugalia), Uniwersytet Rovira i Virgili (Hiszpania), Global Impact Institute (Czechy) i SGroup (sieć uniwersytetów europejskich). Koordynatorem projektu ze strony UAM jest Centrum Wsparcia Współpracy Międzynarodowej.

Celem DITE jest opracowanie modelu zglobalizowanego kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem studentów, kandydatów na nauczycieli na różnych poziomach edukacyjnych. Przygotowany model ma charakter

uniwersalny, który może być wykorzystany jako narzędzie wspierające uniwersytety w zakresie umiędzynarodowienia procesu kształcenia nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Na podstawie raportu przygotowanego w ramach DITE uznano, że kształcenie nauczycieli jest obszarem szkolnictwa wyższego, w którym internacjonalizacja nie wywarła jeszcze znaczącego wpływu. Stwierdzono również, że w tym kontekście „uniwersalne” rozwiązanie nie może pasować do wszystkich systemów szkolnictwa wyższego oraz kształcenia nauczycieli. Dlatego forma modelu i ram PR5 DITE opiera się na szeregu wskazówek do refleksji i działania, skonstruowanych w taki sposób, aby były użyteczne i adaptowalne w różnych modalnościach kształcenia nauczycieli. Stworzony przez uniwersytety dla uniwersytetów model będzie także cenny dla regionalnych i krajowych organów i agencji, które kierują rozwojem kształcenia nauczycieli.

Opracowany model stał się podstawą szkoleń nauczycieli akademickich kształcących studentów z wydziałów pedagogiki oraz nauk przyrodniczych, dotyczył zwłaszcza tych dydaktyków, którzy przygotowują studentów do zawodu nauczyciela. Prace związane z DITE na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM koordynuje dr Małgorzata Cichoń. Dzięki takiej organizacji nauczyciele akademicy mogli przeszkolić studentów uczestniczących w modułach edukacyjnych, co pozwoliło na udział w tym projekcie DITE także około 10 studentom Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM, uczestniczących w Module Edukacyjnym. Dzięki temu studenci poprzez zdobytą wiedzę i umiejętności będą mogli dalej upowszechniać ideę internacjonalizacji.

Projekt DITE realizuje założenia i cele zrównoważonego rozwoju (SDG). Cel 4, skoncentrowany na zapewnieniu inkluzywnej i wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, jest głównym motorem strategii i polityki szkolnictwa wyższego. Dlatego też w ramach celu 4 cel 4.7 stanowi kluczowy kontekst dla włączenia internacjonalizacji do kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych i zapewnienie, że do 2030 r. wszyscy uczący się *zdobędą wiedzę i umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju*. Obejmuje on edukację na rzecz globalnego obywatelstwa i docenianie różnorodności kulturowej jako dróg, które umożliwiają takie uczenie się. Określa on również kształcenie nauczycieli jako podstawowy i ważny proces, dzięki któremu edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa jest możliwa. Wymienione cele wpisują się także w zapisy Międzynarodowej Karty Edukacji Geograficznej z 1992 r., poprzez nawiązanie np. do globalnego obywatelstwa czy różnorodności kulturowej.

PROGRAM BIP

Program BIP (*Erasmus Blended Intensive Programme BIPs*) jest to intensywny program ERASMUS + skierowany do studentów z europejskich uniwersytetów, którzy planują karierę w sektorze edukacji. Jego celem jest pomoc przyszłym nauczycielom różnych dyscyplin w zrozumieniu i umiętnym (etycznym, krytycznym) wykorzystaniu narzędzi w edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju.

Programy Erasmus BIP (*Erasmus Blended Intensive Programs* – BIPs; <https://wikis.ec.europa.eu>) realizowane są jako krótkie, intensywne kursy wykorzystujące innowacyjne metody uczenia się, nauczania i szkolenia zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich. Programy te obejmują naukę związaną z współczesnymi wyzwaniami, nad którymi pracują międzynarodowe i interdyscyplinarne zespoły.

Źródłem inspiracji dla tematyki BIP realizowanym na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu są cele zrównoważonego rozwoju ONZ, w szczególności cel 4 – Zapewnienie inkluzywnej i wysokiej jakości edukacji oraz promowanie możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich (<https://sdgs.un.org/goals/goal4>). Cel 4.7 zakłada, że do 2030 r. należy zapewnić, aby wszyscy uczący się przyswajali wiedzę i nabywali umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy. Założeniem realizacji BIP jest uczestnictwo co najmniej trzech instytucji szkolnictwa wyższego (HEI) z co najmniej trzech państw członkowskich UE lub państw stowarzyszonych z programem. Wymogiem jest udział minimum 15 studentów w ramach programu oraz w okresie mobilności (przyjazdu/wyjazdu do danego kraju organizującego w danym roku BIP).

Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM aktywnie uczestniczy w programie BIP we współpracy z Centrum Nauczania Języków Obcych UAM. W związku z tym projekt BIP jest także przykładem współpracy międzywydziałowej w ramach UAM. Główną koordynatorką BIP na UAM jest mgr Katarzyna Radke z Centrum Nauczania Języków Obcych UAM, natomiast koordynatorem merytoryczno-dydaktycznym z Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych jest prof. UAM dr hab. Iwona Piotrowska.

Tematyka dotychczasowych projektów koncentrowała się wokół edukacji dla niepewnej przyszłości. W roku 2024 tytuł projektu dotyczył: *Education for an Uncertain Future: How to ensure quality education and lifelong learning for sustainable development* (Edukacja dla niepewnej przyszłości: Jak zapewnić wysokiej jakości edukację i uczenie się przez całe życie na rzecz zrównoważonego rozwoju). Natomiast w roku 2025: *Education for an Uncertain Future: Sustainable Development Issues and the Use of AI in Education. How to Ensure High-Quality Education and Lifelong Learning for Sustainable Development?* (Edukacja dla niepewnej przyszłości: Problemy zrównoważonego rozwoju i wykorzystanie AI w edukacji. Jak zapewnić wysoką jakość edukacji i uczenie się przez całe życie na rzecz zrównoważonego rozwoju?). W 2024 r. uczestnikami byli studenci z następujących uczelni: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Vytautas Magnus University Kaunas (Litwa); University of Education Freiburg (Niemcy) oraz Florida Centre de Formació Coop. Valencia (Hiszpania). A w roku 2025 uczestniczyli studenci z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Florida Centre de Formació Coop. Valencia (Hiszpania), Malmö University (Szwecja) oraz University of Education Freiburg (Niemcy). Każdorazowo reprezentacja UAM pochodziła z Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych (łącznie ponad 20 studentów).

Obydwie edycje programu zawierały następujące etapy: **kilkutygodniowa współpraca online w międzynarodowych grupach roboczych** studentów WNGiG ze studentami z innych krajów dotycząca danej tematyki (porównanie systemów kształcenia w innych krajach; poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań dydaktycznych, w tym zapoznanie się z cyfrowymi narzędziami do tworzenia materiałów edukacyjnych, które przygotowują nauczycieli i młode pokolenie do rozwiązywania globalnych problemów przyszłości oraz w zakresie zrównoważonego rozwoju); **tydzień mobilności** (stacjonarny tygodniowy pobyt na UAM w Poznaniu, podczas którego studenci z UAM i krajów uczestniczących w BIP obserwują lekcje w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Poznaniu, a przede wszystkim prowadzą zajęcia dydaktyczne uwzględniające własne pomysły edukacyjne, dyskutują z uczniami polskimi na temat wyzwań przyszłości, narzędzi cyfrowych, sztucznej inteligencji; ponadto poznają środowisko geograficzne i kulturowe miasta, a na koniec prowadzą i aktywnie uczestniczą w samodzielnie przygotowanej konferencji naukowej na WNGiG zgodnie z wybranym tematem wiodącym). Ostatnim etapem projektu jest **refleksja** i zakończenie projektu, która podsumowuje realizację zadań i ocenia korzyści z udziału w projekcie. Do zasadniczych korzyści, jakie przynosi udział w projekcie BIP należy zaliczyć: pracę w międzynarodowej grupie rówieśniczej i umożliwienie dzięki temu poznania różnych rozwiązań dydaktycznych, podejść, wymiany doświadczeń i myśli; otrzymanie certyfikatu udziału (przydatny np. do wykorzystania przy ubieganiu się o stypendium, nagrodę rektora lub pracę); wpis do suplementu dyplomu (w zakładce *Szczególne osiągnięcia*); trzy dodatkowe punkty ECTS oraz możliwość rozwoju językowego, osobistego i akademickiego.

Zaproponowane w artykule trzy programy: Erasmus+, DITE i BIP, wpisują się w umiędzynarodowienie (internacjonalizację) procesu kształcenia studentów na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM, ze szczególnym odniesieniem do tych, którzy przygotowują się do zawodu nauczyciela geografii. Udział w wymienionych programach jest fakultatywny, dodatkowy; niezależnie od wybranego kierunku studiów na WNGiG, studenci sami podejmują decyzję o udziale, kierując się ciekawością poznawczą oraz chęcią własnego rozwoju. Można więc przyjąć, że zarówno obecność programów międzynarodowych, jak i udział studentów w tych programach mogą stanowić trend we współczesnym kształceniu geograficznym.

