

Arkadiusz Głowacz

# ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ

STUDIUM PORÓWNAWCZE  
WYBRANYCH KRAJÓW  
EUROPEJSKICH



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

# **ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ**

**STUDIUM PORÓWNAWCZE  
WYBRANYCH KRAJÓW  
EUROPEJSKICH**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

Arkadiusz Głowacz

# **ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ**

**STUDIUM PORÓWNAWCZE  
WYBRANYCH KRAJÓW  
EUROPEJSKICH**

 WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014



Arkadiusz Głowacz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych  
Zakład Dydaktyki Geografii, 90-232 Łódź, ul. Kopcińskiego 31

RECENZENT  
*Zbigniew Podgórski*

SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU  
*Anna Araszkiewicz*

OPRACOWANIE GRAFICZNE  
*Arkadiusz Głowacz*

PROJEKT OKŁADKI  
*Stämpfli Polska Sp. z o.o.*  
Zdjęcia wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

Książka sfinansowana ze środków dotacji celowej na prowadzenie badań naukowych  
lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych służących  
rozwojowi młodych naukowców

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ  
przez Wydział Nauk Geograficznych

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.06772.14.0.M

ISBN 978-83-7969-443-3 (wersja papierowa)  
ISBN 978-83-7969-502-7 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl  
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

## Spis treści

Wprowadzenie .....	7
1. Przegląd literatury i założenia metodologiczne badań .....	9
1.1. Badania porównawcze o zasięgu międzynarodowym w dydaktyce geografii .....	9
1.2. Poglądy na temat roli geografii w kształceniu .....	15
1.3. Cele podjętych badań .....	23
1.4. Materiały źródłowe i metody badawcze .....	26
2. Pozycja przedmiotu szkolnego geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech	37
3. Koncepcje kształcenia geograficznego w badanych krajach .....	48
3.1. Ogólna charakterystyka założeń programowych geografii .....	48
3.2. Wkład geografii w kształcenie określony explicite w podstawach programowych .....	53
3.3. Zakładane cele kształcenia geograficznego .....	58
4. Rola geografii wyrażona poprzez treści podręczników .....	74
4.1. Dobór i układ treści .....	74
4.2. Zasięg omawianych obszarów .....	90
4.3. Kontekstualizacja wybranych krajów i regionów .....	97
4.4. Umiejętności kształcone za pomocą podręcznika .....	111
4.5. Kształcenie przekonań i postaw .....	121
5. Wnioski końcowe oraz implikacje praktyczne .....	138
Literatura .....	150
Załącznik 1 .....	162



## Wprowadzenie

Szkolnictwo w krajach europejskich w ostatnich latach przechodzi bardzo intensywną ewolucję. Zmiany obejmują organizację oświaty, ale także sięgają głębiej – do koncepcji, założeń i celów procesu kształcenia. Można zaobserwować powszechne przyjmowanie paradygmatu personalistycznego, w którym ucznia stawia się na pierwszym miejscu, próbując zaspokoić jego aktualne i przyszłe potrzeby rozwojowe. Jednym z licznych wymiarów zachodzących zmian szkolnictwa jest reforma tradycyjnego podziału na przedmioty nauczania. Niektóre przedmioty zyskują na znaczeniu, jak choćby edukacja obywatelska czy wychowanie seksualne; inne przeżywają kryzys tożsamości w zderzeniu z wyjątkową dynamiką zmian społecznych w wymiarze kulturowym, demograficznym, ekonomicznym czy politycznym.

Należy jednak pamiętać, że konieczność redefinicji założeń kształcenia nie jest niczym nowym ani wyjątkowym w historii oświaty. Niejednokrotnie wieszczono już schyłek społeczeństwa wykształconego i wychowanego z uwagi na niewydolność systemu edukacyjnego. Wystarczy sięgnąć choćby do prac Julliena de Parisa – jednego z największych pedagogów XIX w. – by przekonać się o nieśmiertelności negatywnej diagnozy oświaty:

Każdy człowiek myślący, który obserwuje stan moralności w różnych krajach Europy, stwierdza z goryczą, iż wychowanie, jakie obecnie daje własna rodzina i szkolnictwo publiczne, jest często niekompletne, wadliwe, bez powiązania i niezbędnych przejść z jednych stopni na następne, bez harmonii pomiędzy takimi sferami wychowania, jak: fizyczna, moralna i intelektualna, których kształtowanie powinno być podporządkowane wspólnemu celowi, wreszcie, bez zgodności z rzeczywistymi potrzebami dzieci i młodzieży zarówno w stosunku do wymagań społeczności, jak i do potrzeb narodu i rządów (Jullien de Paris 1962, s. 5 za: Frątczak, 1994, s. 11–12).

Poglądy Julliena de Parisa do złudzenia przypominają aktualne głosy krytyków systemu edukacyjnego. Tym samym, można wnioskować, że już od wielu dziesięcioleci, jeśli nie setek lat, dostrzegano potrzebę reformy oświaty. Rzecz w tym, by zmian tych dokonywano świadomie i rozważnie. W podejmowaniu właściwych decyzji niewątpliwie pomaga możliwie rozległa wiedza o systemie edukacyjnym, poparta rzetelnymi badaniami naukowymi.

W kontekście niedomagań i ewolucji oświaty zasygnalizowanych powyżej, niezwykle istotny jest problem pozycji, jaką zajmuje, ale przede wszystkim roli, jaką odgrywa szkolna geografia. Pozytywny wkład tego przedmiotu w kształcenie młodego człowieka wydaje się bezsprzeczny bodaj dla wszystkich geografów. Geografia szkolna nie jest jednak w równym stopniu doceniana przez osoby niebędące geografami. Co gorsza, geografia jako dyscyplina naukowa cierpi od dawna z powodu nieprecyzyjnego określenia swojego przedmiotu badawczego, na co już na początku XX w. wskazywał m.in. W. Nałkowski (1911). Wynika z tego brak powszechnie przyjętej definicji, która jednoznacznie wyznaczałyby także rolę tej dyscypliny. Stąd coraz częstsze przypadki kontestowania statusu geografii jako obowiązkowego, niezależnego i wartościowego przedmiotu nauczania. Okazuje się, że o ile kłopoty z utrzymaniem dawnej pozycji geografii w szkołach są powszechne niemal we wszystkich krajach europejskich (i nie tylko), o tyle ścieżki ewolucji i wizje przyszłości tego przedmiotu mogą się od siebie różnić.

W przedstawionej Czytelnikowi książce podjęto próbę porównania roli geografii jako przedmiotu szkolnego w Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Należy mieć nadzieję, że pojawienie się opracowań osadzonych w szerszym, międzynarodowym kontekście przyczyni się do wymiany doświadczeń i skorzystania z istniejących wzorców dobrej praktyki edukacyjnej.

*Autor*



# 1. Przegląd literatury i założenia metodologiczne badań

## 1.1. Badania porównawcze o zasięgu międzynarodowym w dydaktyce geografii

Z zestawień dokonanych przez S. Piskorza (2008) wynika, że porównania międzynarodowe nie są znaczącym działem tematycznym w piśmiennictwie z zakresu dydaktyki geografii w Polsce. Niemniej jednak mnogość przytoczonych dalej pozycji literatury wskazuje na wciąż rosnące zainteresowanie tą tematyką. Opracowania zbiorcze, o szerokim zakresie przestrzennym i problemowym są raczej nieliczne. Należy tu zaliczyć z całą pewnością zestawienie opisów edukacji geograficznej w 30 krajach pod redakcją H. Haubricha (1982). Fakt, że autorzy poszczególnych rozdziałów wywodzili się z krajów, których systemy edukacyjne opisywali, niesie ze sobą walor szczegółowości i wiarygodności nakreślonego obrazu. Choć cała publikacja służy raczej jako baza danych o kształceniu geograficznym w każdym kraju z osobna, i pozbawiona jest znaczących elementów syntetyzujących, to znalazło się tam ogólne podsumowanie zaprezentowanych wyników. Okazuje się, że geografia jako przedmiot szkolny w latach osiemdziesiątych XX w. cieszyła się silną, ugruntowaną pozycją w większości systemów edukacyjnych, choć już wówczas dostrzegano liczne zagrożenia, które z całą mocą ujawnić się miały w kolejnej dekadzie.

Chęć zdiagnozowania stanu geografii szkolnej w skali międzynarodowej przyniosła efekt także w późniejszych pracach Haubricha. W latach 1995 i 2005 przeprowadził kolejne badania w 30 krajach znajdujących się na różnym poziomie rozwoju ekonomicznego. Tym razem osoby biorące udział w pracach w charakterze narodowych ekspertów zostały poproszone nie o redakcję rozdziałów, a jedynie o wypełnienie ankiety na temat kształcenia geograficznego. To zapewniło większą porównywalność odpowiedzi. Dzięki przeprowadzeniu badań w latach 1995 i 2005 możliwe stało się wskazanie ogólnych tendencji zmian w obrębie nauczania-uczenia się geografii. Wyniki zaprezentowano w sposób zbiorczy, a zaledwie w kilku przypadkach można odnaleźć szczegółowe odwołania do wybranych krajów lub grup krajów. Z uwagi na zbyt małą liczbę badanych osób wyniki nie są reprezentatywne. Tym niemniej autorowi

udało się sformułować szereg istotnych konkluzji o charakterze jakościowym. Według H. Haubricha (2006) w latach 1995–2005 dało się zauważyć następujące zmiany:

1. Ekspansję układu regionalnego treści kształcenia oraz niemal równie intensywny wzrost popularności układu systematycznego. Można się domyślać, że te dwie tendencje, w dużej mierze opozycyjne, były obserwowane w różnych krajach. Jedynie nieznaczny wzrost cechował układ problemowy. Na ostatnim miejscu niezmiennie znajdował się układ systemowy, czyli oparty na systemach funkcjonujących w środowisku geograficznym.

2. W zakresie priorytetów w nauczaniu-uczeniu się geografii zarówno w 1995 r., jak i w 2005 r. pierwsze miejsce zajmowała wiedza faktograficzna. Mniej istotne było kształtowanie rozumienia pojęć geograficznych. Nadal mniejsze, choć rosnące znaczenie miało kształcenie umiejętności. Najmniejszą wagę, pomimo nieznacznego wzrostu, miało kształtowanie w ramach geografii wartości.

3. Wzrastało znaczenie edukacji środowiskowej oraz prorozwojowej.

4. Zdecydowanie ważniejsze było budowanie świadomości narodowej niż świadomości regionalnej.

5. Kształtowanie postawy solidarności międzynarodowej i globalnej miało niezmiennie niewielkie lub co najwyżej średnie znaczenie w kształceniu geograficznym. Wynikała z tego równie słaba pozycja nurtów, takich jak edukacja dla pokoju oraz edukacja międzykulturowa, choć ta ostatnia systematycznie zyskiwała na znaczeniu.

6. W związku z przemianami polityczno-ustrojowymi w wielu badanych krajach nastąpił odwrót od podejścia akcentującego kolektywizm na rzecz indywidualizmu w społeczeństwie.

W podsumowaniu autor zwrócił uwagę na zmniejszającą się liczbę krajów, w których geografia nauczana jest w sposób wysoce innowacyjny. Z drugiej strony, coraz rzadziej kształcenie geograficzne osadzone jest w podejściu konserwatywno-tradycyjnym. Wskazuje to na postępujący proces ujednolicania kształcenia geograficznego w skali międzynarodowej.

Podobnych badań do tych prowadzonych przez Haubricha w latach dziewięćdziesiątych podjął się R. Gerber (2001). Za pomocą ankiety zostały zebrane informacje dotyczące kształcenia geograficznego, w tym także przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu, w 31 krajach, takich jak: Argentyna, Australia, Belgia, Chiny, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Hong Kong, Indie, Izrael, Japonia, Kanada, Korea Południowa, Mongolia, Myanmar, Niemcy, Nowa Zelandia, Norwegia, Portugalia, RPA, Singapur, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwecja, Tajwan, Węgry, Włochy, Zimbabwe, Zjednoczone Królestwo. W tym przypadku również nie można mówić o repre-

zentywności wyników. Co więcej, w obu seriach badań udział brały inne osoby z poszczególnych krajów. Wynika stąd kilka rozbieżności osiągniętych rezultatów i formułowanych wniosków. Gerber postanowił dokonać analizy osobno dla poszczególnych etapów edukacyjnych, co spowodowało kolejne różnice w stosunku do konstatacji Haubricha. Gerber stwierdził m.in. że:

1. Geografia w szkole średniej jest przedmiotem nieobowiązkowym. Systematycznie spada liczba osób wybierających geografię na tym etapie kształcenia. Jest to spowodowane konkurencją ze strony innych, pojawiających się przedmiotów, np. ekonomii, zarządzania, oraz włączaniem treści geograficznych do przedmiotów interdyscyplinarnych, takich jak nauki społeczne, nauki humanistyczne.