METODOLOGIA BADAŃ

Przeprowadzone badania dotyczyły realizacji programu Erasmus funkcjonującego od roku 2007 na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, umożliwiającego studentom podejmowanie nauki w państwach współpracujących z UAM.

Przyjętymi celami badań było określenie:

1. stopnia mobilności studentów WNGiG w latach 2007–2025;

2. znaczenia trzech wybranych programów: Erasmus+, DITE i BIP w kształceniu, nabywaniu kompetencji i doskonaleniu umiejętności geograficznych oraz językowych w czasach niepewności.

W opracowaniu zastosowano takie metody i techniki badawcze, jak:

- kwerenda literatury (badanie literaturowe);
- badanie ankietowe w programie Forms Office;
- analiza danych pozyskanych z WNGiG związanych z destynacją wyjazdów Erasmus (rok wyjazdu, kraj, uczelnia, semestr);
- wywiady.

Wykorzystane metody i techniki badawcze pozwalają na przedstawienie problemu z różnych punktów widzenia, a zaproponowane badania ilościowe i jakościowe reprezentują triangulację jako jedną z metod stosowanych w badaniach edukacyjnych.

Badania przeprowadzono dwuetapowo:

1. pierwszy etap obejmował pozyskanie danych z Biura Erasmusa WNGiG UAM i na ich podstawie przeprowadzenie analizy wielkości populacji studentów uczestniczących w programie Erasmus oraz Erasmus+;
2. drugi etap realizowany był poprzez badania ankietowe i wywiady wśród studentów.

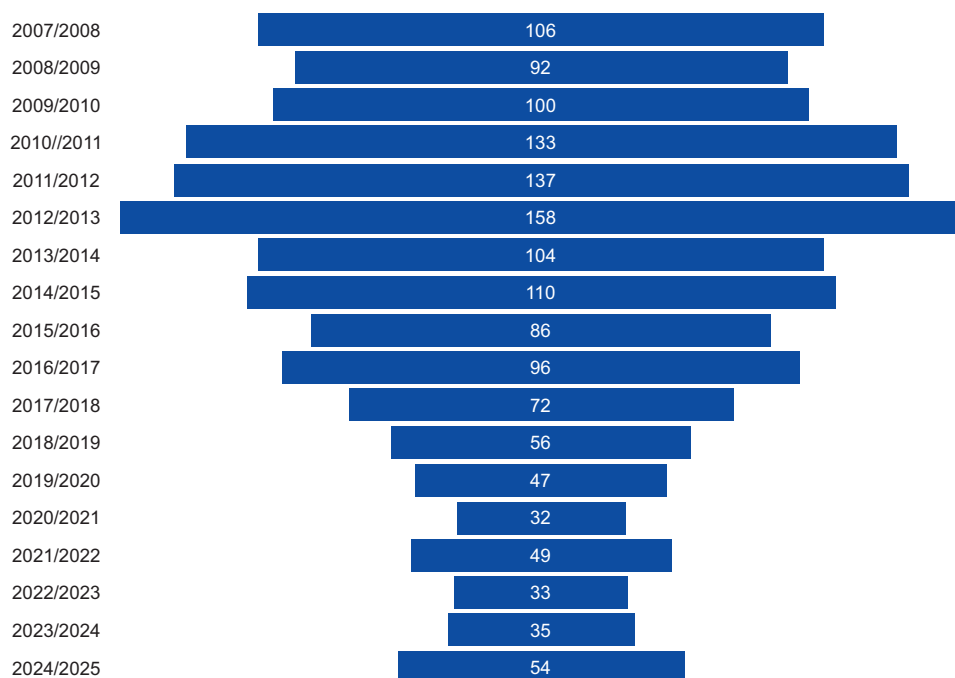
Badanie przeprowadzono w odniesieniu do roczników studentów geografii WNGiG UAM w Poznaniu, uczestniczących od 2007 r. w programie Erasmus oraz Erasmus+. Do badań wybrano określone grupy studentów, którzy uczestniczyli w programach Erasmus, zatem dobór próby był celowany, a liczebność wynikała z ogólnej liczby studentów uczestniczących w takim kształceniu.

PROGRAMY MIĘDZYNARODOWE ERASMUS JAKO PLATFORMA KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII – WYNIKI BADAŃ

Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych od samego początku istnienia programu Erasmus aktywnie uczestniczy w ramach umieędzynarodowienia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Uczestnicy, studenci i pracownicy UAM korzystają z projektów. W ciągu 20 lat istnienia programu, z wyjazdów skorzystało 15 tys. studentów i pracowników UAM łącznie z wszystkich istniejących wydziałów. Ponad 12,5 tys. mobilności to wyjazdy studentów na studia i praktyki. W tym czasie z możliwości wyjazdu skorzystało także ponad 2200 nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych. W ramach programu nawiązano współpracę z 390 zagranicznymi uniwersytetami, przy czym krajami przyjmującymi najwięcej studentów są Hiszpania i Niemcy. Łącznie wysokość przyznanego dofinansowania w ramach mobilności studentów i pracowników wyniosła prawie 19 mln euro.

Uczestnictwo studentów WNGiG w programie Erasmus oraz Erasmus+ stanowi podstawę kształcenia w aspekcie międzynarodowym. Jest to ważne działanie

edukacyjne uczelni i wydziału, wspierające rozwój studentów oraz prowadzone badania naukowe. Studenci w początkowych latach 2007/2008 byli bardzo zainteresowani taką możliwością rozwoju, dostępną równolegle z wybranym kierunkiem na uczelni macierzystej (ryc. 2). W początkowych latach zaobserwowano więc największą partycypację studentów i chęć studiowania za granicą. Od roku 2015 następował powolny spadek liczby uczestniczących, aż do wyjątkowo małego zainteresowania oraz utrudnień w roku 2020/2021, wynikających z COVID-19 (Piotrowska i in. 2019, 2023, Cichoń i in. 2024). Sytuacja pandemiczna wywarła zdecydowany wpływ na możliwość funkcjonowania programu.



Ryc. 2. Zmiany liczby studentów WNGiG UAM uczestniczących w programie Erasmus w latach 2007–2025

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z WNGiG UAM.

Od roku 2021/2022 nastąpił powolny wzrost liczby studentów zainteresowanych wyjazdami, a szczególnie było to widoczne w latach akademickich 2021/2022 i 2024/2025 (ryc. 2). Uwzględniając nieznaczny wzrost zainteresowania procesem kształcenia za granicą, można spodziewać się w kolejnych latach większej liczby studentów wyjeżdżających. Z danych pozyskanych z Biura Erasmusu wiadomo już, że w najbliższym roku akademickim 2025/2026 wyjedzie w ramach tego programu 64 studentów WNGiG.

Bardzo interesujących informacji o trendach przestrzennych dostarczyła analiza preferowanych destynacji wyjazdów studentów WNGiG, przedstawiona za pomocą chmury słów, gdzie wielkość nazwy kraju jest odzwierciedleniem liczby

wyborów danego kraju (ryc. 3). Analizując destynacje w latach 2007–2025, należy szczególnie wymienić następujące kraje: Hiszpanię, Portugalię, Włochy, Turcję, Niemcy, Czechy i Chorwację, ponieważ to do tych krajów najczęściej studentów wyjeżdżało.



Ryc. 3. Destynacje studentów WNGiG UAM w ramach programu Erasmus w latach 2007–2025

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem <https://wordcloud.online/pl>.

Lista wszystkich krajów, do których studenci mogą wyjeżdżać, wynika ze współpracy UAM z odpowiednimi uniwersytetami w Europie. Zatem wybory krajów i uczelni, do których wyjeżdżają studenci WNGiG, zależą od ich kompetencji językowych, a przede wszystkim zainteresowania tematyką geograficzno-ekonomiczno-gospodarczą określonego kraju oraz umiejętnością uczenia się (Cichoń, Piotrowska 2018). Potwierdzają to także wyniki badań przeprowadzonych przez J. Mullak (2023) wśród studentów biorących udział w programie Erasmus+. Do głównych czynników decydujących o wyborze miejsca realizacji wymiany studenckiej uczestnicy zaliczyli: rozwój osobisty, kontakt z językiem i kulturą, koszty utrzymania oraz organizowane kursy językowe. Autorka stwierdziła, że jednym z najpopularniejszych krajów, do których kierowane są wymiany, jest Portugalia. W najbliższym roku akademickim 2025/2026 64 studentów WNGiG wyjedzie do następujących krajów: Hiszpania, Portugalia, Włochy, Norwegia, Grecja, Turcja, Austria, Islandia, Finlandia, Chorwacja oraz Czechy. Zdecydowanie dominują nadal Hiszpania i Portugalia.

Uczestnictwo w programie Erasmus wpisuje się więc w najnowsze trendy edukacyjne rozwoju kompetencji 4K wśród studentów, takie jak: krytyczne myślenie,

kreatywność, komunikacja oraz kooperacja. Kompetencje te stanowią współcześnie podstawę do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie, zarówno pod względem środowiskowym, technologicznym, jak i kulturowym.