2. Malejące zainteresowanie geografią na etapie szkoły średniej niesie za sobą wykluczenie tego przedmiotu z programów studiów na kierunkach, takich jak prawo, inżynieria, medycyna.

3. Im wyższy etap edukacyjny, tym większą wagę przykładają się do kształcenia umiejętności praktycznych, ale także umiejętności myślenia.

4. Za najmniej istotne na wszystkich etapach edukacyjnych uznawane jest kształcenie w zakresie wartości.

5. Hierarchia metod dydaktycznych stosowanych na lekcjach geografii w szkołach średnich, poczynając od tych najczęściej wykorzystywanych, rysuje się następująco: wykład, czytanie i analiza map, rysowanie map, opracowania statystyczne, mapa mentalna, praca terenowa, metoda problemowa, eksperyment, gra edukacyjna, symulacja.

6. Spośród pomocy dydaktycznych zdecydowanie na czoło wysuwa się podręcznik. Zwłaszcza na niższych etapach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum) dominacja podręcznika nad innymi pomocami jest znacząca. Dużym uznaniem cieszą się także atlasy geograficzne, filmy, fotografie. Rzadko lub bardzo rzadko używa się obrazów satelitarnych, programów komputerowych oraz GIS.

Gerber analizował ponadto kluczowe założenia w zakresie kształcenia nauczycieli geografii oraz metod badawczych stosowanych przez dydaktyków geografii.

Nieco mniejszym zakresem przestrzennym wyróżnia się niemalże równoległa czasowo praca J.P. Chevaliera (2000), który podjął próbę porównania miejsca i rangi geografii w szkołach w 23 krajach europejskich. W tym celu wykorzystał raporty publikowane przez Eurydice<sup>1</sup>. Wnioski z badań Chevaliera pokrywają

---

<sup>1</sup> Zalety Eurydice jako źródła informacji o szkolnictwie podkreśliła m.in. A. Awramiuk (2005).

się z diagnozami Haubricha i Gerbera – geografia włączana jest do przedmiotów interdyscyplinarnych w szkole podstawowej. Jako samodzielny, obowiązkowy przedmiot pojawia się w szkole ponadpodstawowej. Na kolejnym etapie edukacyjnym traci status obligatoryjności, a niekiedy włączana jest do przedmiotów społecznych.

Na ustalenia Chevaliera powołuje się K. Donert (2007), sugerując, że stan geografii jako przedmiotu uniwersyteckiego bezpośrednio zależy od jej kondycji na niższych etapach edukacyjnych. Jako negatywny oceniono stan, w którym coraz więcej nauczycieli geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych nie jest z wykształcenia geografami. Głównym celem pracy Donerta jest jednak określenie sytuacji geografii w szkołach wyższych w Europie. Tutaj także wykorzystano metodę ankiety skierowanej do osób zawodowo zajmujących się dydaktyką geografii. Tym razem badania objęły 27 krajów europejskich. Donert podjął bardzo wiele aktualnych problemów dotyczących kształcenia geograficznego, takich jak wykorzystanie technologii informacyjnych i GIS, współpraca i wymiana międzynarodowa, zatrudnialność absolwentów czy profesjonalizm kadry dydaktycznej. Warto przytoczenia wydają się główne wnioski, które zaprezentowano w formie postulatów dotyczących kształcenia geograficznego w szkole wyższej:

- promować wysoką jakość kształcenia geograficznego;
- traktować i wynagradzać osiągnięcia w zakresie dydaktyki na równi z tymi z zakresu badań naukowych;
- zacieśnić związki pomiędzy szkołami (podstawowymi i średnimi) oraz uczelniami;
- powierzać wyłącznie osobom z wykształceniem geograficznym nauczanie geografii w szkołach;
- rozszerzać i pogłębiać współpracę pomiędzy instytucjami zaangażowanymi w proces kształcenia geograficznego.

Szerokim zakresem przestrzennym oraz problemowym charakteryzuje się praca T. Béneker (2007), w której dokonano porównania praktyki szkolnej w Holandii, Finlandii, Anglii i Stanach Zjednoczonych pod kątem obecności i zróżnicowania zagadnień z zakresu geografii obszarów miejskich. Na podstawie jednego działu geografii wyciągnięte są tam uogólniające wnioski co do związków geografii szkolnej z naukową (lub raczej ich braku) oraz z codziennym doświadczeniem uczniów.

Podobny charakter ma artykuł T. Resnik-Planinc (2008). Tym razem jest to porównanie treści związanych z rozwojem zrównoważonym w kształceniu geograficznym w Słowenii, Polsce, Włoszech, Grecji i Czarnogórze. Zarówno Planinc, jak i Béneker za cel stawiają sobie przekazanie wniosków z badań

osobom odpowiedzialnym za kształt podstaw programowych w poszczególnych krajach w celu uruchomienia procesu pożądaných zmian. Praktyka tego typu dowodzi użyłitarnego charakteru badań porównawczych w dydaktyce geografii, a także szerzej – w całej oświacie.

Na uwagę zasługuje porównanie curriculum angielskiego i francuskiego dokonane przez H. Leaha (2009). Okazuje się, że angielskie ma charakter zdecentralizowany, wywodzący się z tradycji *laissez-faire*, francuskie – scentralizowany i narzucający. Celem badań nie było określenie realnych skutków społecznych wynikających z różnic w curriculum, a jedynie wskazanie potencjalnych przyczyn tych różnic. Angielskie curriculum nie zostało znacząco zmienione pod wpływem wspólnych ustaleń krajów UE, w przeciwieństwie do curriculum francuskiego, które poważnie zmodyfikowano po 1990 r. Przyczyną ma być trwająca izolacja i poczucie odrębności Wielkiej Brytanii od reszty kontynentu (co udowadniał w swoich badaniach m.in. T. Risse 2005) przeciwstawione proeuropejskości Francji.

Typowe badania porównawcze w obrębie dydaktyki geografii prowadził także J. Birkenauer (2002). Tym razem nie miały one jednak wymiaru międzynarodowego. Mimo to okazują się bardzo przydatne dla niniejszego opracowania, ponieważ analizie poddano tam koncepcje i treści podręczników do geografii ze wszystkich krajów związkowych Niemiec. Birkenauer wykazuje zróżnicowanie kształcenia geograficznego w różnych częściach Niemiec. Podobny charakter i zastosowaną metodologię ma publikacja D. Boehna, B. Hamann (2011). W tym przypadku chodziło o porównanie obecności i zakresu treści związanych z rozwojem zrównoważonym w podręcznikach niemieckich.

Warto odnotować rozległe opracowanie osadzone na styku pedagogiki porównawczej i geografii, poddające analizie zmiany treści podręczników do geografii w Zjednoczonym Królestwie w latach 1907–1993 (Zhang, Foskett 2003). Jeżeli mowa o porównywaniu treści podręczników do geografii, to tego typu prac, również o zakresie międzynarodowym, można odnaleźć znacznie więcej. Najważniejszym ich źródłem jest Georg Eckert Institut w Brunzshwiku, działający pod egidą UNESCO. Instytut wydaje własne czasopismo „Eckert. Die Schriftenreihe. Studien zur Internationalen Bildungsmedienforschung”. Wiele prac porównujących podręczniki do geografii publikuje czasopismo „Paradigm”. Poniżej zaprezentowano przegląd jedynie kilku wybranych prac z tego nurtu.

Poza wspomnianymi powyżej Zhangiem i Foskettetem, podręcznikami brytyjskimi zajmowali się także T. Ploszajska (1996), J. Hopkin (2001), L.D. Newton i D.P. Newton (2006). Z kolei O. Mentz (2003) skoncentrował się na zmianie udziału zagadnień europejskich w podręcznikach francuskich, B. Hamann (2007) badał wizerunek Australii w niemieckich podręcznikach do geografii,



D.R. Wright (2009) opisał problemy z zastosowaniem właściwych odwzorowań kartograficznych na mapach zamieszczanych w publikacjach dydaktyczno-geograficznych w kilkunastu krajach świata. Zespół naukowców z sześciu państw (Metallinos i in. 1990) na warsztat wziął podręczniki australijskie, greckie, szwedzkie, japońskie i amerykańskie w celu określenia różnic treści i sposobów ich prezentacji. Z kolei O. Yasar, M. Seremet (2007) badali podręczniki tureckie, S.W. Bednarz (2004), S.A. Jennings (2006) – podręczniki amerykańskie, F. Papadimitriou (2004) – podręczniki greckie i cypryjskie.

Sięgając do dorobku polskich badaczy, należy wspomnieć F. Plita (1995), który skupił się na wizerunku Polski w podręcznikach francuskich, i B. Kortusa (1999, 2001), który poświęcił uwagę problemowi wzajemnej prezentacji krajów w podręcznikach do geografii Polski i Niemiec. A. Głowacz (2010) natomiast porównał obecność zagadnień związanych z geografiami miast w podręcznikach polskich, angielskich, francuskich oraz niemieckich.

Jeśli chodzi o starsze polskie prace opisujące podręczniki z obcych krajów, to ich krótki wykaz można odnaleźć u S. Piskorza (1979). Wymienił on artykuły S. Niemcówny (1924), M. Czekańskiej (1937), M. Chechlińskiej (1961) oraz M. Wiszniewiczowej (1969) poświęcone analizie treści podręczników do geografii wydawanych głównie we Francji i Anglii. Szczególnie ten drugi kraj pozostawał w kręgu zainteresowań dydaktyków geografii z Polski.

S. Zając (1985) zaproponował, by wzorem geografii angielskiej (ale także niemieckiej) w polskiej szkole zwiększyć udział nauczania metodą studiów przykładowych. Podobnie R. Domachowski (1990) zasugerował implementację rozwiązań angielskich. Tym razem chodziło o doprecyzowanie wymagań egzaminacyjnych wzorem tych używanych przy okazji testów GCSE. Do brytyjskiej geografii szkolnej odnosił się również A. Suliborski (1991), który wskazał na wysoką pozycję tego przedmiotu w tamtejszym systemie edukacyjnym. Z kolei A. Wiszka (1991) dostarczyła opisu przebiegu oraz zadań olimpiady geograficznej w Anglii. Porównania miejsca i zadań stawianych geografii w Polsce i Wielkiej Brytanii (Anglii) podjął się M. Augustyniak (1992). Wyczerpującą charakterystykę geografii szkolnej w Anglii, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminów końcowych, można odnaleźć w artykule D. Makowskiej (1995). A. Zaparucha (2006) postuluje przeniesienie na polski grunt metody projektów, powszechnie stosowanej na lekcjach geografii w brytyjskich szkołach ponadpodstawowych. Pozostając w kręgu anglojęzycznym, warto wymienić artykuł M. Edigera (1991) prezentujący koncepcję edukacji geograficznej w Stanach Zjednoczonych.

Pośród porównań innych niż polsko-angielskie należy wspomnieć pracę Z. Podgórskiego (1999) traktującą o roli i miejscu geografii w krajach Europy

Środkowej: Polsce, Czechach, Słowacji i Słowenii. Geografią w Holandii zainteresowała się B. Wójtowicz (1994), ukazując zarys treści i założenia kształcenia geograficznego w tym kraju. Podobny charakter ma artykuł A. Zaparuchy (2010) w odniesieniu do Uzbekistanu.

Różnorodność tematyki poruszanej w omówionych pracach świadczy o dużym zainteresowaniu badaczy porównywaniem edukacji geograficznej w ujęciu międzynarodowym. We wstępie rozdziału zasygnalizowano jednak niedostatek bardziej kompleksowych, rozleglejszych opracowań. W odczuciu autora istnieje potrzeba zdiagnozowania i porównania stanu edukacji geograficznej w możliwie wielu aspektach i w jak największej liczbie krajów. Wnioski wyciągane z przeprowadzonych badań dadzą, być może, impuls do przeniesienia pozytywnych wzorców z innych systemów edukacyjnych do szkół w Polsce.

## **1.2. Poglądy na temat roli geografii w kształceniu**

To, co ludzie wiedzą o środowisku oraz jak postrzegają i rozumieją struktury przestrzenne, buduje ich relację z otaczającym światem (Szkurlat 2004). Relacja ta zależy w dużej mierze od przekazu informacyjnego, który do nich dociera i jest przez nich percypowany. Szkoła, pomimo sygnalizowanego wielokrotnie „kryzysu”, nadal jest jednym z głównych miejsc przepływu potoku informacyjnego trafiającego do młodych ludzi, a tym samym – istotnym czynnikiem w kształtowaniu wiedzy wywierającej wpływ na struktury poznawczo-wartościujące i budowanie relacji na linii podmiotu i środowiska. Niewątpliwie kluczową rolę we wszystkich tych procesach, z racji swojego przekazu treściowego, odgrywa geografia szkolna.

Dzieje geografii jako przedmiotu szkolnego w Polsce zostały dość szczegółowo opisane w literaturze m.in. przez: S. Piskorza (1997), J. Rodzoś (1999), E. Szkurlat (2008). Jeśli chodzi o geografę w innych krajach, piśmiennictwo jest równie bogate. Stan i dzieje geografii we Francji przedstawili m.in. J.-P. Chevalier (1997), B. Dézert, J. Bastié (2004), N. Graves (2001), w Niemczech – L. Helmut (1990), E. Kulke i in. (2004), w Anglii i Walii – W.E. Marsden (1990), N. Thrift, D. Walling (2000), D. Lambert, D. Balderstone (2000), R. Walford (2001).

S. Piskorz (1997, s. 14) uważał, że „celem geografii jako nauki jest badanie powłoki Ziemi. Z kolei geografia jako przedmiot nauczania ma popularyzować wybrane wyniki badań geograficznych, rozwijać umiejętności poznawcze oraz kształtować określone przekonania i postawy”. Można zatem powiedzieć, że geografia, jako przedmiot szkolny, jest jednym z przejawów potrzeby nabywania

przez społeczeństwo wiedzy geograficznej, potrzeby wykształcenia określonych umiejętności oraz potrzeby przyjęcia pożądanych postaw. Piskorz wskazuje tym samym na ścisły związek dyscypliny naukowej i przedmiotu szkolnego. Wprawdzie wielu badaczy uważa, że związek ów uległ znacznemu rozluźnieniu (Lidstone 2003, Castree i in. 2007, Rawling 2001), jednakże z uwagi na charakter niniejszej książki założono, że geografia szkolna i dyscyplina naukowa są powiązane, choć charakter i siła tych powiązań ulega zmianie.

Geografia obecna jest w szkołach już od starożytności (Harasimiuk 1989), mimo że przez długie wieki nie wyodrębniano jej jako samodzielnego przedmiotu. Najczęściej elementom geograficznym nadawano funkcję pomocniczą w stosunku do historii. Niektóre zagadnienia dzisiaj przypisywane geografii nazywano ogólnie przyrodoznawstwem. Z uwagi na dostarczanie wiedzy o kraju ojczystym geografia odgrywała także ważną rolę w wychowaniu patriotycznym.

Wiek XIX był okresem ukonstytuowania się geografii jako nowoczesnej dyscypliny naukowej, obecnej zarówno w nurcie humanistycznym, jak i pozytywistycznym. Istotne dla jej rozwoju były poglądy Kanta, który twierdził, że geografia umożliwia zrozumienie ludzkiego sposobu postrzegania świata (Bartkowski 1977). Z kolei Vidal de la Blache uważał, że: „tym, co geografia może wnieść do współczesnego dorobku nauk, jest umiejętność niedzielenia tego, co natura złączyła, a tym samym zrozumienia zgodności i powiązań zjawisk czy to w skali wszechogarniającego środowiska ziemskiego, czy w środowisku regionalnym, w którym zjawiska te zachodzą” (Vidal de la Blache, za: Sadoń-Osowiecka 2007, s. 15). Podkreślano zatem holistyczny charakter geografii jako dziedziny naukowej.

Druga połowa XVIII w. i wiek XIX to okres, w którym geografia zaczęła pojawiać się także w szkole w charakterze osobnego przedmiotu nauczania (Sośnicki 1930, za: Piskorz 1997). Zadania przypisywane geografii różniły się nieco w zależności od systemu edukacyjnego ze względu chociażby na różnice ustroju państwowego. Można jednak wydzielić pewne okresy zbliżonych tendencji, którym ulegała geografia szkolna w różnych krajach.

We Francji dominującą pozycję zajmował nurt geografii regionalnej, której zadaniem było szerzenie wiedzy o terytorium kraju oraz zdobytych koloniach (Dézert, Bastié 2004). Podobnie opisywana jest rola geografii w Niemczech (Helmut 1990). Brytyjscy geografowie również dostrzegali istotny udział swojej dziedziny w kształtowaniu świadomości społecznej i politycznej. J. Fairgrieve (1926) stwierdził na przykład, że funkcją geografii w szkole jest wykształcenie zdolności prawidłowego pojmowania sceny światowej, która pozwoli przyszłym obywatelom trzeźwo myśleć o otaczających ich problemach.

Nauczanie geografii nie polegało jednak na wskazywaniu związków i zależności w środowisku geograficznym (czym zajmowali się naukowo niektórzy geografowie). Przekazywane były treści o charakterze encyklopedycznym, a ich przyswojenie miało prowadzić do wykształcenia pozytywnego stosunku do własnego kraju i jego osiągnięć.

Wielu geografów, również w Polsce, pragnęło zobaczyć swój przedmiot w zupełnie innej roli. W. Nałkowski (1908) bardzo mocno podkreślał, że głównym kształcącym zadaniem geografii jest powiązanie nauk szczegółowych w jedną nierozzerwalną całość. Geografia, według Nałkowskiego, powinna wyposażać ucznia w wiedzę pozwalającą na rozumienie otaczającego świata i przybieranie właściwych postaw w dalszym życiu. Tymczasem L. Sawicki (1932 za: Wilczyński 1992, s. 96) akcentował zarówno holistyczno-syntetyczny charakter geografii, jak i jej utylitarny wymiar:

Geografia nowoczesna jest nauką, która chce zespolić całokształt zjawisk na powierzchni ziemi, począwszy od rzeczy martwych, a skończywszy na skomplikowanych zjawiskach życia ludzkiego, w jeden organizm, objąć je jednolitym poglądem. [...] Stara się wytłumaczyć wszystkie tak różnorodne kategorie zjawisk jedną przez drugą, wiążąc je w jedną całość przyczynową i organiczną. [...] Skoro zaś rozumieć będziemy kosmos, ten odwieczny porządek rzeczy, to zawładniemy naszą ziemią i społeczeństwem naszym i pokierujemy nimi tam, gdzie nam nakazuje interes ogólny i sumienie nasze.

Stanisław Pawłowski uwypuklił z kolei rolę, jaką odgrywa geografia w ustanawianiu porządku społecznego: „znajomość geografii innych krajów na Ziemi jest jedyną poważną podstawą normowania stosunków międzyludzkich i międzypaństwowych” (Pawłowski 1938, za: Wilczyński 1992, s. 95). W podobnym tonie nieco wcześniej wypowiadał się E. Romer (1934), na plan pierwszy wysuwając znaczenie geografii dla zachowania tożsamości narodowej i odzyskania przez Polskę niepodległości po okresie zaborów. W tym zakresie geografia odgrywała rolę analogiczną do tej przypisywanej jej we francuskim, brytyjskim i niemieckim systemie edukacyjnym. Współcześni badacze potwierdzają diagnozę Romera i Pawłowskiego, np. S. Liszewski (1999) podkreślał znaczącą rolę, jaką wiedza geograficzna odegrała w edukacji społeczeństwa polskiego, zwłaszcza zaś w budowaniu polskiej świadomości narodowej na przestrzeni wieków.

Rola geografii zmieniła się znacząco po II wojnie światowej. Polska nauka znalazła się w wyjątkowej sytuacji z uwagi na bolesne straty wojenne, także wśród wybitnych dydaktyków (zginęli: Pawłowski, Smoleński, Polaczkówna), oraz narzucenie wszelkim działaniom pedagogicznym „jedynie słusznej” idei marksizmu-leninizmu (Rodzół 1999). Odgórnym nakazem stała się koncentracja

geografii szkolnej na aspektach rozwoju gospodarczego ojczyzny socjalistycznej ze szczególnym naciskiem położonym na przemysł ciężki, obronność, współpracę z państwami bloku wschodniego. Stąd też przewaga tego typu elementów w programach nauczania geografii. Nowa myśl pedagogiczna, nie znajdując oparcia w dotychczasowym dorobku polskich dydaktyków, obficie czerpała ze wzorców zza wschodniej granicy (Rodzoś 1999). Dopiero lata sześćdziesiąte otworzyły drogę dydaktykom wywodzącym się z tradycji II Rzeczypospolitej (choć oczywiście nie mogli tego oficjalnie manifestować) do częściowej prezentacji dorobku badawczego. Prace G. Wuttkego (1963), E. Romera (1967), Z. Batorowicza (1971), M. Czekańskiej (1973) wskazały nowe kierunki, w jakich miała podążać praktyka szkolna.

W tym samym czasie, w innych krajach, geografia kontynuowała swoją rolę sprzed II wojny światowej. Był to głównie przedmiot służący przekazaniu jak największej ilości informacji na temat własnego kraju, a w drugiej kolejności krajów ościennych i reszty świata. Wiadomości przyswajane były na zasadzie pamięciowej. Uważano, że ich opanowanie było niezbędne dla funkcjonowania każdego obywatela, szczególnie członka wyższej i średniej klasy społeczeństwa (Brouillette 1950, Helmut 1990, Graves 2001).

Lata 1960–1980 były czasem „unaukowienia” geografii. Zarówno w dyscyplinie akademickiej, jak i przedmiocie szkolnym pojawiały się coraz liczniej modele matematyczne i metody statystyczne. Rodziło to co prawda sprzeciw niektórych humanistycznych środowisk naukowych, ale przez wielu było postrzegane jako szansa na podniesienie rangi geografii do tej zajmowanej przez nauki ścisłe (Graves 1974). Jak stwierdził B. Brouillette (1950), w systemie francuskim, po wojnie, geografia miała słabą pozycję głównie przez swój opisowy charakter. Konstatował, że w celu poprawy statusu, geografia szkolna powinna pełnić funkcje eksplikacyjne, a nie informacyjne. Podobne postulaty pojawiały się w Niemczech (Helmut 1990). Przemiany roli i sposobu postrzegania geografii następowały jednak bardzo opieszale.

Nieco odmiennie rysowała się pozycja geografii w Wielkiej Brytanii. Od czasu wprowadzenia polityki swobodnego kreowania programu nauczania przez szkoły, geografia zyskała na znaczeniu. Stała się przedmiotem chętnie wybieranym przez uczniów na egzaminach końcowych. Poprawił się także poziom wykształcenia nauczycieli i baza dydaktyczna (Graves 1974). Jednakże odgórnie wprowadzone zmiany w curriculum zaowocowały stopniową, formalną degradacją geografii w szkole.

Pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. wśród dydaktyków geografii narodziła się inicjatywa, by dokonać porównania i diagnozy stanu przedmiotu w możliwie szerokiej perspektywie przestrzennej. Badaniom podlegały takie



aspekty nauczania geografii, jak: cele, treści, organizacja i kierunki ich zmian (Haubrich 1982). Wnioskiem z dokonanego porównania była postępująca degradacja geografii w systemach edukacyjnych. Wyjątkiem miała być Wielka Brytania, gdzie jedynie formalnie obniżono rangę geografii, lecz realnie nie utraciła ona swojej pozycji. Silna pozycja geografii na Wyspach była zapewne związana z wzajemnym wsparciem i owocną współpracą środowiska naukowego ze środowiskiem szkolnym, o której pisali N. Castree i in. (2007). W większości państw, według raportu pod redakcją Haubricha, już w latach osiemdziesiątych dostrzegano potrzebę rewizji założeń geografii szkolnej oraz intensywnych działań zmieniających praktykę edukacyjną w tym zakresie.

Aktualne problemy geografii jako nauki ujawniane są w licznych pracach zarówno w Polsce, jak i za granicą. Z jednej strony pojawiają się głosy o potrzebie obrony geografii i jej jedności przed ekspansją obcych dyscyplin (Pitman 2005). Z drugiej strony nawołuje się do ożywienia współpracy ze specjalistami z innych dziedzin i dopasowania geografii do zmieniających się realiów (Johnston 2003, 2006), a także ponownego nawiązania dialogu pomiędzy samymi geografami reprezentującymi różne specjalizacje (Harrison i in. 2004). Również dydaktycy dyskutują nad metodami przezwyciężenia marazmu, w jakim pograżyła się geografia naukowa i szkolna. A. Bonnett (2003) i N. Castree z zespołem (2007) wskazywali na konieczność ponownego dialogu pomiędzy geografiami szkolną i akademicką wynikającą z wzajemnych zależności. Z kolei W. Wilczyński (2011) poszukiwał sposobów na odzyskanie ztraconej tożsamości geografii jako nauki.

Dokumentem określającym zadania stawiane przed współczesną geografiami szkolną jest Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej (MKEG) z 1992 r. Karta, w rozdziale „Wkład geografii w kształcenie”, zawiera szczegółowy wykaz korzyści płynących z kształcenia geograficznego w zakresie: wiedzy i rozumienia, umiejętności, postaw i wartości.