Obecne czasy z uwagi na swoją specyfikę wydarzeń i kryzysów, takich jak: środowiskowy, w tym klimatyczny, migracyjny epidemiologiczny, wojenny, ekonomiczny oraz gospodarczy, można nazwać niepewnymi. Badacze nauki i filozofowie określają je jako *czasy niepewności*. Studenci WNGiG UAM także analizowali, podejmowali się refleksji oraz oceniali proces kształcenia z własnej perspektywy. Zatem zaprezentowano spersonalizowane podejście do tego typu wzmocnionej edukacji podczas badań ankietowych. Studenci w odpowiedzi na pytanie: jaką rolę w czasach niepewności mogą pełnić międzynarodowe programy edukacyjne, np. Erasmus?, podali najważniejsze ze swojego punktu widzenia ich zalety. Według nich pozwalają one na: *poznanie nowych/innych spojrzeń na daną sytuację; oderwanie myśli; zwiększenie grona osób, z którymi możemy porozmawiać o sytuacji. Studia takie mogą pomóc odnaleźć siebie, swoje mocne i słabe strony; rozwijać umiejętności; pomóc w podejmowaniu decyzji w przyszłości; zdobywać doświadczenie oraz jawią się jako szansa na własny rozwój*. Wypowiedzi studentów znajdują potwierdzenie w podobnych badaniach zamieszczonych w publikacji m.in. Nada i Legutko (2022). Według studentów, do kompetencji/umiejętności, które są ważne we współczesnym świecie, tym bardziej niezbędnych w dobie internacjonalizacji, należą: *elastyczność, otwartość na nowości; komunikacja, umiejętność radzenia sobie ze stresem i w trudnych sytuacjach, niepoddawanie się; rozwijanie umiejętności językowych, dyscyplina, ambicja; spontaniczność, współpraca, myślenie krytyczne, umiejętność szukania rzetelnych informacji*. Studia takie pomagają *nawiązywać relacje z innymi ludźmi i pomagają znaleźć lepszą pracę*.

Na szczególną uwagę zasługują poniższe wypowiedzi uczestników wyjazdu w ramach programu Erasmus+, które także podkreślają wyjątkową i ważną jego rolę. W tych wypowiedziach można przeczytać, że *Programme Erasmus+ pozwala się odnaleźć w nowej rzeczywistości; wpływa na rozwój osobisty, poszerzenie horyzontów; pozwala przystosować się do życia za granicą oraz później po powrocie do kraju; umożliwia zdobycie wiedzy z nowego interesującego zakresu nauki*. Ważne dla studentów jest *poznawanie historii danego kraju, kultury i panujących zwyczajów mieszkańców, architektury. Doświadcza się zderzenia różnych kultur, co umożliwia też doskonalenie kompetencji językowych w porozumiewaniu się z innymi osobami*. Czas podjęcia studiów to także *organizowanie codziennych obowiązków tak, aby mieć czas na naukę i eksplorację okolicy; umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i podejmowania kluczowych decyzji*. Studenci zwracali też uwagę na *umiejętność sporządzania notatek w języku obcym*. Rok, a czasem semestr spędzony na innej uczelni *pozwała na porównanie jakości i efektywności prowadzonych zajęć z uwagi na często odmienne style prowadzenia zajęć, ponadto jest impulsem do podjęcia działań w innym kierunku niż dziedzina związana z kierunkiem studiów*.

Uczestniczka wyjazdu w ramach Erasmus+ podczas studiów magisterskich stwierdziła, że udział w programie *wpływa na rozwój osobisty, poszerzenie horyzontów; wyjazdy zmieniają perspektywę; umożliwiają rozwój umiejętności interpersonalnych*. Stwarzają okazję *przekonania się, czym tak naprawdę jest życie na własną rękę*,

według własnych zasad. Samodzielny dobór przedmiotów tworzących tygodniowy plan zajęć, możliwość dokonywania dowolnych zmian w programie oraz dostosowanie planu do swoich zainteresowań. Tym samym studia takie podnoszą umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i podejmowania kluczowych decyzji, dzięki czemu lepiej można poznać swoje własne możliwości. Podjęcie nauki z przedmiotów, które nie są całkiem związane z jego kierunkiem studiów, a wykraczają nieco poza. W ten prosty sposób można się przekonać, czy nie chciałoby się w przyszłości podjąć działań w innym kierunku. Wyjazdy zagraniczne z programu Erasmus+ pozwalają na nawiązanie nowych kontaktów międzynarodowych, co może być korzystne dla przyszłej kariery zawodowej. Uczestnictwo w programie Erasmus+ jest znakomitą okazją do zdobycia nowych umiejętności, doświadczeń i perspektyw, które mogą pomóc w rozwoju osobistym, zawodowym i akademickim uczestników. Możliwość podjęcia studiów w innym kraju to doświadczenie, którego nie da się zastąpić w żaden sposób.

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE

Artykuł prezentuje trendy w zakresie mobilności studentów WNGIG UAM w latach 2007–2025. Studenci korzystali z wyjazdów zagranicznych przede wszystkim w latach 2007–2017 (średnio rocznie 100 osób). Duże zainteresowanie wyjazdami zagranicznymi studentów w ramach Erasmus potwierdza analiza przeprowadzona przez U. Teichler (2007). Autor zwraca uwagę, że wartość akademicką i zawodową mobilności w ramach programu Erasmus najbardziej cenią studenci z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, jednak informacje zawarte w raportach nie potwierdzają stałego wzrostu. Potwierdzeniem tego wniosku są uzyskane wyniki, które wskazują, że w kolejnej dekadzie liczba wyjeżdżających studentów WNGIG zmalała do średnio 40 osób na rok, czego przyczyną była sytuacja pandemiczna na świecie i znaczne ograniczenie mobilności. Badanie przeprowadzone przez K. Kafarskiego i J. Kazaka (2022) wśród pracowników Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu wskazuje również na malejący trend od roku 2009 do 2016, a następnie wzrastający od 2016 do 2017, który wynikał ze wzrostu środków finansowych przeznaczonych na mobilność kadry. Podobnie mobilność zagraniczna studentów WNGIG została zahamowana przez pandemię COVID. Pandemia i zamknięcie szkół spowodowało rozwój umiejętności technologicznych studentów i nauczycieli (Piotrowska i in. 2023, Cichoń i in. 2024), co w konsekwencji według M. Murphy (2020) przyczyniało się do szybkiego rozwoju internacjonalizacji *at home*. Niepokojący wydaje się trend zaobserwowany przez zespół M. Soulé i in. (2025), w którym widoczna jest wzrastająca adaptacja studentów do wirtualnej internacjonalizacji „w domu” wynikająca z postępu technologicznego, co może być przyczyną spadku liczby studentów wyjeżdżających za granicę po ustaniu pandemii.

J. Knight (2012) twierdzi, że internacjonalizacja stała się potężną siłą zmian, sama również uległa radykalnej transformacji. Z uzyskanych w opracowaniu danych wynika, że internacjonalizacja, jako proces o dwóch współzależnych filarach

(*at home i abroad*), do 2016 r. rozwijała się intensywnie „za granicą”, a po pandemii rozwija się „w kraju”. Zdaniem J. Knight (2012) mobilność akademicka przeniosła się z ludzi (studentów, wykładowców, naukowców) na mobilność programów (współpraca partnerska, franszyza, wirtualna) i dostawców (kampusy filialne), a obecnie na centra edukacyjne. Międzynarodowy wymiar programu nauczania ewoluował od podejścia opartego na studiach regionalnych i językach obcych do integracji perspektyw międzynarodowych, globalnych, międzykulturowych. Powszechny jest również nowy akcent położony na efekty uczenia się studentów, obejmujący wartości międzynarodowe i międzykulturowe obecne przede wszystkim w internacjonalizacji „w kraju”. W opinii U. Teichler (2007) znaczenie wyjazdów w ramach Erasmus, w obliczu coraz większej internacjonalizacji nowoczesnych społeczeństw i dostępności turystyki, wydaje się maleć. Jednak wywiady ze studentami cały czas podkreślają wysoką wartość mobilności (Mullak 2023). J. Knight (2012) zachęca do refleksji nad niektórymi nowymi zjawiskami i niezamierzonymi konsekwencjami, do których należą: przyznawanie i uznawanie kwalifikacji akademickich; fabryki dyplomów i akredytacji; programy współpracy, wielki wyścig umysłów/mózgów; budowanie statusu i rankingi światowe; tożsamość regionalna i obywatelstwo globalne.

Program Erasmus stanowi platformę działań edukacyjnych, która umożliwia realizowanie nowoczesnego, mobilnego międzynarodowego kształcenia, wymagającego od uczestników tego procesu przygotowania merytorycznego, językowego, technologicznego, metodycznego, z uwzględnieniem aspektów psychologicznych oraz przede wszystkim społecznych. Niektórzy naukowcy stwierdzają, że byli studenci Erasmus okazały się potężną siłą w tworzeniu paneuropejskiej tożsamości. W 2005 r. politolog Stefan Wolff argumentował: *Daj nam 15, 20 lub 25 lat, a Europa będzie zarządzana przez liderów o zupełnie innej socjalizacji niż dzisiejsi*, odnosząc się do tak zwanego „pokolenia Erasmus”. Termin ten opisuje młodych Europejczyków, którzy uczestniczą w programie Erasmus i zakłada się, że aktywniej wspierają integrację europejską w porównaniu z ich starszymi pokoleniami. Ponieważ uczestnictwo w programie międzynarodowym w procesie kształcenia wpisuje się w najnowsze trendy edukacyjne, należy szczególnie podkreślić możliwość rozwoju wśród studentów kompetencji 4K, takich jak: krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja oraz kooperacja. Kompetencje te stanowią współcześnie podstawę do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie, zarówno pod względem środowiskowym, technologicznym, jak i kulturowym, który wzmacnia proces umiędzynarodowienia.