Podobnymi kategoriami posługiwał się S. Zając (1980, 1991, 1997), definiując cele nauczania geografii dziedziny poznawczej, kształcącej i wychowawczej. Sposób formułowania celów kształcenia geograficznego dostarcza informacji na temat roli przypisywanej temu przedmiotowi w procesie edukacyjnym. Zając nawiązywał do pracy B. Niemierki (1990), który z kolei wzorował się na B.S. Bloomie (1956), szczególną uwagę poświęcając poznawczej dziedzinie celów nauczania. Wyróżnił w jej obrębie następujące kategorie: zapamiętanie wiadomości, rozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

Sformułowane w ten sposób cele nauczania dają możliwość dalszego doprecyzowania aż do formy operacyjnej, i z tego punktu widzenia należy je uznać za

przydatne w praktyce szkolnej. Jak jednak zaznaczył S. Zając (1997), obecnie coraz częściej odchodzi się od takiego podziału na rzecz sformułowań integrujących cele poznawcze, kształcące i wychowawcze. Przyczyną jest nierozzerwalność tych sfer rozwoju ucznia.

W nieco inny sposób rolę geografii nakreślił A. Suliborski (1991). Umieścił on ucznia w punkcie centralnym, stawiając przed geografiami cztery główne zadania. Geografia ma kształcić w zakresie:

- stosunku ucznia do samego siebie,
- stosunku ucznia do środowiska naturalnego,
- stosunku ucznia do otoczenia społecznego,
- sprawności poznawczej ucznia.

Suliborski podkreślił tym samym kształcącą i wychowawczą rolę geografii oraz jej personalistyczny wymiar.

W podobnym duchu „misję” geografii opisywał A. Jelonek (1990, 1991), dużo uwagi poświęcając sferze kształtowania osobowości. Jelonek twierdził, że geografia ma za zadanie:

- kształtowanie postaw o charakterze uniwersalnym dla życia w pokoju,
- kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za losy wspólnoty lokalnej,
- wychowanie do życia we wspólnocie narodów zjednoczonej Europy,
- kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa,
- kształtowanie potrzeby rozwijania wiedzy geograficznej uczniów o kraju ojczystym.

Nowymi elementami postulowanymi m.in. przez Jelonka są: edukacja dla pokoju, edukacja obywatelska, edukacja europejska, edukacja ekologiczna, kształtowanie postawy uczenia się przez całe życie.

Do koncepcji Jelonka częściowo nawiązywał F. Plit (2007), który uważa, że geografia powinna:

- zafascynować otaczającym światem i jego złożonością,
- nauczyć krytycznego korzystania z informacji geograficznych i ich porządkowania,
- nauczyć miłości do Polski, otaczającej przyrody i całego świata.

Wszyscy wymienieni geografowie stali na stanowisku, iż istotą geografii poza przekazywaniem wiadomości i kształceniem umiejętności jest dbałość o właściwe postawy uczniów. Podobne poglądy prezentował także J. Flis (1979) oraz R. Domachowski (1990).

Dostrzegany jest także potencjał geografii w zakresie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej z uwagi na jej możliwości w zakresie łączenia zagadnień społecznych, kulturalnych i określania relacji między nimi w różnej

skali przestrzennej (Zioło 2002 za: Piróg 2007). Tymczasem M. Banduch (1992) skierował się w nieco inną stronę, apelując o wprowadzenie wartości chrześcijańskich i humanistycznych do programu geografii.

Przechodząc do bardziej szczegółowych zadań geografii, należy wspomnieć o jej roli w zakresie kształcenia umiejętności interpretowania i wykorzystywania informacji z różnych, w tym nowoczesnych źródeł (Kulke i in. 2004). Przedmiot ten jest także niezbędny dla prawidłowego zrozumienia i użytkowania GIS (Dmitrov, Kotsev 2005). Geografia kształci ponadto samodzielne myślenie, zwłaszcza przy zastosowaniu podejścia konstruktywistycznego (Groenwald 2005, Sadoń-Osowiecka 2006). Nie do przecenienia jest również rola geografii w budowaniu wyobrażeń przestrzennych oraz kształceniu umiejętności umieszczania samego siebie w przestrzeni (Tomalkiewicz 1994).

Zaprezentowane powyżej poglądy składają się na bardzo złożony obraz roli geografii w systemie edukacyjnym i kształceniu młodego pokolenia. Trzeba zaznaczyć, że poszczególne postulaty nie mają zwykle charakteru substytucyjnego, a częściej komplementarny. Stąd rodzi się wątpliwość, czy jeden przedmiot szkolny jest w stanie pogodzić ze sobą tak wiele oczekiwań. Na trudności wynikające z różnorodnych zadań przypisywanych geografii szkolnej, ale także rozbieżności podejść wśród samych geografów i nauczycieli wskazali J.P. Stoltman i L. de Chano (2002), podkreślając istotne zróżnicowanie w warstwie treściowej podręczników do geografii w Wielkiej Brytanii.

Okazuje się, że argumenty środowiska naukowego i założenia teoretyczne nie zawsze znajdują przełożenie na praktykę szkolną. Dalej zaprezentowano wybrane głosy geografów-dydaktyków w sprawie rzeczywistego obrazu geografii jako przedmiotu nauczania.

To, że polska szkoła, a w niej geografia w III Rzeczypospolitej wymagała radykalnych zmian, nie wątpił chyba nikt. Praca J. Kądziołki (1990) potwierdziła słuszność reform podjętych w tym zakresie w 1989 r. Jednocześnie był to wstęp do otwartej oficjalnie rok później, artykułem Dylikowej, dyskusji nad przyszłością polskiej geografii szkolnej. A. Dylikowa (1991, s. 147) pisała:

Skala przemian sięgających wszystkich dziedzin naszego życia zmusza do głębokiej refleksji na temat wizji przyszłej Polski, przy czym wśród spraw najważniejszych i najpilniejszych pojawia się problem przygotowania społeczeństwa do jej realizacji. [...] Powstaje więc pytanie, jakie miejsce powinny zajmować w nowym systemie oświaty, zorientowanym ku nadchodzącemu stuleciu, nauki o Ziemi reprezentowane w szkole przez geografę.

Jednocześnie z cytowanym artykułem Dylikowej opublikowano zarys koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach (*Zarys koncepcji...* 1991). W charakterze komentatorów głos zabrali m.in. A. Suliborski (1991), M. Banduch

(1992), których opinie zaprezentowano powyżej, a także W. Wilczyński (1992), dopominający się nawiązania do tradycji polskiej dydaktyki geografii okresu międzywojennego. Niemniej jednak, również po wprowadzeniu zmian w polskiej edukacji, dyskusje na temat stanu i kierunków rozwoju geografii nie umilkły. J. Winklewski (1997) dokonał diagnozy geografii szkolnej, wskazując na ciągle obecne nauczanie pamięciowe, wymaganie znajomości liczb bez nauczania umiejętności, brak zajęć terenowych, słabe kształcenie oraz zbyt wąskie specjalizacje naukowe nauczycieli.

Biorąc pod uwagę coraz liczniejsze głosy o potrzebie radykalnej reformy organizacyjnej, ale przede wszystkim programowej, w polskiej szkole, w 2005 r. opublikowano projekt nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W odniesieniu do części geograficznej głos zabrała komisja PTG (*Stanowisko Komisji...* 2005). Wytknięto tam cały szereg niedociągnięć i błędów dostrzeżonych w założeniach reformy. Dodatkowo negatywne komentarze odnośnie do projektu zamieścili: B. Dobosik (2005), T. Sadoń-Osowiecka (2005) i F. Plit (2005). Reformę programową z różnych względów odłożono w czasie.

Pesymistyczną wizję geografii szkolnej zaprezentowała T. Sadoń-Osowiecka (2008), zgodnie z którą, pomimo zmian w zapisach ustawowych i licznych apeli dydaktyków geografii, przedmiot ten nadal tkwi głęboko w epoce scjentyzmu i preferuje podejście faktograficzne względem wyjaśniającego. To dość smutny wniosek, biorąc pod uwagę, że niemal 30 lat wcześniej Z. Batorowicz (1971, s. 12) pisał: „Nie doceniamy wartości wysiłku uczniów w zdobywaniu wiadomości i za mało organizujemy takich zajęć, w czasie których uczniowie mogliby sami dojść do pewnych stwierdzeń”. Między innymi w wyniku takich praktyk geografia traci sukcesywnie swoją pozycję, co wykazała w studium przykładowym M. Tracz (2009).

Fałszywe byłoby jednak wrażenie, że nauczanie geografii w szkołach to pasmo niepowodzeń. Jak stwierdziły J. Rodzoś i in. (2008), geografia w wyniku przemian zapoczątkowanych w 1989 r. i kontynuowanych w latach późniejszych odzyskuje powoli postulowaną przez środowisko dydaktyków (m.in. przez Zająca 1990, Dylikową 1991) funkcję wyjaśniającą. Ograniczono natomiast zawartość faktograficzną przedmiotu, co potwierdził F. Plit (2007). Jednocześnie za ważne osiągnięcie należy uznać sformułowanie nowego paradygmatu kształcenia geograficznego opartego na holizmie i personalizmie (Pulinowa 1994, 1996). Optyzmem może napawać też fakt, że uczniowie przejawiają pozytywny stosunek do przedmiotu geografia (nawet tego sprzed podjętych później reform) (Mularczyk 1993). Są także zmotywowani do uczenia się go oraz wysoko oceniają przydatność geografii w życiu. Ponadto polscy uczniowie osiągają bardzo dobre rezultaty na tle rówieśników z innych krajów, zdobywając

czołowe lokaty w ramach Międzynarodowej Olimpiady Geograficznej (Barwiński 2010).

W ostatnich latach niemałe obawy budzi kolejna reforma szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Najwięcej kontrowersji towarzyszy wprowadzeniu profili kształcenia w szkołach ogólnokształcących, począwszy od drugiej klasy. Oznacza to utratę statusu obligatoryjności przez wiele przedmiotów, w tym geografię. Pierwsze wyniki badań prowadzonych przez autora w łódzkich liceach wskazują na znaczny spadek liczby uczniów wybierających geografję jako przedmiot maturalny. Można sądzić, że takie zjawisko negatywnie wpłynie na postrzeganie geografii przez młodych ludzi, a także jej odbiór w całym społeczeństwie.

### 1.3. Cele podjętych badań

Przed sformułowaniem problemu badawczego i celów badań należy wyjaśnić sposób rozumienia kluczowych pojęć używanych w dalszym toku rozważań. Podstawowym terminem jest „rola”. Zgodnie z definicją „rola to udział i znaczenie kogoś, czegoś w jakichś okolicznościach, w jakimś przedsięwzięciu; stanowisko zajmowane przez kogoś w jakiejś sprawie; zadanie do spełnienia; pozycja zajmowana w czymś; występowanie w jakimś charakterze” (*Słownik języka...* 1981, s. 71). W tabeli 1 dokonano zestawienia poszczególnych fragmentów przytoczonej definicji w odniesieniu do zakresu przedmiotowego niniejszej publikacji. Tym samym podjęto próbę ukazania różnorodnych aspektów roli geografii jako przedmiotu szkolnego.

Tabela 1. Pojęcie roli w odniesieniu do zakresu przedmiotowego pracy

Znaczenie pojęcia „rola”	Zakres przedmiotowy pracy
<b>Udział</b> i znaczenie czegoś w jakichś okolicznościach, w jakimś przedsięwzięciu <b>Pozycja</b> zajmowana w czymś; występowanie w jakimś charakterze	Badane są „udział i pozycja” geografii jako przedmiotu szkolnego w systemie edukacyjnym wyrażone poprzez: <ul style="list-style-type: none"> <li>– obecność lub brak samodzielnego, obowiązkowego przedmiotu geografia</li> <li>– liczbę godzin lekcyjnych przydzielonych geografii w curriculum</li> <li>– możliwość (lub obowiązek) zdawania egzaminów końcowych z geografii</li> </ul>
<b>Zadanie do spełnienia</b>	Badane jest „zadanie do spełnienia” przypisywane szkolnej geografii wyrażone poprzez cele oraz treści kształcenia zawarte w podstawach programowych i podręcznikach do geografii

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsza część badań poświęcona jest określeniu roli geografii rozumianej jako jej pozycja w systemie edukacyjnym. „Pozycja to położenie czegoś w stosunku do czegoś innego; miejsce, w którym coś jest określone za pomocą odległości od innych przedmiotów” (*Słownik języka...* 1979, s. 892). Prace były nakierowane na określenie pozycji geografii w relacji do innych przedmiotów i jej miejsca w całym curriculum. Ważną kwestią w tym zakresie jest obecność lub brak samodzielnego przedmiotu na poszczególnych etapach edukacyjnych. Przedmioty bywają niekiedy łączone w większe bloki, co z pewnością obniża pozycję i tym samym rolę każdej dziedziny składającej się na blok.