W procesie umiędzynarodowienia edukacja geograficzna pełni szczególną rolę. Podkreślała to już w 1992 r. opracowana i opublikowana przez Komisję Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej *Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej*. Zawarte w niej zapisy podkreślają, że *edukacja geograficzna ma unikalny wkład w tworzenie globalnych perspektyw, a dydaktycy geografii powinni promować współpracę międzynarodową, dwustronną i wielostronną wymianę doświadczeń i metod nauczania na wszystkich poziomach kształcenia* (*Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej*, s. 14.17; www.igu-cge.org). Edukacja geograficzna przyczynia się do kształcenia w ujęciu międzynarodowym poprzez zachęcanie do m.in.

rozumienia i poszanowania wszystkich narodów, uświadomienia sobie wzrastającej światowej współzależności między ludźmi i narodami oraz zrozumienia konieczności międzynarodowej współpracy. Jedną z takich możliwości daje mobilność w ramach programu Erasmus, istniejącego od 25 lat, który stwarza młodym ludziom możliwość własnego rozwoju poprzez uczestnictwo w procesie kształcenia w krajach współpracujących. Erasmus+ będzie miał kluczowe znaczenie dla utworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji, który ma zapewniać dostęp do edukacji na wysokim poziomie, łatwe przemieszczanie się między jej systemami, a także możliwość znalezienia pracy w różnych krajach europejskich.

LITERATURA

- Almeida J., Robson S., Morosini M., Baranzeli C., 2019, Understanding internationalization at home: perspectives from the Global North and South, *European Educational Research Journal*, 18, 2, s. 200–217, <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>.
- Beelen J., Leask B., 2011, *Internationalization at home on the move*, Dr. Josef Raabe Verlag, Berlin.
- Callan H., 2000, Higher education internationalisation strategies: Of marginal significance or all-pervasive? *Higher Education in Europe*, 25(1), s. 15–23, <https://doi.org/10.1080/03797720050002161>.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2018, Level of academic and didactic competencies among students as a measure to evaluate geographical education and preparation of students for the demands of the modern labour market, *Quaestiones Geographicae*, 37(1), s. 73–86, <https://doi.org/10.2478/quageo-2018-0006>.
- Cichoń M., Sypniewski J., Piotrowska I., 2024, The RIGMA model as a valuable tool for evaluating teachers' technological advancement in distance education, *Quaestiones Geographicae*, 43, 3, s. 87–101, <https://doi.org/10.14746/quageo-2024-0028>.
- Crowther P., Joris M., Otten M., Nilsson B., Teekens H., Wächter B., 2001, *Internationalization at home; A position paper*, EAIE, Amsterdam.
- Falkenberg L.J., Joyce P.W.S., 2023, Internationalisation at Home: Developing a Global Change Biology Course Curriculum to Enhance Sustainable Development, *Sustainability*, 15(9), s. 7509, <https://doi.org/10.3390/su15097509>.
- Kafarski K., Kazak J.K., 2022, Erasmus Staff Mobility in the Building of a European Network: The Case of a Central European University, *Sustainability*, 14(9), s. 4949, <https://doi.org/10.3390/su14094949>.
- Knight J., 2003, Updating the Definition of Internationalization, *International Higher Education*, 33, s. 2–3.
- Knight J., 2006, *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*, IAU, Paris.
- Knight J., 2012, Student mobility and internationalization: Trends and tribulations, *Research in Comparative and International Education*, 7(1), s. 20–33.
- Marmolejo F., 2012, *Internationalization of Higher Education: the good, the bad, and the unexpected*, Chronicle of Higher Education, <https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected> (dostęp: 10.08.2025).

- Mullak J.A., 2023, *Atrakcyjność turystyczna Regionu Lizbońskiego w świetle oceny środowiska przyrodniczego i kulturowego wymiany Erasmus+*, praca magisterska, Archiwum Prac Dyplomowych WNGiG (dostęp: 10.08.2025).
- Murphy M., 2020, COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy, *Contemporary Security Policy*, 41, 3, s. 492–505, <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>.
- Nada C.I., Legutko J., 2022, “Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience” – Erasmus mobility and its potential for transformative learning, *International Journal of Intercultural Relations*, 87, s. 183–192.
- OECD, 1996, *Internationalizing the curriculum in higher education*, Paris.
- Piotrowska I., Abramowicz D., Cichoń M., Sypniewski J., 2023, Determinants and challenges of distance geographical education in Polish schools, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32, 2, s. 107–123, <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2084269>.
- Piotrowska I., Cichoń M., Abramowicz D., Sypniewski J., 2019, Challenges in Geography education – et review of research problems, *Quaestiones Geographicae*, 38(1), s. 71–84, <https://doi.org/10.2478/quageo-2019-0009>.
- Popowska M., 2016, Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – uwarunkowania i przejawy w świetle faktów i liczb, *Horyzonty Wychowania*, 15(35), s. 131–154, <https://doi.org/10.17399/HW.2016.153507>.
- Soulé M.V., Parmaxi A., Nicolaou A., 2025, Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17 (7): 29–60, <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484>.
- Teichler U., 2007, *The Changing Role of Student Mobility (draft)*, The Regional Seminar “Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions”, 5–6 March 2007, UNESCO Headquarters, Paris.
- Teneta-Skwiercz D., 2022, Znaczenie wybranych aspektów umiędzynarodowienia szkoły wyższej w opinii nauczycieli akademickich, *Ekonomista*, 3, s. 349–366.

Strony internetowe

www.erasmusplus.org.pl,
www.erasmus-plus.ec.europa.eu/pl
<https://erasmusplus.org.pl/o-programie>
<https://sdgs.un.org/goals/goal4>
<https://wikis.ec.europa.eu/spaces/NAITDOC/pages/73564747/Blended+Intensive+Programmes+in+KA131+Higher+Education+projects>
<https://amu.edu.pl/en/research/projects-and-researchers>
<https://dite.usz.edu.pl/>
<https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/14.-Polish.pdf>

Adam Hibszer, Mariola Tracz

KONCEPCJA EUROPEJSKIEGO OBSZARU EDUKACJI – SZANSE I ZAGROŻENIA ORAZ WYZWANIE DLA EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

WPROWADZENIE

Jednym z obszarów szczególnego zainteresowania w Unii Europejskiej jest edukacja. Prócz tradycyjnej roli – narzędzia służącego do wyposażania obywateli w wiedzę i umiejętności w celu zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych – staje się ona także narzędziem oddziaływania systemowego, stosowanego przez instytucje władzy publicznej w celu rozwiązywania problemów życia politycznego, społecznego, a nawet gospodarczego. Przejawem tego jest m.in. zintensyfikowanie wysiłków na rzecz zmiany celów i programów kształcenia ogólnego w krajach Unii Europejskiej, zmiany struktury szkolnictwa oraz działań w zakresie kształcenia metodycznego nauczycieli, a także zmian instytucjonalnych (Komisja Europejska 2020). Wyzwania, którym czoło stawić winny systemy nauczania w krajach UE, to m.in. brak konkurencyjności gospodarczej, zachodząca zmiana klimatu, transformacja cyfrowa, zmiany demograficzne oraz pogłębienie się nierówności społecznych i gospodarczych (Parlament Europejski 2021).

Działania instytucji Unii Europejskiej od lat zmierzają do stopniowego ujednolicenia systemów edukacji w krajach członkowskich. Uruchomione zostały, obejmujące różne poziomy kształcenia, programy: Comenius, Erasmus, Erasmus+, które służyły i służą wymianie wiedzy, doświadczeń oraz mobilności kadry, studentów i uczniów. Jednym z istotnych działań w tym zakresie jest projekt Europejskiego Obszaru Edukacji (*European Education Area*) realizowany w latach 2020–2025. Jego istotnym celem jest doprowadzenie do integracji systemów oświatowych w krajach członkowskich oraz wdrożenia wspólnych standardów nauczania i efektów uczenia się uczniów.

W niniejszym opracowaniu dokonano analizy założeń Europejskiego Obszaru Edukacji, ukazując jego możliwości i ograniczenia, oraz wpływu na edukację geograficzną w Polsce w odniesieniu do struktury organizacyjnej szkoły, treści

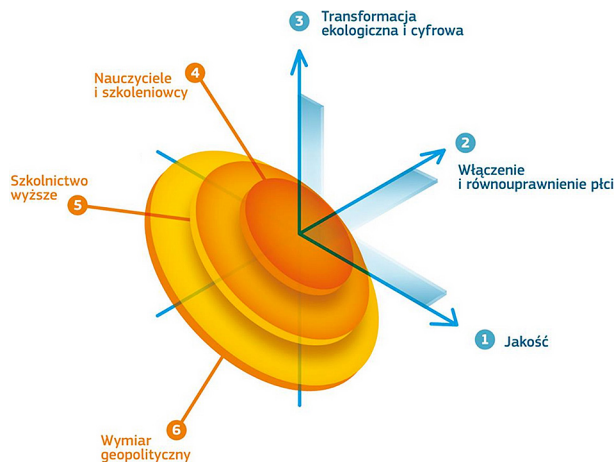
kształcenia i mobilności kadry – nauczycieli oraz uczniów. Autorzy starali się odpowiedzieć na pytanie: na ile ten flagowy projekt UE – Europejski Obszar Edukacji – wpisuje się w rzeczywistą modernizację procesu kształcenia, a na ile jest kolejnym mitem legitymizującym pragnienia objęcia zakresem planowania nowego obszaru – edukacji, dotychczas będącej domeną działań rządów państw członkowskich.