Innym aspektem pozycji jest status obligatoryjności, nadawany wyłącznie przedmiotom uważanym za „najważniejsze”. Studia literaturowe, zaprezentowane w dalszej części książki, pozwalają sądzić, że w zdecydowanej większości krajów europejskich, szczególnie na ponadpodstawowych etapach edukacyjnych, uczenie się niektórych przedmiotów przestaje być obowiązkowe. W przypadku, gdy możliwość rezygnacji z przedmiotu pojawia się stosunkowo wcześniej (w młodszych klasach) – mamy do czynienia z obniżeniem pozycji, a tym samym roli tego przedmiotu w systemie edukacyjnym.

O pozycji i wynikającej z niej roli przedmiotu świadczy także wymiar godzinowy, jaki przydzielono mu w curriculum. Przedmiotom uważanym za najważniejsze, a zatem odgrywającym doniosłą rolę w kształceniu, przydziela się zazwyczaj najwięcej godzin lekcyjnych.

Ważne wreszcie jest to, czy dany przedmiot może (lub musi) być zdawany na egzaminach kończących poszczególne etapy edukacyjne. W niektórych przypadkach kontroli i ocenie podlegają osiągnięcia uczniów w określonej dziedzinie, ale bez osobnego egzaminu z tego przedmiotu, w innych – wiedza i umiejętności mogą w ogóle nie być weryfikowane. Włączenie treści z zakresu danego przedmiotu do zestawu wymagań egzaminacyjnych świadczy o jego istotnej roli w edukacji w danym kraju.

Omówione dotychczas aspekty pojęcia „rola” składają się w niniejszym opracowaniu na „formalno-ilościowy” wymiar roli geografii jako przedmiotu. Z punktu widzenia autora, najistotniejszy jest jednak ostatni, spośród tych zamieszczonych w tabeli 1, sposób rozumienia tego pojęcia. Chodzi w tym przypadku o „zadanie do spełnienia” przypisywane geografii i wyrażone w postaci celów oraz przekazywanych treści kształcenia geograficznego (*Słownik języka...* 1979). Badania celów i treści kształcenia mają dostarczyć odpowiedzi na pytanie, jaki wkład w edukację młodych ludzi wnoszony jest przez geografę jako przedmiot szkolny.

Kolejną grupę ważnych terminów wymagających zdefiniowania stanowią te z zakresu pedagogiki. Wielokrotnie używanym pojęciem będzie „edukacja” –

jako „ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych” (*Encyklopedia pedagogiczna...* 2008, s. 905). Równie często mówić się będzie o kształceniu – czyli „ogóle zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka” (*Encyklopedia pedagogiczna...* 2008, s. 858). W niniejszej pracy zarówno pojęcie edukacji, jak i kształcenia używane są w węższym znaczeniu, tj. w odniesieniu do tych działań i procesów, które zachodzą w ramach funkcjonowania systemu oświatowego, a nie na przykład w środowisku rodzinnym.

Trzecią grupę pojęć wymagających zdefiniowania stanowią te, odnoszące się do dokumentów określających formalne podstawy edukacji. Najważniejszym z nich jest „podstawa programowa”, rozumiana jako

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 [...] <sup>2</sup>.

Z kolei „curriculum” jest to

termin pedagogiczny wprowadzony do nauk o wychowaniu na Zachodzie w latach sześćdziesiątych XX w. jako alternatywny w stosunku do planu nauczania; w przeciwieństwie do planu nauczania pojęcie „curriculum” obejmuje nie tylko wykaz przedmiotów nauczania przewidzianych do realizacji w szkole danego typu i poziomu w określonej liczbie godzin, lecz formułuje również cele tego procesu (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 25).

Jako że analizie poddawane są dokumenty pochodzące z różnych systemów edukacyjnych, autor postanowił używać szerszego pojęcia „curriculum” zamiast przyjętego w polskiej oświacie planu nauczania, co pozwoli na odnoszenie się do wszystkich materiałów w jednolity sposób, niezależnie od ich pochodzenia.

Autor zdecydował się na sformułowanie problemu badawczego w postaci pytania. Nie przyjęto natomiast hipotez badawczych. Podyktowane jest to następującymi względami:

– założenie w hipotezach jedynie faktu istnienia zróżnicowania roli geografii w poszczególnych krajach jest truizmem, ponieważ w złożonej rzeczywistości społecznej nie sposób stwierdzić zjawisk, struktur czy procesów identycznych, zwłaszcza w porównaniach międzynarodowych; zróżnicowanie nie wymaga zatem naukowego udowodnienia, ponieważ jego istnienie może być *a priori* przyjęte za sąd niemalże pewny;

– brak jest przesłanek pozwalających na przewidywanie kierunków i stopnia zróżnicowania roli geografii w badanych krajach (w aspektach rozpatrywanych

---

<sup>2</sup> Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. ze zmianami. Rozdział 1, art. 3, pkt 13.

w niniejszej pracy); w tej sytuacji założenia przyjęte w uszczegółowionych hipotezach nie byłyby właściwie uzasadnione.

Biorąc pod uwagę przytoczone powyżej okoliczności, sformułowanie problemu badawczego w postaci pytania pozwoliło na określenie i porównanie roli geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech w sposób bardziej rzetelny i kompleksowy, niż gdyby zastosowano hipotezy badawcze.

Autor podjął próbę odpowiedzi na następujące pytanie – „Na czym polegają i jak znaczące są podobieństwa i różnice: w pozycji zajmowanej przez geografę; w strukturze i hierarchii celów kształcenia geograficznego oraz doborze treści kształcenia geograficznego w systemach edukacyjnych Polski, Anglii, Francji i Niemiec. Sformułowane pytanie wymaga drobnych wyjaśnień:

1. W pierwszej kolejności analizie porównawczej zostały poddane systemy edukacyjne wymienionych krajów. Na podstawie uzyskanych wyników podjęto decyzję o przeprowadzeniu dalszych, szczegółowych badań celów i treści kształcenia geograficznego jedynie w odniesieniu do etapu edukacyjnego, na którym geografia we wszystkich analizowanych krajach jest przedmiotem obowiązkowym. Etap ten odpowiada polskiemu gimnazjum.

2. Celowo używana jest nazwa Anglia, a nie Wielka Brytania czy Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, ponieważ wszystkie kraje wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa posiadają odrębne systemy edukacyjne. W pewnym zakresie wnioski z pracy mogą być prawdziwe dla Walii i Irlandii Północnej, których systemy edukacyjne są zbliżone do angielskiego.

3. Dla uproszczenia analizy używana jest nazwa Niemcy, ale z uwagi na federacyjny ustrój państwa niemieckiego i posiadanie odrębnych systemów edukacyjnych przez każdy kraj związkowy, część badań opartą na podręcznikach do geografii musiano ograniczyć do jednego landu – Saksonii.

Utylitarnym celem badań była ponadto ocena rozwiązań stosowanych w krajach Europy Zachodniej oraz wskazanie takich, które warto wprowadzić do kształcenia geograficznego w Polsce.

#### **1.4. Materiały źródłowe i metody badawcze**

Realizacja pierwszego zadania badawczego, jakim było określenie pozycji geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech, wymagała sięgnięcia do dokumentów prezentujących ogólną organizację systemów edukacyjnych w tych krajach. Najbardziej przydatne okazały się w tym zakresie raporty Eurydice, czyli Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji. Ogólna analiza porównawcza



systemów edukacyjnych była wstępem do porównania pozycji geografii w ich strukturach. Chcąc zrealizować to zadanie badawcze, sięgnięto do dokumentów prawnych wydawanych w poszczególnych krajach. Rozporządzenia i ustawy dostarczyły informacji na temat struktury curriculum oraz podstaw programowych geografii i innych przedmiotów, w ramach których omawia się treści geograficzne. Co więcej, udało się dotrzeć do raportów instytucji odpowiadających za nadzór nad przebiegiem egzaminów, dzięki którym zaprezentowano niektóre dane na temat wybieralności geografii na tych etapach edukacyjnych, na których nie jest obowiązkowym przedmiotem nauczania.

Najważniejszym materiałem źródłowym były jednak podstawy programowe oraz podręczniki do geografii z badanych krajów. W przypadku podstaw programowych, założeniem pracy była analiza aktualnie obowiązujących dokumentów. Wszystkie zostały wydane stosunkowo niedawno (po 2004 r.). Dostęp do nich uzyskano dzięki serwisom internetowym ministerstw edukacji. Analizie poddano następujące dokumenty:

1. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, chemia, fizyka, 2009.

2. The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4, DfCSF & QCA, London, 2007.

3. Enseigner au collègue. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement. Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 2004.

4. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, DGfG, 2007 (wersja anglojęzyczna: Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate, DGfG, 2007).

Wybór podstawy programowej nie sprawił poważniejszych problemów, zwłaszcza że w większości krajów obowiązuje tylko jeden taki dokument, natomiast w przypadku doboru podręczników sytuacja wymaga szerszego komentarza. Rynek materiałów edukacyjnych w każdym z analizowanych krajów oferuje do każdego przedmiotu, w tym również do geografii, kilka serii podręczników. Metody i przesłanki prowadzące do wyboru podręczników poddanych analizie porównawczej zostały opisane w dalszej części tego rozdziału.

W celu lepszego nakreślenia warunków, w jakich dokonywano doboru próby badawczej podręczników, w tabeli 2 zestawiono cechy charakterystyczne rynków wydawniczych Polski, Anglii, Francji i Niemiec. Rynki podręczników w analizowanych krajach wykazują wiele podobieństw. Wszędzie podręczniki są dostarczane przez komercyjne wydawnictwa, co sprawia, że występuje konkurencja wśród dostawców. W większości przypadków, a wyjątkiem jest tu

Anglia, zanim podręcznik trafi w ręce uczniów, musi zostać dopuszczony do użytku przez specjalnie do tego powołane instytucje. W Niemczech proces ten odbywa się w każdym kraju związkowym; w Polsce i Francji dopuszczenie ma zasięg ogólnopaństwowy. W Anglii natomiast podręcznik wprawdzie przechodzi recenzje i może zostać opatrzony znakiem firmowym któreś z komisji egzaminacyjnych; nie ma jednak instytucji państwowej zajmującej się tym procesem. W efekcie nie sporządza się tam listy dopuszczonych podręczników, jak ma to miejsce w pozostałych krajach. Nauczyciel zyskuje swobodę wyboru, ale jednocześnie obarczany jest większą odpowiedzialnością, ponieważ sam musi ocenić jakość poszczególnych produktów wydawniczych.

Tabela 2. Charakterystyka rynku podręczników w analizowanych krajach

Kraj	Wydawcy podręczników	Nadzór nad zgodnością z podstawą programową	Wybór podręcznika	Finansowanie zakupu podręczników
Polska	komercyjne przedsiębiorstwa	dopuszczenie do użytku szkolnego lista dopuszczonych podręczników dla całego kraju	wybiera nauczyciel	rodzice, możliwe dofinansowanie dla rodzin w trudnej sytuacji ekonomicznej
Anglia	komercyjne przedsiębiorstwa	nie jest wymagane, opcjonalnie – opinia komisji egzaminacyjnej	wybiera nauczyciel	szkoła kupuje i wypożycza uczniom
Francja	komercyjne przedsiębiorstwa	dopuszczenie do użytku szkolnego lista dopuszczonych podręczników dla całego kraju	wybiera nauczyciel	szkoła kupuje i wypożycza uczniom, ale tylko na etapach obowiązkowej edukacji
Niemcy	komercyjne przedsiębiorstwa	dopuszczenie do użytku szkolnego lista dopuszczonych podręczników dla każdego kraju związkowego	wybiera nauczyciel	szkoła kupuje i wypożycza uczniom

Źródło: opracowanie własne.

Często istotnym czynnikiem wpływającym na wybór podręcznika jest jego cena, zwłaszcza wtedy, gdy wielu uczniów pochodzi z niezamożnych rodzin. W Anglii, Francji i Niemczech problem ten rozwiązano, przesuwając koszty nabycia podręczników z rodziców na szkoły. Co więcej, w Niemczech władze oświatowe narzucają wydawnictwom maksymalny koszt podręcznika, który może być zamawiany przez szkoły, co nie pozwala na niekontrolowany wzrost cen. Biorąc pod uwagę ostatnie działania rządu, również w Polsce państwo zobowiązało się sukcesywnie przejmować koszty wyposażenia uczniów w podręczniki.

Zamożność społeczeństwa oraz pomoc państwa w finansowaniu edukacji dzieci i młodzieży wpływa znacząco na warunki, jakim muszą sprostać wydawnictwa. W rezultacie różnice treściowe podręczników z poszczególnych krajów są w pewnej mierze determinowane przez tego rodzaju czynniki. Druk wysokiej jakości fotografii i map, zwłaszcza w dużym formacie, podnosi cenę rynkową podręczników. Chcąc obniżyć koszty, niektóre wydawnictwa mogą ograniczyć udział tego typu materiałów.

Skutkiem zasygnalizowanych różnic w zakresie kontroli państwa nad treścią podręczników szkolnych jest większe lub mniejsze zróżnicowanie oferty wydawniczej na poszczególnych rynkach. Stawia to Anglię w opozycji do pozostałych analizowanych krajów. Brak konieczności dopuszczenia podręczników do użytku szkolnego prowadzi do większej swobody autorów w zakresie doboru treści. Jeżeli jednak wydawnictwo chce zyskać zaufanie swoich klientów, tj. nauczycieli i uczniów, nie może pozwolić sobie na zbyt dalekie odstępstwa od tego, co zarysowano w podstawie programowej.

Mając do dyspozycji kilka serii wydawniczych w każdym kraju, nie jest zadaniem łatwym wybranie takiej, która byłaby najbardziej reprezentatywna. Z pomocą przychodzi tu opracowanie F. Pingel (2010) poświęcone założeniom metodologicznym badań porównawczych nad podręcznikami szkolnymi, do którego odwołano się także w dalszej części rozdziału. Opierając się na powyższej publikacji, określono kilka własnych kryteriów selekcji wydawcy serii podręczników:

- seria podręczników musi być kompletna; jeżeli wydawca nie dostarczył na rynek podręcznika dla klasy, która mieści się w przedziale wiekowym zaplanowanych badań, zestaw był odrzucany;

- wydawnictwo musi być jednym z czołowych dostawców podręczników na danym rynku; wyboru dokonano na podstawie literatury oraz informacji uzyskanych od dydaktyków mających kontakt z wieloma nauczycielami geografii w szkołach;

- seria podręczników musi być możliwie najnowsza;

– treść podręczników powinna możliwie najdokładniej odpowiadać realizowanej podstawie programowej.

Przy doborze próby badawczej zapoznano się z treścią kilku serii podręczników z Polski, Anglii, Francji i Niemiec. Pozwoliło to określić stopień podobieństwa treści pomiędzy produktami różnych wydawnictw z każdego kraju. Nazwy wydawnictw i tytuły serii podręczników wybranych ostatecznie do zasadniczej analizy porównawczej, jak również przykładowe serie podręczników służące jako materiał pomocniczy przy doborze próby zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Podręczniki wykorzystane w analizie porównawczej

Kategoria	Podręczniki według krajów wydania			
	Polska	Anglia	Francja	Niemcy
Podręczniki wybrane do głównej analizy porównawczej	<i>Świat bez tajemnic. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 1–3</i> WSzPWN	<i>This is geography 1–3</i> , Hodder Education	<i>Histoire- -Géographie</i> 6e, 5e, 4e, 3e Hachette Livre	<i>Terra. Geographie</i> 5–10. <i>Sachsen</i> Klett-Perthes
Podręczniki wykorzystane jako materiał referencyjny przy doborze próby badawczej	<i>Puls Ziemi</i> Nowa Era	<i>Geog. 1, 2, 3</i> Oxford University Press	<i>Histoire- -Géographie</i> 5e, 4e, 3e Magnard	<i>Geographie</i> 1–6. <i>Gymnasium. Sachsen</i> Schroedel- Westermann

Pełne notki bibliograficzne zamieszczono w spisie literatury.

Źródło: opracowanie własne.

Okazało się, że tam, gdzie podstawy programowe charakteryzują się szczegółowym określeniem treści kształcenia, czyli w Niemczech i Francji – podręczniki różnych wydawnictw także są do siebie podobne. Nie bez znaczenia jest też ścisły nadzór nad podręcznikami dopuszczanymi do użytku szkolnego w tych krajach. Podręczniki różnią się od siebie jedynie szatą graficzną i niekiedy układem treści, choć w tym drugim zakresie różnice polegają zazwyczaj tylko na odmiennej kolejności rozdziałów. Bardzo podobne są natomiast wzajemne proporcje poszczególnych zagadnień i rodzaj materiałów dydaktycznych zamieszczanych w podręcznikach. Ostatecznie zdecydowano o wyborze serii podręczników *Terra* wydawnictwa Klett-Perthes w Niemczech (Saksonii) oraz serii *Histoire-Géographie* wydawnictwa Hachette Livre we Francji. Z informacji

uzyskanych od dydaktyków geografii w obu krajach wynika, że są to jedni z najpopularniejszych wydawców na tamtejszych rynkach.

W Polsce różnice treściowe podręczników są jedynie trochę większe niż we Francji i Niemczech. W porównywanych seriach wydawniczych odnaleziono natomiast dość istotne zróżnicowanie w rozkładzie materiału. Jedno z wydawnictw postanowiło zamienić kolejność wprowadzania treści w klasie drugiej i trzeciej gimnazjum, umieszczając geografję Polski, tak jak to było w starej podstawie programowej – w klasie ostatniej. Ponownie jednak podręczniki wykazywały duże podobieństwo pod względem sposobu doboru treści i wzajemnych proporcji zagadnień. Serią podręczników wybranych w przypadku Polski jest ta opublikowana przez Wydawnictwo Szkolne PWN pt. *Świat bez tajemnic*.

Największe różnice treści wykazały podręczniki angielskie. Można było zakładać takie zróżnicowanie, wzięwszy pod uwagę specyfikę angielskiego systemu edukacyjnego. Okazuje się jednak, że również tym razem zdecydowanie więcej łączy, niż dzieli podręczniki różnych wydawnictw. Do dalszych analiz wybrano jedną serię pt. *This is geography* (wydawnictwo Hodder Education), tak by skoncentrować się na porównaniu międzynarodowym, a nie zróżnicowaniu wewnątrz krajowym. Podręczniki te wydają się dobrze odzwierciedlać założenia nowej podstawy programowej w Anglii.

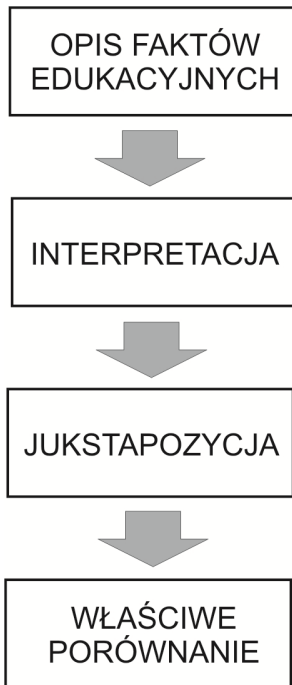
W celu umożliwienia wglądu w strukturę treści także drugiej serii podręczników z Anglii, czyli kraju, w którym spodziewano się największych różnic pomiędzy wydawnictwami, w załączniku 1 pokazano strukturę treści podręczników *Geog. 1, 2, 3* (wydawnictwo Oxford University Press).

Podsumowując, w badaniach wykorzystano wiele materiałów, spośród których dokumenty określające funkcjonowanie oświaty, a w szczególności podstawy programowe zajmują najistotniejsze miejsce. Drugą kluczową grupę materiałów stanowią podręczniki do geografii.

Dodatkowo warto nadmienić, że autor, w ramach prowadzonych badań, miał okazję bezpośrednio przyglądać się funkcjonowaniu szkół i pracy nauczycieli geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech. W tym celu postanowił m.in. nawiązać kontakt z pedagogami z powyższych krajów, by móc konsultować zasadność podejmowanych działań badawczych oraz ich ukierunkowanie z osobami, które z własnego doświadczenia znają realia funkcjonowania tamtejszych systemów oświaty. Odbytych konsultacji nie traktował jako integralnej części badań, ale raczej jako potwierdzenie adekwatności przyjętych założeń i metod.

Podstawową metodą badań zastosowaną w niniejszej pracy jest metoda porównawcza. Porównywanie towarzyszy jednak niemal każdemu procesowi badawczemu, z czego wynika, że nazywanie „metodą” powszechnie praktykowanej czynności jest działaniem na wyrost, bez ugruntowania w tradycji

naukowej. Po głębszych studiach literaturowych okazało się jednak, że nie tylko uprawnione jest wyodrębnianie i posługiwanie się metodą porównawczą, ale wręcz metoda ta, choć w różnych odmianach, stanowi podstawę dla wydzielenia niezależnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki porównawczej (Pachociński 2007).



Ryc. 1. Etapy badań porównawczych według G.Z.F. Beredaya (1964)

Zaimplementowana procedura badawcza najczęściej czerpie z koncepcji G.Z.F. Beredaya (1964). Proces porównywania składa się z kolejno następujących etapów: opisu faktów edukacyjnych, ich interpretacji, jukstapozycji (czyli określenia porównywalności) i wreszcie porównania samego w sobie (ryc. 1). Odnosząc powyższe założenia teoretyczne do specyfiki przedmiotu badań, za etap pierwszy uznano zebranie możliwie wyczerpujących informacji na temat systemów edukacyjnych. Następnie, w ramach interpretacji i jukstapozycji, został określony zakres porównywalności podmiotów badań. Finalnym etapem jest porównanie samo w sobie oraz wnioskowanie, prowadzące do rozwiązania postawionego problemu badawczego. Metoda Beredaya implikuje określony układ treści w dalszych rozdziałach pracy. Po prezentacji faktów edukacyjnych, dotyczących każdego kraju z osobna, następuje właściwe porównanie prowadzące do wniosków. Tym niemniej, metoda porównawcza Beredaya dostarcza jedynie ogólnych wytycznych dla realizacji procesu badawczego. W celu zaprojektowania i przeprowadzenia szczegółowych analiz konieczne było sięgnięcie do metod analizy dokumentów i podręczników szkolnych.

Metoda analizy dokumentów pozwoliła na porównanie pozycji geografii w systemach edukacyjnych. „Dokument” rozumiany jest tutaj jako „każdy przedmiot materialny, w którym jest utrwalona myśl ludzka, umożliwiający przekazywanie treści komunikowalnej, służącej do formułowania twierdzeń w procesie poznawania środowiska społecznego” (Pilch, Wujek 1974, s. 76).

W tym miejscu należy wyjaśnić, dlaczego, chcąc określić rolę geografii jako przedmiotu szkolnego, uzasadnione jest poszukiwanie metod pozwalających na porównywanie podstaw programowych i podręczników szkolnych. Otóż rola geografii jako przedmiotu szkolnego wyraża się poprzez to, co uczniowie „wynoszą” po zakończeniu formalnego procesu kształcenia w ramach tego

przedmiotu. Mówiąc krótko – rola geografii szkolnej rozumiana jest przez pryzmat celów kształcenia geograficznego. Cele kształcenia zawierają oczywiście kompilację zakładanych wiadomości, umiejętności oraz postaw nabywanych w szkole. Elementy te znajdują swój wyraz w treści podstaw programowych i podręczników szkolnych. Zatem to, co zawarte jest w podstawach programowych i podręcznikach do geografii, w opinii autora, świadczy o roli tego przedmiotu w procesie kształcenia. Próbując zestawić rolę geografii szkolnej w różnych krajach, staje się wobec konieczności zaprojektowania procedury badawczej pozwalającej porównywać tego typu nośniki treści.

Z jednej strony autorowi udało się dotrzeć do rozlicznych prac ukazujących wyniki badań nad podręcznikami. Z drugiej strony nie tak wiele jest publikacji poświęconych założeniom metodologicznym tego typu badań. W książce wykorzystano zwłaszcza koncepcje F. Pingela (1999, 2010) oraz J. Nicholls (2003, 2005). Cennych wskazówek teoretycznych z zakresu doboru i układu treści w podręcznikach do geografii dostarczyła natomiast praca S. Piskorza (1979).

Prace F. Pingela (1999, 2010) są dokumentami sporządzonymi pod auspicjami Georg Eckert Institut w Brunszwiku oraz UNESCO i stanowią zbiór sugestii metodologicznych do międzynarodowych badań porównawczych podręczników szkolnych. Według Pingela często stosowaną metodą w badaniach podręczników jest analiza treści (*content analysis*).

Metoda analizy treści wywodzi się z socjologii. Jak pisał L. Sołoma (2002), metoda analizy treści jest dobrym sposobem porównywania przekazów informacyjnych w różnych krajach. Chodzi o wychwycenie różnic i podobieństw w ujęciu wybranych problemów w zależności od kraju, w którym powstał dany przekaz informacyjny. W tym rozumieniu metoda analizy treści została użyta także w niniejszej pracy. Jednakże materiałem badawczym nie będą typowe nośniki przekazów informacyjnych, a wymienione wcześniej podstawy programowe oraz podręczniki do geografii.

W opracowaniu zastosowano metody ilościowe oraz jakościowe. Do metod ilościowych zalicza się analizę zajmowanej powierzchni (Pingel 2010), którą zastosowano do określenia struktury treści w podręcznikach. Metoda ta polega na zestawieniu liczby stron poświęconych poszczególnym zagadnieniom oraz zaprezentowaniu ich procentowych udziałów. Prowadzić ma to do wychwycenia dominujących treści w kształceniu geograficznym w każdym kraju i w rezultacie pozwoli wnioskować na temat roli geografii w zakresie przekazywania wiadomości.