Przedmiotem badania uczyniono wybrane dokumenty Unii Europejskiej z lat 2020–2025, dotyczące Europejskiego Obszaru Edukacji, których autorami są Komisja Europejska, Parlament Europejski oraz Rada Europy. Wykorzystano także publikacje prezentujące udział nauczycieli w projektach, których celem było wzmocnienie międzynarodowej współpracy szkół, nauczycieli i kadry akademickiej. Przesłankami do podjęcia tej analizy były: prace MEN nad zmianą podstawy programowej kształcenia ogólnego w polskich szkołach (która ma zostać wdrażana od roku szkolnego 2026/2027), konieczność implementacji do polskiego systemu kształcenia idei Europejskiego Obszaru Edukacji oraz partycypacja nauczycieli, studentów i uczniów w projektach związanych z mobilnością w ramach programu Erasmus+.

CELE I ZAŁOŻENIA EUROPEJSKIEGO OBSZARU EDUKACJI ORAZ ICH OCENA

Europejski Obszar Edukacji (EOE) to kolejna inicjatywa Unii Europejskiej w obszarze edukacji. Jej celem jest stworzenie do 2025 r. zintegrowanego systemu edukacji w krajach członkowskich obejmujących poprawienie dostępu do wysokiej jakości edukacji i szkoleń, umożliwienie osobom uczącym się łatwego przemieszczania się między systemami edukacji i pomoc w utworzeniu kultury uczenia się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej 2021). Istota tego projektu opiera się na założeniu budowania bardziej odpornych i włączających systemów kształcenia i szkolenia, a także promowania mobilności studentów/uczniów i pracowników, zwiększenia szans absolwentów na zatrudnienie oraz wzmocnienia poczucia tożsamości europejskiej (Rada Unii Europejskiej 2021). Idea utworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji została po raz pierwszy zatwierdzona przez przywódców europejskich na nieformalnym szczycie w Göteborgu w 2017 r. W myśl przyjętych wówczas założeń Komisja Europejska i państwa członkowskie UE postanowiły wypracować i wdrożyć wspólną wizję takiego obszaru.

Europejski Obszar Edukacji obejmuje kilka zakresów działania (ryc. 1). W każdym z wymiarów KE zaplanowano kluczowe działania, które powinny zostać wdrożone do 2025 r. Inicjatywa ta jest finansowana w ramach długoterminowego budżetu UE (2021–2027) i projektu pod nazwą Next Generation EU.



Ryc. 1. Obszary działania w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji
Źródło: Komisja Europejska (2020).

Priorytetowe obszary działania Europejskiego Obszaru Edukacji obejmują następujące kwestie:

1. Poprawę jakości kształcenia i równiejszy dostęp do kształcenia i szkolenia.
2. Kadre nauczycielską i kadre kierowniczą szkół.
3. Edukację cyfrową.
4. Edukację ekologiczną.
5. Współpracę międzynarodową (<https://education.ec.europa.eu/pl>).

KE powołała radę kierowniczą (*steering board*), która ma kierować pracą wszystkich zaangażowanych stron: państw członkowskich, w tym naukowców, ekspertów, przedstawicieli społeczeństwa. Postępy we wdrażaniu projektu będą monitorowane poprzez mierzalne wskaźniki, takie m.in., jak odsetek osób z wykształceniem wyższym, liczba dzieci rozpoczynających edukację podstawową, procent uczniów osiągających słabe wyniki w zakresie obsługi komputera. Postęp prac w zakresie wdrażania projektu ma być przedstawiony w ramach raportu końcowego w 2025 r.

Wysokiej jakości edukacja powinna wyposażać młodych ludzi w wiedzę, umiejętności i postawy, które pozwolą im rozwijać się i radzić sobie z różnorodnymi wyzwaniami, przed którymi staną w życiu. Wśród tych umiejętności kluczową rolę odgrywają umiejętności określane jako przekrojowe, tj.: krytyczne myślenie, przedsiębiorczość, kreatywność, uczenie się przez całe życie, a także kompetencje cyfrowe. Projekt Europejski Obszar Edukacji ma również promować mobilność kadry, uczniów i studentów, rozumianą jako możliwość przemieszczania się i czerpania z doświadczeń systemów edukacji w innych krajach UE, a także wspieranie w szkołach nauki języków obcych oraz poznawania różnorodności kulturowej i językowej (Rada Unii Europejskiej 2021). Wśród kształtowanych umiejętności przekrojowych ważne miejsce zajmuje rozwój kompetencji

cyfrowych, na co wskazuje równolegle przyjęty przez Komisję Europejską nowy plan działania na lata 2021–2027 w dziedzinie edukacji cyfrowej (*Digital Education Action Plan*). Edukacja cyfrowa ma rozwijać umiejętności uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania nowych technologii komunikacyjnych w procesie uczenia się i nauczania oraz w edukacji pozaformalnej. Wiąże się z tym inwestowanie w infrastrukturę edukacyjną.

Planowane działania KE w odniesieniu do podnoszenia jakości edukacji w krajach UE obejmują m.in. wsparcie państw członkowskich w efektywnych reformach systemów edukacji, rozwój umiejętności cyfrowych i przekrojowych, powstanie 25 Akademii Erasmusa dla nauczycieli (*Erasmus Teacher Academies*), które będą zrzeszać nauczycieli zainteresowanych rozwojem zawodowym. Równolegle opracowane zostaną wytyczne krajowe ram kariery zawodowej pracowników oświaty (2021–2022), a także działania (w tym obejmujące krajową politykę oświatową) mające na celu zwiększenie liczby nauczycieli i umożliwienie im mobilności w ramach projektów UE. Innym przykładem wsparcia KE dla tego projektu było ustanowienie w 2021 r. Europejskiej Nagrody Innowacyjnego Nauczania w celu uznania wyjątkowego wkładu nauczycieli w edukację. Ponadto utworzenie 50 centrów doskonalenia zawodowego (finansowanych z programu Erasmus) oraz opracowanie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń (*microcredentials*), które umożliwi uznawanie efektów uczenia się formalnego i pozaformalnego we wszystkich państwach członkowskich (Rada Unii Europejskiej 2021). Z kolei równość i włączenie społeczne rozumiane jest jako zapewnienie równych szans edukacyjnych dla wszystkich, niezależnie od pochodzenia społecznego, płci czy sytuacji ekonomicznej. Działanie to służyć ma także promowaniu tożsamości europejskiej i wartości europejskich, choć nie zostały one jednoznacznie zdefiniowane.

Koncepcja Europejskiego Obszaru Edukacji ma na celu wzmocnienie konkurencyjności gospodarczej Europy, wspieranie innowacji i zapewnienie aktywnego, inkluzywnego obywatelstwa. W tabeli 1 przedstawiono potencjalne szanse i zagrożenia wynikające z wprowadzania tej koncepcji w życie.

Tabela 1. Szanse i zagrożenia Europejskiego Obszaru Edukacji

Szanse	Zagrożenia
– współpracy między instytucjami edukacyjnymi i krajami, – wzajemne uznawanie kwalifikacji, – zwiększenie mobilności edukacyjnej studentów, uczniów oraz pracowników szkół i uczelni, – szerszy dostęp do wysokiej jakości edukacji i zróżnicowanych możliwości edukacyjnych, – rozwój umiejętności w zakresie transformacji cyfrowej i ekologicznej, – promowanie uczenia się przez całe życie	– duże koszty wydatków krajowych na edukację, – ograniczanie suwerenności krajów w zakresie polityki edukacyjnej, – utrata specyfiki i różnorodności krajowych systemów edukacyjnych, – ryzyko pogłębiania się nierówności w dostępie do edukacji, – wyzwania związane z dostosowaniem krajowych systemów edukacji do EOE

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://erasmusplus.org.pl/>, *Education in Europe...* (2023), Messyasz (2022).

W pierwotnych założeniach koncepcji Europejskiego Obszaru Edukacji był zapis: *Treść i struktura systemów kształcenia w państwach członkowskich pozostają w gestii właściwych organów krajowych lub regionalnych*. Jednak, jak pokazuje praktyka, założenia tej koncepcji ewoluują w kierunku większego ujednolicenia celów i treści nauczania. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Europy sami nauczyciele wskazują na pewne negatywne jego skutki. Należą do nich: utrata specyfiki i różnorodności systemów edukacyjnych w zakresie treści nauczania oraz postaw i wartości. Wielu nauczycieli oraz specjalistów oświaty wskazuje na utratę przez szkoły autonomii w doborze treści nauczania, nauczyciele zostaną zobowiązani do realizacji narzuconych treści, a lokalne tradycje, zwłaszcza wartości narodowe, mogą być znacznie zredukowane z powodu braku godzin na ich realizację, przy równoczesnym promowaniu otwartości i różnorodności. W konsekwencji może nastąpić stopniowe eliminowanie różnorodności systemów edukacyjnych, co samo w sobie jest wartością.