Podążając za postmodernistami (Nicholls 2003, 2005), postanowiono dodatkowo wykorzystać metody jakościowe, pozwalające na wychwytywanie cech niedostrzegalnych w podejściu ilościowym. Określenie różnic kontekstów, w ja-

kich pojawiają się wybrane kraje i regiony w podręcznikach, z pewnością wpisuje się w nurt postmodernistyczny. Dzięki temu możliwa jest odpowiedź nie tylko na pytanie, czy w ramach kształcenia geograficznego omawiany jest dany obszar, ale także w jakiego rodzaju kontekstach jest on umieszczony. Jednocześnie przeanalizowano zasięg obszarów omawianych w podręcznikach do geografii, a wyniki zaprezentowano w formie kartograficznej. Analiza zasięgów przestrzennych obszarów omawianych w podręcznikach oraz kontekstów, w jakich ukazują się wybrane kraje i regiony, pozwoli na porównanie roli geografii jako przedmiotu potencjalnie wpływającego na całościową wizję świata oraz wyobrażenia uczniów związane z określonymi obszarami.

Badaniom jakościowym wykorzystującym metody analizy treści poddano także podstawy programowe geografii z zamiarem wychwycenia struktury i hierarchii celów kształcenia geograficznego. Zastosowano w tym przypadku podział celów kształcenia proponowany przez S. Zająca (1980).

Poza badaniami opartymi na metodach typowo ilościowych i typowo jakościowych wdrożono także procedurę o charakterze „quasi-ilościowym”. W wyniku analizy szeregu opracowań o charakterze metodologicznym (Hsieh, Shannon 2005, Schilling 2006, Elo, Kyngas 2008) postanowiono skorzystać z metody zaproponowanej przez Y. Zhang, B.M. Wildemuth (2009), wprowadzając do niej niewielkie modyfikacje celem dostosowania do specyfiki przedmiotu badań (tab. 4). Metoda ta polega na interpretacji i klasyfikacji (zwanej kodowaniem) elementów treści. W efekcie uzyskiwany jest zbiór danych o charakterze ilościowym. Z uwagi na relatywnie duży wpływ badacza na przebieg i wyniki kodowania, otrzymanych wartości liczbowych nie traktuje się w ten sam sposób, jak przy metodach ilościowych. Dlatego też zastosowaną metodę nazywa się „quasi-ilościową”.

Tabela 4. Procedura analizy poleceń zamieszczonych w podręcznikach do geografii

Założenia teoretyczne procedury badawczej (Zhang, Wildemuth 2009, zmodyfikowane)	Zastosowanie założeń teoretycznych w przeprowadzonej analizie treści podręczników
1. Przygotowanie materiałów Polega na przeniesieniu do formy tekstowej, względnie graficznej, informacji zawartych w innych przekazach	Podręczniki szkolne od razu występują w pożądanym formie
2. Zdefiniowanie jednostki analitycznej W przypadku analizy ilościowej zwykle przyjmuje się jako jednostkę „słowo”, „linijkę” lub „akapit”	Przyjęto „polecenia dla ucznia” jako jednostkę analityczną



<p>3. Opracowanie kategorii i schematu kodowania</p> <p>Przy ustalaniu kategorii można wykorzystać podejście dedukcyjne i indukcyjne; można też posilkować się trzema źródłami: a) przyjętymi teoriami i prawami (dedukcja), b) wcześniejszymi badaniami (dedukcja), c) aktualnie analizowanym materiałem badawczym (indukcja)</p> <p>W przypadku podejścia indukcyjnego zaleca się stosowanie ciągłej metody porównawczej polegającej na cyklicznym porównywaniu nowo zakwalifikowanych jednostek analitycznych do tych zakwalifikowanych uprzednio. Pozwala to uzyskać wysoką spójność wewnętrzną kategorii. Dopuszczalne jest kwalifikowanie jednostek analitycznych jednocześnie do kilku kategorii</p>	<p>Wyodrębniono kategorie kodowania zgodnie z podejściem indukcyjnym – kategorie były tworzone na bieżąco, podczas kodowania, na podstawie materiału badawczego. Zastosowano ciągłą metodę porównawczą</p>
<p>4. Testowanie systemu kodowania</p> <p>Test należy przeprowadzić na możliwie reprezentatywnej próbie dla całego zebranego materiału. W efekcie kategorie i system kodowania powinny ulec doprecyzowaniu i ujednoczeniu</p>	<p>Przeprowadzono testowe kodowanie na trzech losowo wybranych rozdziałach z każdego podręcznika. Pozwoliło to na wstępne określenie kategorii kodowania</p>
<p>5. Kodowanie całości materiału</p> <p>W trakcie głównej fazy kodowania, przy użyciu podejścia indukcyjnego, na bieżąco należy tworzyć i modyfikować istniejące kategorie kodowania</p>	<p>Przeprowadzono kodowanie wszystkich poleceń. Wyodrębniono kategorie kodowania dla wszystkich podręczników</p>
<p>6. Ocena spójności systemu kodowania</p> <p>Po zakończonym kodowaniu należy sprawdzić i ocenić spójność systemu poprzez losowe, powtórne zakwalifikowanie jednostek analitycznych do stworzonych kategorii</p>	<p>Przeprowadzono ocenę spójności systemu kodowania, ponownie kodując losowo wybrane polecenia</p>
<p>7. Wnioskowanie na podstawie uzyskanych wyników</p> <p>Odnalezienie zależności i prawidłowości w powstałych zbiorach kategorii. Wyjaśnienie uzyskanych wyników</p>	<p>Wskazano prawidłowości w zróżnicowaniu poleceń. Podjęto próbę wyjaśnienia prawidłowości</p>
<p>8. Prezentacja metod i wyników</p> <p>Finalnym etapem jest zaprezentowanie oraz omówienie samych wyników</p>	<p>Zaprezentowano wyniki badań w postaci graficznej i opisowej</p>

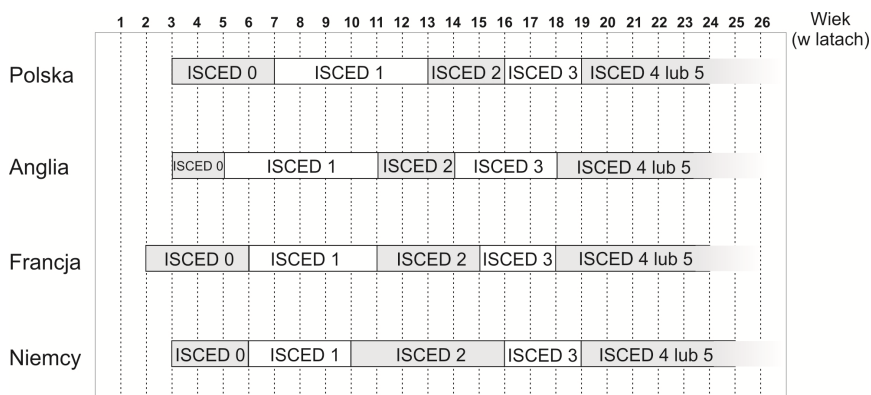
Źródło: opracowanie własne.

Stosując metodę interpretacji i kodowania (Zhang, Wildemuth 2009), analizie poddano polecenia zamieszczone w podręcznikach do geografii. W efekcie możliwe było wyodrębnienie szeregu kategorii zadań, mających na celu rozwój określonych kompetencji ucznia. Na drodze porównania liczebności zadań w utworzonych kategoriach udało się wskazać dominujące w każdym kraju cele kształcenia geograficznego w zakresie rozwoju umiejętności.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że w książce zastosowano różnorodne podejścia badawcze oraz metody. Autor używa metod ilościowych, „quasi-ilościowych” oraz jakościowych. Dzięki temu możliwe będzie wieloaspektowe określenie roli geografii w systemach edukacyjnych.

## 2. Pozycja przedmiotu szkolnego geografia w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech

Edukacja geograficzna w każdym kraju jest osadzona w określonym kontekście. Niewątpliwie duże znaczenie w całym zestawie elementów, składających się na kontekst edukacyjny, ma organizacja systemu oświatowego. Pomocna w tym przypadku jest Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED) zaprojektowana przez UNESCO w latach siedemdziesiątych jako matryca do zbierania, zestawiania i publikowania informacji, głównie danych statystycznych dotyczących edukacji w różnych państwach. Przez dekady klasyfikacja ta była rozwijana i modyfikowana. Obowiązująca dzisiaj wersja została przyjęta w 1997 r., stąd jej nazwa ISCED-1997. Klasyfikacji ISCED-1997, w skrócie nazywanej ISCED, używają także instytucje Unii Europejskiej zajmujące się statystyką edukacyjną, takie jak Europejska Sieć Informacji o Edukacji Eurydice.



Ryc. 2. Wiek uczniów na poszczególnych etapach kształcenia zgodnie z ISCED 1997 według:

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)Eurybase

W sposób graficzny ukazano wiek uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych, zgodnie z klasyfikacją ISCED (ryc. 2). Jak widać, pomimo stosowania powszechnie uznanego narzędzia w edukacyjnej statystyce międzynarodowej,

nie można mówić o pełnej porównywalności poszczególnych etapów. Nakłada to na osobę podejmującą się porównań międzynarodowych pewne ograniczenia. Wiek i wcześniejsze doświadczenia uczniów danej populacji wymuszają dostosowanie celów i treści kształcenia. Nie powinno się zatem, bez istotnych komentarzy, zestawiać i porównywać treści kształcenia geograficznego w różnych krajach.

Pozycję geografii jako przedmiotu szkolnego określono przez pryzmat:

- jej obecności jako samodzielnego przedmiotu na poszczególnych etapach edukacyjnych,
- wymiaru godzinowego,
- możliwości (lub obowiązku) zdawania egzaminów końcowych z tego przedmiotu.

**Polska.** Już w ramach edukacji przedszkolnej wprowadzane są elementy wiedzy i wybrane umiejętności geograficzne. Ich dobór nakierowany jest zwłaszcza na wyjaśnianie zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu dziecka, jak np. obserwowane zjawiska atmosferyczne. W konsekwencji ciąglego zdobywania nowych wiadomości dzieci sukcesywnie przyjmują także określone postawy, głównie związane z zaciekawieniem światem przyrody. Drugim, ważnym polem kształtowania postaw jest odpowiedzialność za własne zachowanie i dbanie o bezpieczeństwo swoje i innych. Pośród kluczowych obszarów rozwoju w edukacji przedszkolnej można wskazać także inne, powiązane z geografią, jak chociażby poznawanie własnej ojczyzny i regionu w ramach wychowania obywatelskiego i patriotycznego.

W szkole podstawowej mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi, w ramowych planach nauczania i podstawach programowych, treściami edukacji przyrodniczej, w tym geograficznej. W początkowych klasach kształcenie odbywa się bez podziału na przedmioty, a w klasie czwartej wprowadzony zostaje przedmiot przyroda. Relatywnie duża ilość czasu lekcyjnego przydzielona temu przedmiotowi (290 godzin)<sup>1</sup> mogłaby sugerować, że kształcenie w zakresie nauk przyrodniczych traktowane jest priorytetowo. Pamiętać jednak należy, że na przedmiot przyroda składają się treści geograficzne, biologiczne, fizyczne i chemiczne. Każda z tych dziedzin, przy założeniu proporcjonalnego podziału czasu lekcyjnego, otrzymałaby więc zaledwie ok. 72 godzin lekcyjnych. Dla porównania plastyka i muzyka mają zarezerwowane po 95 godzin, a lekcje historii – 135 godzin. Na szczęście dla geografii i kształcenia geograficznego treści z zakresu nauk o Ziemi stanowią blisko połowę całej podstawy programowej, a więc

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zał. 1. (Dz.U. z 2012 r. poz. 204).

(przynajmniej teoretycznie) geografia jest w tym przypadku faworyzowana. Coś innego mówi jednak praktyka szkolna, z której wynika, że większość nauczycieli przyrody jest z wykształcenia biologami, co niekiedy skutkuje tym, że więcej czasu lekcyjnego poświęcają właśnie biologii. Na zakończenie szkoły podstawowej odbywa się sprawdzian dla szóstoklasistów, który zawiera m.in. pytania z zakresu przedmiotu przyroda, w tym pytania geograficzne. Ich udział procentowy nie jest jednak ogólnie ustalony.

Podsumowując, stosunkowo trudno jest jednoznacznie określić, czy edukacja geograficzna ma silną pozycję w szkole podstawowej. Gdyby sztywno trzymać się zapisów podstawy programowej, dotyczących proporcji treści kształcenia i przydziału godzin, lekcji geografii byłoby więcej niż biologii, fizyki i chemii, a niemalże tyle samo, co historii.