Ponadto mgliste wydają się korzyści związane z budowaniem wspólnego i spójnego systemu edukacyjnego w krajach UE. Już obecnie wielu nauczycieli wskazuje na pewne zalety oraz negatywne skutki realizowanej w UE tzw. edukacji włączającej/inkluzywnej. Niewątpliwą zaletą jest stworzenie możliwości każdemu, bez względu na stopień niepełnosprawności, uczestniczenia w edukacji w miejscu zamieszkania. Niestety w praktyce szkolnej inkluzja najczęściej sprowadza się jedynie do włączenia niepełnosprawnego dziecka do zespołu klasowego i przydzielenia mu nauczyciela wspomagającego (Czajkowska-Kisil 2018). Szkoła ogólnodostępna, czyli „szkoła dla wszystkich”, tylko z pozoru daje szansę uczniom na równy start. Niejednokrotnie uczniowie z dysfunkcją czują się samotni, rozczarowani szkołą i często czują, że „przeszkadzają” na lekcji, co utrudnia nauczycielom prowadzenie zajęć i odbiera szansę na prawidłowy przebieg procesu nauczania. Aby ten proces integracji uczniów przebiegał prawidłowo, muszą być spełnione pewne warunki, tj. kompetencje nauczycieli, zaangażowanie rodziców oraz motywacje i możliwości samego dziecka (Tracz, Puzyna 2017, Czajkowska-Kisil 2018, Abramowicz i in. 2023). Prowadzenie zajęć to także umiejętność dostosowania tego, czego się uczy, do wiedzy osobistej każdego ucznia. W tym momencie pojawia się też pytanie: co to jest prawidłowy przebieg procesu nauczania? Proces ten jest prawidłowy wtedy, gdy każdy uczeń ma szansę nauczyć się czegoś nowego. Stwierdzenie o utrudnianiu nauczycielom prowadzenia zajęć wskazuje na konieczność zrewidowania sposobu kształcenia nauczycieli. Nauczyciel nie tyle ma prawidłowo prowadzić zajęcia, ile UCZYĆ uczniów. O tym, jak trudny jest proces związany z edukacją włączającą, świadczy wypowiedź ucznia z dysfunkcją słuchu (kłopot z odbiorem dźwięków, a szczególnie z odbiorem mowy), który osiągnął sukces edukacyjny – opanował umiejętności komunikacji słownej i ukończył studia, a mimo to dostrzega pewne swoje trudności w komunikacji z innymi: *...Znajomość języka polskiego pozwalała mi się domyślać, co ludzie do mnie mówią, ale czytanie z ust i ciągle domyślanie się jest bardzo wyczerpujące, prowadzi też do pomyłek i nieporozumień. Ciągły wysiłek zniechęca, zwłaszcza że jest to najczęściej wysiłek bardzo jednostronny i skuteczny jedynie w sterylnych warunkach (rozmowa w cztery*

oczy, brak hałasów). Możecie sobie wyobrazić, jakie to jest uczucie w obliczu włożonego wcześniej ogromnego wysiłku w rehabilitację (Czajkowska-Kisil 2018, s. 10).

Wdrażanie flagowego projektu w obszarze edukacji – EOE – pokazuje, że dotychczas obowiązujący model procesu podejmowania działań edukacyjnych związany z pluralistyczną demokracją (budowaną przez dziesięciolecia w obrębie terytoriów narodowych i systemów politycznych) cechujący się m.in. negocjacjami z przedstawicielami partnerów społecznych, debatą publiczną – nieodłączną dla każdego procesu decyzyjnego – pomiędzy różnymi grupami politycznymi i społecznymi, był w odniesieniu do obszaru edukacji ograniczony lub zawężony do wybranych grup (Messyas 2022).

EUROPEJSKI OBSZAR EDUKACJI WYZWANIEM DLA EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Wpływ koncepcji Europejskiego Obszaru Edukacji na nauczanie geografii ma związek z inicjatywami skupiającymi się na:

- aktualizowaniu treści nauczania w programach i podręcznikach szkolnych, w tym podejmowaniu w nauczaniu geografii w jeszcze większym zakresie niż dotychczas treści społecznie ważnych i ukazywaniu praktycznego znaczenia wiedzy geograficznej w życiu codziennym;
- formach i metodach nauczania dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów;
- promowaniu myślenia przestrzennego;
- integrowaniu treści związanych ze zrównoważonym rozwojem.

Przykładem są treści związane z edukacją ekologiczną i klimatyczną (m.in. z tzw. zieloną transformacją) oraz transformacją cyfrową, które mają mieć kluczowe znaczenie w kształceniu z uwagi na polityczne założenia przyjęte w Unii Europejskiej. Jest to szansa dla geografii jako przedmiotu do ukazania w nauczaniu zmian klimatycznych zachodzących obecnie na Ziemi oraz ich przyczyn i skutków, w ujęciu głębszym, niż to jest ukazywane obecnie w szkole i w mediach. W oparciu o naukowe przesłanki uczniowie będą mieli możliwość nabycia wiedzy o klimacie jako złożonym systemie i jego zmianach zachodzących teraz i w przeszłości na Ziemi oraz potencjalnych działaniach człowieka w zakresie adaptacji do tych zmian. Niestety wedle aktualnych wytycznych MEN w sprawie podstaw programowych, nauczanie o zmianie klimatu ma się odbywać na wszystkich przedmiotach oraz być też realizowane poprzez organizacje pozarządowe w ramach różnych projektów (w tym tzw. grantów). Istnieje obawa, że zamiast rzetelniej wiedzy o złożonym systemie, jakim jest klimat, uczniowie otrzymają fragmentaryczną wiedzę (być może nawet podszytą podejściem ideologicznym), wypaczając istotę czynników wpływających na zmianę klimatu zachodzącą na Ziemi.

Niewątpliwie ważnym zadaniem dla geografii jako przedmiotu szkolnego oraz nauczycieli tego przedmiotu jest promowanie dobrych praktyk dotyczących

realizacji edukacji ekologicznej i klimatycznej, także z wykorzystaniem środków unijnych. W tym kontekście ważnym zadaniem będzie podjęcie działań wśród nauczycieli geografii promujących pisanie projektów grantów ze środków europejskich.

W związku z zapowiedzianą na 2026 r. kolejną reformą polskiej szkoły, istotnym wyzwaniem, choć trudnym do osiągnięcia, będzie utrzymanie geografii jako samodzielnego przedmiotu na wszystkich etapach edukacji szkolnej, zaczynając od klasy piątej szkoły podstawowej po ostatnie klasy szkoły ponadpodstawowej, zgodnie z polską tradycją oraz zaleceniami Międzynarodowej Karty Edukacji Geograficznej MUG. Aktualnie MEN i Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), który koordynuje prace nad reformą, lansuje pomysł, by w klasach V–VI zamiast nauczania biologii i geografii był kontynuowany przedmiot przyroda, który obecnie jest tylko w klasie IV. Ma on integrować wybrane treści biologiczne, geograficzne, fizyczne i chemiczne. Kolejnym ważnym zadaniem geografów w trakcie przygotowań tzw. profilu absolwenta dla danego etapu kształcenia oraz podstaw programowych geografii jest ukazywanie roli i znaczenia geografii jako przedmiotu szkolnego o charakterze interdyscyplinarnym, który łączy treści przyrodnicze, społeczno-ekonomiczne i humanistyczne.

PROJEKTY MOBILNOŚCI – SZANSA DLA NAUCZYCIELI GEOGRAFII I UCZNIÓW

Uruchomiony na kolejne lata program Erasmus+ (2021–2027) jest narzędziem wspomagającym Europejski Obszar Edukacji. Jego celem jest wspieranie, poprzez uczenie się przez całe życie edukacyjne, zawodowe i osobiste, rozwoju w zakresie edukacji, szkoleń i sportu, młodzieży i kadry nauczycielskiej w Europie i poza nią. W tym celu przygotowano następujące projekty:

- a) akcja kluczowa 1 – Mobilność edukacyjna;
- b) akcja kluczowa 2 – Współpraca między organizacjami i instytucjami;
- c) akcja kluczowa 3 – Wsparcie dla rozwoju polityki i współpracy;
- d) akcje Jean Monnet (<https://erasmusplus.org.pl/>).

W zakresie edukacji i szkoleń zostały uruchomione następujące projekty:

- projekty mobilności dla studentów i pracowników szkolnictwa wyższego;
- projekty mobilności dla osób uczących się i pracowników kształcenia zawodowego;
- projekty mobilności dla uczniów szkół i pracowników;
- projekty mobilności dla osób uczących się i pracowników edukacji dorosłych – The Field of Education and Training (<https://erasmusplus.org.pl/>).

Zakłada się, że projekty wspierane w ramach akcji kluczowej 1 przyniosą pozytywne i długotrwałe efekty dla ich uczestników – uczniów, studentów, nauczycieli i pracowników naukowych oraz zaangażowanych organizacji. Analizując dane z Narodowej Agencji Erasmus+, można wnioskować, że liczba szkół, uczniów oraz nauczycieli uczestniczących w oferowanych projektach wzrasta. Odbiorcami

tych projektów są osoby z różnych typów szkół. Szczególnymi beneficjentami są szkoły zawodowe, a ostatnio także licea ogólnokształcące oraz studenci.

Dla nauczycieli geografii udział w mobilności pracowników ma istotne walory w zakresie poszerzenia i aktualizacji wiedzy geograficznej, metodycznej oraz poznania specyfiki systemu edukacyjnego, pozycji geografii i treści programowych kraju, w którym jest szkoła przyjmująca. Jest to też okazja do zapoznania się z odrębnością kulturową (w tym kuchnią), zwyczajami i tradycjami. Istotą tej mobilności jest możliwość wymiany doświadczeń z nauczycielem geografii i innych przedmiotów oraz dyrekcją szkoły. Szczególnie cenne są wyjazdy typu obserwacja i prowadzenie lekcji (*job shadowing and teaching assignment*). Nauczyciel ma okazję nie tylko obserwować lekcje geografii i innych przedmiotów prowadzonych przez nauczycieli w szkole przyjmującej, ale także poprowadzić lekcje geografii/lub innego przedmiotu. Temat takich zajęć uzgadniany jest przed wizytą z nauczycielem szkoły goszczącej. Jest to okazja do zaprezentowania treści dotyczących geografii Polski (np. z zakresu geografii fizycznej, gospodarczej, demograficznej). To niezwykle ciekawe doświadczenie organizacyjne i metodyczne, gdyż lekcje odbywają się najczęściej w języku angielskim lub niemieckim albo hiszpańskim, w zależności od kraju przyjmującego. Wyjazdy te przyczyniają się także do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczyciela w zakresie kompetencji językowych, cyfrowych i organizacyjnych. Niejednokrotnie są one załącznikiem do nawiązania wieloletniej współpracy instytucji (szkół), służącej wymianie nauczycieli i uczniów. Potwierdzeniem zalet takich wyjazdów jest poniższy przykład refleksji nauczyciela geografii uczestniczącego w projekcie Erasmus Mobility: *Oprócz wiedzy metodyczno-pedagogicznej mogłam także zapoznać się z historią i zabytkami Aten. Zachwycający był krajobraz niektórych uliczek, ze szpalerem drzew pomarańczowych, urokliwych małych kawiarenek i sklepów oferujących rękodzielnicze wyroby. Kilkundniowy pobyt w Atenach pozwolił mi nie tylko doskonalić umiejętności pedagogiczno-metodyczne, ale także mogłam poznać ludzi i kulturę kulinarną kraju i spróbować kilku typowych potraw* (<https://ke.edu.pl/akredytacja-erasmusa-dla-kolegium-europejskiego-w-krakowie-na-lata-2021-2027/>)

Warto zaznaczyć, że dotychczasowy udział nauczycieli geografii w programie mobilności kadry jest raczej niewielki. Na ten stan rzeczy wpłynęło wiele czynników, w tym m.in. brak zainteresowania szkół projektami mobilności, procedury formalne, wcześniejsze priorytety programu (np. doskonalenie umiejętności językowych wśród kadry).

Innym ważnym działaniem w ramach programu Erasmus+ jest projekt mobilności osób młodych – wymiany młodzieży. W ramach tego działania organizacje i nieformalne grupy osób młodych mogą starać się o wsparcie finansowe na realizację projektów skupiających młodzież z różnych krajów w celu wymiany doświadczeń i nauki poza ich systemem kształcenia formalnego (<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-b/key-action-1/youth-exchanges>).

Głównym celem tej akcji jest wspieranie mobilności edukacyjnej uczniów na rzecz uczenia się pozaformalnego poprzez wymianę młodzieży między krajami. Ma to na celu zwiększenie jej zaangażowania oraz umożliwienie młodym ludziom – uczniom i studentom – stania się aktywnymi obywatelami, a także

pomoc w zdobywaniu i rozwijaniu kompetencji, które posłużą im w uczeniu się przez całe życie i dalszej karierze zawodowej. Wymiana młodzieży ma na celu:

- a) wspieranie dialogu międzykulturowego, a także uczenia się i poczucia bycia Europejczykiem;
- b) rozwijanie umiejętności i postaw młodzieży;
- c) wzmacnianie europejskich wartości, przełamywanie uprzedzeń i stereotypów;
- d) zwiększanie świadomości w zakresie istotnych społecznie kwestii, a tym samym zachęcanie do zaangażowania w życie społeczne i demokratyczne oraz aktywnego w nim uczestnictwa (<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-b/key-action-1/youth-exchanges>).

Również młodzież dostrzega zalety korzystania z programu Erasmus+. Przykładem tego są wypowiedzi uczniów Kolegium Europejskiego (KE) w Krakowie – uczestników wymiany do Hiszpanii w 2025 r. Wskazali oni, że wyjazd ten umożliwił im:

- poznanie nowej kultury i życia codziennego Hiszpanów,
- nawiązywanie międzynarodowych przyjaźni,
- możliwość używania języka hiszpańskiego w praktyce,
- wspólne spędzanie czasu z rówieśnikami z innych krajów.

Uczniowie bardzo pozytywnie ocenili swoje doświadczenia z rodzinami hiszpańskimi. Zauważyli różnice kulturowe, docenili gościnność, serdeczność i zaangażowanie gospodarzy. Była to dla nich ważna lekcja życia, niezależności i tolerancji (https://wakelet.com/wake/zv4nCWWury11Zo_42ChBsc).

Według raportu Komisji Europejskiej do końca 2023 r. w krajach europejskich z oferty Erasmus+ skorzystało ponad 15 mln osób. W porównaniu do 2022 r. budżet programu zwiększył się o 12,5%. Liczba dofinansowanych projektów wzrosła o blisko 6 tys., a liczba zaangażowanych organizacji o ponad 11,5 tys. Niemniej jednak nadal jest to nieduży odsetek szkół, uczniów i studentów uczestniczących w tym projekcie w porównaniu do ogólnej liczby szkół i liczby uczniów w krajach UE. W przypadku Polski w 2023 r. najwięcej projektów realizowano w sektorze:

- kształcenie i szkolenia zawodowe (658),
- edukacja szkolna (625 projektów),
- szkolnictwo wyższe (364).

W ramach uczestnictwa w wymianie młodzież na bieżąco dokumentuje swój pobyt w kraju goszczącym, tworząc tzw. dziennik projektu prowadzony w formie elektronicznej (ryc. 2).

W dzienniku tym uczniowie umieszczają fotografie obiektów, miejsca wydarzeń, które ich zainspirowały, dodając krótki komentarz. Uczestnicy nagrywają również krótkie filmy, ukazujące wydarzenia, w których biorą udział, i umieszczają na stronie internetowej swojej szkoły w odpowiedniej zakładce poświęconej wymianie w ramach Erasmus+. W ten sposób doskonalą swoje umiejętności cyfrowe i komunikacyjne. Należy nadmienić, że dostęp do dziennika projektu bywa udostępniany innym uczniom i nauczycielom szkoły (np. poprzez dziennik elektroniczny, MS Teams) i w ten sposób cała społeczność szkoły oraz rodzice (a niekiedy także cała rodzina) aktywnie obserwują wydarzenia, w których uczestniczą ich



Ryc. 2. Wizytówka folderu dziennika ucznia projektu w ramach programu Erasmus+
Źródło: https://wakelet.com/wake/zv4nCwury11Zo_42ChBsc.

dzieci. Po powrocie z wymiany każdy z uczniów wypełnia ankietę ewaluacyjną. Jest to cenna informacja dla koordynatora/organizatora zagranicznego wyjazdu. W niektórych szkołach, głównie tych, które mają doświadczenie w organizacji wymiany uczniów, dużą wagę przywiązuje się do popularyzacji programu Erasmus+ poprzez m.in. informacje w szkolnych gazetkach z dołączonymi refleksjami uczestników wymiany do danej szkoły, niejednokrotnie z bogatym materiałem ilustracyjnym. Inną formą popularyzacji mobilności uczniów jest umieszczanie plakatów tematycznych (posterów) – dokumentujących wyjazdy uczniów danej szkoły do różnych krajów, opracowane przez ich uczestników (ryc. 3).



Ryc. 3. Przykłady posterów wykonanych przez uczniów – uczestników mobilności Erasmus+ z Kolegium Europejskiego w Krakowie. Fot. M. Tracz

Na podstawie dostępnej literatury oraz doświadczenia autorów w tabeli 2 zestawiono zalety i wady jednego z działań związanego z koncepcją Europejskiego Obszaru Edukacji, tj. programu mobilności Erasmus+.

Tabela 2. Zalety i wady programu Erasmus+ (Mobilność)

Zalety	Wady
– zwiększenie mobilności studentów, uczniów oraz pracowników szkół i uczelni, – podnoszenie kompetencji w zakresie uczenia się, umiejętności zawodowych, – podnoszenie kompetencji cyfrowych i językowych, – poznawanie różnorodności kulturowej, religijnej, – kształtowanie postaw otwartości i tolerancji.	– potencjalne bariery językowe dla osób, dla których dany język nie jest językiem ojczystym, – skomplikowane procedury składania wniosków, – niewielki odsetek studentów/uczniów i pracowników uczestniczy w programie mobilności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://erasmusplus.org.pl/>.

Z punktu widzenia kształcenia geograficznego, uczestnictwo młodzieży w wymianie szkół pozwala na zdobycie cennego doświadczenia w ramach pobytu w rodzinie goszczącej. Jest naturalną okazją do poszerzenia wiedzy geograficznej o danym kraju i jego bogactwie kulturowym. Z obserwacji autorów – organizatorów wymiany młodzieży – wynika, że młodzież bardzo często rozmawia ze sobą o aktualnej sytuacji ekonomicznej i społecznej, np. dopytuje o koszty utrzymania, dostępność niektórych usług, jakość komunikacji zbiorowej itp. Ponadto wymiany sprzyjają nawiązaniu kontaktów rówieśniczych, rozwijaniu kompetencji, takich jak komunikatywność i samodzielność. Uczniowie mają możliwość zapoznania się z innymi kulturami oraz posługiwania się językiem obcym w sytuacjach codziennych, co sprzyja budowaniu relacji z innymi oraz kształtowaniu postawy otwartości i tolerancji.

PODSUMOWANIE

Obserwowana w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej zmiana w podejściu do edukacji wynika z przyjęcia paradygmatu filozofii neoliberalnej, zaś w gospodarce – odejścia od zatrudnienia w sektorze produkcji do zatrudnienia w sektorze usług, czyli tzw. gospodarce opartej na wiedzy (Messyas 2022). Jednym z głównych celów tego podejścia ma być upowszechnienie idei uczenia się przez całe życie, mającej za zadanie rozbudzenie w osobach uczących się dyspozycji i gotowości do ciągłego podnoszenia swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Ma to być pomocne w sprośowaniu wyzwaniom zmieniającego się świata i gwałtownemu postępowi technologicznemu. Kolejne działania wiążą się z przebudową instytucji kształcenia (szkół, uniwersytetów) tak, by stały się bardziej elastyczne, otwarte na zróżnicowane potrzeby uczniów/studentów i wprowadzały do programów nauczania kolejne nowe wątki tematyczne oraz promowały tzw. europejski system wartości, tj. zmianę postaw i zachowań jednostek w kierunku większej aktywności, motywacji, gotowości do zmian oraz zdolności do adaptacji w zmieniającym się świecie. Tak nakreślone zadania dla edukacji mają umożliwić osiągnięcie unijnych celów związanych z rozwojem zrównoważonym,

innowacyjnością i spójnością polityczną Europy. W takim założeniu edukacja staje się instrumentem umacniania określonej wizji polityczno-gospodarczej elit europejskich, zaś cele związane z bardziej autotelicznym modelem edukacji pozostają poza jej głównym nurtem.

Projekt Europejskiego Obszaru Edukacji z punktu widzenia obywateli i rodzin uczestniczących w mobilności zawodowej, a także studentów, jest ze wszech miar pożądanym. Może bowiem niwelować problemy z dostosowaniem się do systemu nauczania w kraju goszczącym. Jednak z punktu widzenia interesów poszczególnych krajów i ich obywateli, mających określone oczekiwania wobec systemu nauczania, może budzić obawy związane z podmiotowością polityki edukacyjnej, reprezentowaniem interesów krajowych i kształtowaniem potrzeb odrębności narodowej, kulturowej i religijnej. Nadmierny nacisk na treści nauczania związane z tematyką globalną (np. zmiana klimatu, zrównoważony rozwój, migracje) będzie powodować redukcję treści istotnych z punktu widzenia kształtowania postaw, w tym poczucia więzi i przynależności do rodziny, „małej ojczyzny”, narodu i kraju ojczystego. Postulowana w nim wizja Europejczyka, bez odniesienia do jego przynależności narodowej, jest „pusta” i skoncentrowana jedynie na jego wymiarze osobowościowym, niejednokrotnie zbyt indywidualistycznym i ekonomicznym.

Jednym z cenniejszych projektów związanych z Europejskim Obszarem Edukacji jest program Erasmus+ związany z mobilnością edukacyjną oraz szkoleniową nauczycieli, pracowników naukowych, studentów i uczniów. W ramach tej inicjatywy nauczyciele mają okazję do zapoznania się z systemami edukacyjnymi innych krajów, podpatrzenia i zaadaptowania ciekawych rozwiązań metodycznych oraz poznania różnorodności kulturowej i religijnej odwiedzanego kraju.

Analiza dostępnych dokumentów pozwoliła na odsłonięcie procesów instrumentalizacji edukacji, która poprzez przyswojenie idei Europejskiego Obszaru Edukacji i uczenia się przez całe życie przedstawiana jest jako możliwość (prawo każdego człowieka do uczenia się przez całe życie, równość szans, inkluzywność itp.), w rzeczywistości staje się koniecznością. Instytucje UE szukają skutecznych sposobów, by jak najwięcej osób z tych możliwości skorzystało i krajowe systemy były modernizowane zgodnie z wytyczonymi założeniami w EOE, wprowadzając specjalne programy i środki finansowe dla różnych adresatów.

LITERATURA

- Abramowicz D., Wasielewska M., Kühn N., Pawlaczyk D., Pułról M., Szymańda A., Urbanik A., Stanisławski D., 2023, Problemy kształcenia geograficznego wśród uczniów ze spektrum autyzmu – studium przypadku, [w:] A. Hibszer, M. Adamczewska (red.), *Wybrane problemy edukacji geograficznej*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 14, s. 121–138.
- Czajkowska-Kisil, M., 2018, *Dzieci niesłyszące a problematyka edukacji włączającej. Refleksje*, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin, s. 9–15, https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/Refleksje-2_2018-calosc.pdf.

- Education in Europe: Advantages and Disadvantages for Students from Abroad*, 2023, European Business Magazine, July 11, <https://europeanbusinessmagazine.com/business/education-in-europe-advantages-and-disadvantages-for-students-from-abroad/>.
- International Charter on Geographical Education*, 1992, Commission on Geographical Education International Geographical Union, Washington, https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/Refleksje-2_2018-calosc.pdf.
- Komisja Europejska, 2020, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.* (COM(2020) 625 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=PL>).
- Messyasz K., 2022, Problematyzacja i instrumentalizacja edukacji w UE. Przykład idei uczenia się przez całe życie i europejskiego obszaru edukacji, *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 83, s. 33–56, <https://doi.org/10.18778/0208-600X.83.02>
- Parlament Europejski, 2021, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 listopada 2021 r. w sprawie europejskiego obszaru edukacji: wspólne całościowe podejście* (2020/2243(INI)), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_PL.pdf.
- Rada Unii Europejskiej, 2021, *Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030)* (2021/C 66/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=PL).
- Tracz M., Puzyna R., 2017, Wybrane sposoby stymulacji sensorycznej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie kształcenia geograficznego, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace KEG PTG, t. 7.

AFILIACJE AUTORÓW

dr Dawid Abramowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań
dawid.abramowicz@amu.edu.pl

dr Maria Adamczewska

Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Instytut Geografii Miast, Turyzmu i Geoinformacji
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
maria.adamczewska@geo.uni.lodz.pl

dr hab. Joanna Angiel prof. UW

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

dr Małgorzata Cichoń

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
malgorzata.cichon@amu.edu.pl

mgr Katarzyna Dacy-Ignatiuk

Zespół Szkół nr 1 w Tychach, ul. Wejchertów
20 43-100 Tychy
kdacyignatiuk@gmail.com

dr Irena Dybska-Jakóbkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych
Instytut Geografii i Nauk o Środowisku
ul. Uniwersytecka 7, 25-406 Kielce
idybska@ujk.edu.pl

dr Barbara Dziecioł-Kurczoba

Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Instytut Geografii Miast, Turyzmu i Geoinformacji
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
barbara.dzieciol@geo.uni.lodz.pl

mgr Małgorzata Gardner

Zespół Szkół nr 1 w Tychach
ul. Wejchertów 20, 43-100 Tychy
gosia.gard@gmail.com

mgr Janusz Górny

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. J. Bażyńskiego 8, 80-309 Gdańsk
I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego
ul. Bukowska 16, 60-809 Poznań
VIII Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza
ul. Hipolita Cegielskiego 1, 61-862 Poznań
janusz.gorny@ug.edu.pl

dr hab. Adam Hibszer prof. UŚ

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Przyrodniczych, Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej
i Gospodarki Przestrzennej
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec
adam.hibszar@us.edu.pl

mgr Joanna Kaczmarek

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań

dr Bożena Kicińska, prof. UW

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

dr Bartłomiej Kopaczyński

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

mgr Justyna Krysztofowicz

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań

mgr Natalia Kühn

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań

dr hab. Mirosław Mularczyk prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Geografii i Nauk o Środowisku
miroslaw.mularczyk@ujk.edu.pl

mgr Daria Pawlaczyk

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań

dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM

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

dr hab. Elżbieta Szkurlat prof. UŁ

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

dr Mariola Tracz

Kolegium Europejskie
Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące w Krakowie
mtracz@ke.edu.pl

mgr Dawid Wojtecki

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Z. Tylewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 78/82, 60-569 Poznań