W gimnazjum geografia po raz pierwszy staje się samodzielnym przedmiotem, realizowanym w wymiarze 130 godzin<sup>2</sup> na cały etap edukacyjny. Jest to taka sama liczba, jak ta przynależna biologii, fizyce i chemii, a jednocześnie wyraźnie mniejsza od wymiaru czasowego historii. W efekcie geografia pojawia się w planie zajęć w wymiarze 45 minut w tygodniu przez dwa lata oraz 90 minut przez rok, co daje średnio 60 minut geografii w tygodniu.

Dotychczas egzamin gimnazjalny w części matematyczno-przyrodniczej zawierał kilka (ok. 3–4) pytań z zakresu geografii. W 2012 r. wprowadzono nową formułę testu, w której oddzielono zadania z matematyki od tych z pozostałych dziedzin przyrodniczych. Wszystkie zadania z geografii mają formę zamkniętą.

Biorąc pod uwagę wymiar godzinowy oraz obecność geografii na egzaminie gimnazjalnym, można stwierdzić, że na etapie ISCED 2 przedmiot ten w Polsce ma stosunkowo silną pozycję, gdyż jest traktowany na równi z takimi dziedzinami, jak biologia, fizyka i chemia.

W szkole ponadgimnazjalnej geografia jest przedmiotem obowiązkowym. Jednakże jej wymiar godzinowy zależy bardzo mocno od typu szkoły. Najwięcej geografii oferuje się uczniom w liceum ogólnokształcącym, zwłaszcza w klasach o profilu geograficznym. Począwszy od 2012 r. geografia stała się przedmiotem obowiązkowym jedynie w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej i jest realizowana w wymiarze 30 godzin, co odpowiada jednej lekcji tygodniowo. Po ukończeniu pierwszej klasy licealiści dokonają wyboru przedmiotów maturalnych, których od tej pory będą się uczyli na poziomie rozszerzonym w trakcie czterech lekcji tygodniowo. Dodatkowo, dla uczniów klas drugich i trzecich

---

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zał. 3. (Dz.U. z 2012 r. poz. 204).

wprowadzono nowy przedmiot – przyroda, w ramach którego realizuje się także lekcje o tematyce geograficznej. Obowiązek uczestnictwa w tego typu zajęciach spoczywa jedynie na tych uczniach, którzy nie wybrali któregoś z przedmiotów przyrodniczych na maturze<sup>3</sup>.

Reforma szkół ponadgimnazjalnych wprowadzana od 2012 r. rozbudziła żywioną krytykę ze strony środowisk nauczycieli i rodziców. Mówi się o degradacji przedmiotów, takich jak: historia, geografia czy biologia, spowodowanej ograniczeniem liczby godzin na poziomie podstawowym. Jeszcze więcej obaw powoduje fakt, iż niektóre szkoły, szczególnie te o profilach humanistycznych, ograniczają możliwość wyboru geografii jako przedmiotu maturalnego. Dotychczas geografia była jednym z najpopularniejszych przedmiotów maturalnych. W 2013 r. do egzaminu przystąpiło 74 023 osób, co stanowiło ponad 23% ogółu maturzystów<sup>4</sup>. Ze wstępnych badań przeprowadzonych w niemal wszystkich łódzkich liceach w 2013 r. wynika, że liczba uczniów przygotowujących się do matury z geografii w nowej formule wyraźnie spadła, a zatem pozycja geografii uległa obniżeniu.

**Anglia.** W Anglii geografia ma relatywnie silną i ugruntowaną pozycję. Elementy nauk o Ziemi są wprowadzane już w przedszkolu, a następnie rozwija się je przez całą szkołę podstawową. Jako osobny przedmiot geografia pojawia się z początkiem etapu ISCED 2, kiedy uczniowie mają 11 lat. Przez trzy kolejne lata jest to przedmiot obowiązkowy. Nie sformułowano na szczeblu centralnym wytycznych co do wymiaru godzinowego i proporcji przedmiotów. Jednakże Agencja Rozwoju Kwalifikacji i Programów Nauczania (QCDA), odpowiedzialna za organizację i przebieg egzaminów państwowych, opublikowała ramowe wskazówki odnośnie do konstrukcji planów zajęć na tym etapie edukacyjnym. Zgodnie z sugestiami, geografia powinna być obecna w szkole w wymiarze nie mniejszym niż 75 minut tygodniowo. Od 2010 r. zaniechano przeprowadzania zewnętrznych testów osiągnięć po trzyletnim etapie Key Stage 3. W związku z tym również w przypadku geografii proces nauczania-uczenia się nie kończy się żadną formą egzaminu, o ile szkoła nie postanowi inaczej. Do 2009 r. włącznie przeprowadzane były zewnętrzne testy z trzech przedmiotów: języka angielskiego, matematyki i przedmiotów ścisłych (połączonych w jeden przedmiot *science*). W ówczesnym układzie geografia była traktowana jako przedmiot niższej rangi. Po 2009 r. niższa pozycja geografii wyraża się w ponad dwu-

---

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zał. 7. (Dz.U. z 2012 r. poz. 204).

<sup>4</sup> Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2013 r. (bez osób zdających egzamin w terminie dodatkowym w czerwcu b.r.), CKE, Warszawa, 2013.

krotnie mniejszym wymiarze godzinowym w stosunku do trzech wymienionych wcześniej przedmiotów.

Wraz z przejściem z etapu Key Stage 3 do Key Stage 4 geografia staje się przedmiotem nieobowiązkowym. Uczniowie są jednak zobligowani do kontynuacji nauki jednego z przedmiotów z grupy humanistycznych (*Humanities*), w której umieszczono geografię. W praktyce oznacza to, że geografię wybiera znaczący odsetek uczniów, którzy następnie podchodzą do egzaminu końcowego z tego przedmiotu (GCSE). W 2011 r. do egzaminu w całym Zjednoczonym Królestwie podeszło 180 737<sup>5</sup> uczniów, co stanowiło nieco ponad 27% wszystkich zdających.

Wymiar czasu lekcyjnego przeznaczanego na geografię (lub inny przedmiot z tej samej grupy) waha się od dwóch do trzech godzin tygodniowo. Ponownie nie ma żadnych ogólnych instrukcji określających przydział godzin do poszczególnych przedmiotów. W celu podniesienia wyników egzaminacyjnych szkoły prywatne często decydują o przydzieleniu dodatkowego czasu wszystkim przedmiotom.

W czasie powstawania niniejszej książki zostały wprowadzone w życie daleko idące zmiany systemu szkolnictwa w Anglii. Bardzo ważne z punktu widzenia poruszanych tu zagadnień jest ustanowienie tzw. angielskiej matury (*English Baccalaureate*). Ministerstwo Edukacji podjęło decyzję o wydawaniu już od 2011 r. świadectwa „maturalnego”, na którym znajdą się wyniki uzyskane z przedmiotów, takich jak: język angielski, matematyka, dwa przedmioty ścisłe, geografia lub historia oraz język obcy. Celem tego typu posunięć jest próba powrotu do większej wybieralności tradycyjnych przedmiotów akademickich. Ogromne kontrowersje wzbudza jednak pominięcie wielu przedmiotów dotychczas traktowanych na równi z innymi. Co więcej, na podstawie wyników z powyżej wymienionych dziedzin ustala się ogólnokrajowy ranking szkół oraz w konsekwencji decyduje o przyszłości poszczególnych placówek edukacyjnych. Szkoły o najgorszych wynikach mają być poddawane procesom naprawczym lub zamykane. Obecność geografii jako jedynej, obok historii, przedmiotu z grupy humanistycznych na świadectwie maturalnym prawdopodobnie spowoduje wzrost popularności i poprawę pozycji tego przedmiotu w szkołach.

Nazwa „angielska matura” może powodować nieporozumienia. Uzyskawszy świadectwo, uczniowie przechodzą do kolejnego etapu edukacyjnego, zaliczanego do szkolnictwa średniego (ISCED 3). Dopiero po następnych dwóch latach kształcenia uzyskują maturę w polskim rozumieniu. Tutaj również mogą wybrać geografię jako swój przedmiot egzaminacyjny. Ich decyzja uzależniona jest od

---

<sup>5</sup> Provisional (Full Course) GCSE Results. Joint Council for Qualifications, 2011.

wymagań uczelni, na którą chcieliby się dostać. Zdecydowana większość uniwersytetów bierze pod uwagę ocenę z wybranego przedmiotu społecznego (humanistycznego, w tym geografii) w procesie rekrutacyjnym. Dotyczy to prawie wszystkich kierunków z wyłączeniem nauk ścisłych. Mimo to geografia nie jest wyróżniającym się przedmiotem pod względem popularności na egzaminach A-level. W 2011 r. do egzaminu w całym Zjednoczonym Królestwie podeszło 31 226 osób. Dla porównania historię wybrało ponad 50 tys., biologię 60 tys., a matematykę ponad 90 tys. uczniów. Geografia była jednak popularniejsza od socjologii czy ekonomii.

W dwóch ostatnich latach szkoły średniej geografia obecna jest w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo. Liczbę tę szkoły określają samodzielnie. Zazwyczaj wymiar godzinowy jest zwiększany w szkołach prywatnych, które bardzo dbają o wyniki egzaminów w celu budowania swojej renomy na rynku.

**Francja.** We Francji pozycja geografii jest dość wyjątkowa. Z jednej strony można ją uznać za silną, ponieważ przedmiot historia-geografia (na niektórych etapach wzbogacony o edukację obywatelską) występuje zarówno w szkole podstawowej, collège'u, jak i liceum. Przez cały czas jest to przedmiot obowiązkowy. Co więcej, osoby zdające maturę mają obowiązek przystąpić także do egzaminu z historii-geografii, choć zakres merytoryczny uzależniony jest od profilu liceum i/lub klasy.

Z drugiej strony trwale związanie geografii z historią wpływa bardzo niekorzystnie na rangę i pozycję tej pierwszej. Wynika to z dominującej pozycji historii w tym tandemie. W obszernym raporcie, sporządzonym na zlecenie ministerstwa edukacji Francji (Braxmeyer, Guillaume 2007), przedstawiono wyniki reprezentatywnych badań nad wizerunkiem i praktycznymi aspektami nauczania historii-geografii-edukacji obywatelskiej w collège'u we Francji. Według tego raportu aż 73,2% nauczycieli posiadało wyłącznie wykształcenie historyczne, a jedynie 17,2% ukończyło li tylko studia geograficzne. Niecałe 10% mogło się poszczycić dyplomami w obu dyscyplinach. Nie zaskakuje więc wynik mówiący, iż niemal 60% nauczycieli otwarcie deklaruje swoje preferencje w kierunku nauczania historii. Analogiczna grupa pedagogów skłaniających się ku treściom geograficznym stanowiła zaledwie 10% ogółu badanych. Okazuje się, że nawet wśród osób z wykształceniem geograficznym aż 26% wolało uczyć historii niż geografii. Jeżeli dodać do tego przewagę treści historycznych nad geograficznymi w podręcznikach (w stosunku przynajmniej 60% do 40%), to pozycja geografii jest bezdyskusyjnie dużo słabsza aniżeli historii.

Należy ponadto pamiętać, że rozdzielenie treści geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej dodatkowo umniejsza pozycję geografii w szkołach, poz-



bawiając ją istotnej wartości – charakteru interdyscyplinarnego. Zagadnienia z zakresu geografii fizycznej włączono do treści przedmiotu nauki o życiu i Ziemi (*Sciences de la vie et de la Terre – SVT*).

Na przedmiot historia-geografia-edukacja obywatelska zarezerwowano po trzy godziny lekcyjne tygodniowo w klasach 4–6 collège'u. W ostatniej klasie jest to trzy i pół godziny. Jednostka lekcyjna trwa 55 minut. Można zatem przyjąć, że uczniowie powinni brać udział w ok. 60 minutach lekcji geografii tygodniowo.

Historia-geografia-edukacja obywatelska jest jednym z podstawowych przedmiotów w curriculum. Wszyscy uczniowie kończący collège zobowiązani są zdać egzamin nazywany Brevet, m.in. z tego przedmiotu<sup>6</sup>. Rezultat osiągnięty z historii-geografii-edukacji obywatelskiej ma taką samą wagę przy obliczaniu wyniku sumarycznego jak ten z języka francuskiego czy matematyki.

Jak już stwierdzono wcześniej, historia-geografia pozostaje obowiązkowym przedmiotem także na poziomie ISCED 3 (liceum). Na tym etapie formalnie nie wyróżnia się już elementów edukacji obywatelskiej, choć oczywiście z uwagi na misję geografii i historii edukacja ta realizowana jest w dalszym ciągu, z tym że w sposób pośredni. W liceum ogólnokształcącym, przygotowującym do matury ogólnej, uczniowie mają zazwyczaj cztery lekcje historii-geografii tygodniowo. W liceach przygotowujących do matury zawodowej jest to odpowiednio mniejszy wymiar, tj. 2–3 godziny. Co istotne, historia-geografia jest obowiązkowym przedmiotem egzaminacyjnym.

Na poziomie liceum często w praktyce lekcje geografii i historii prowadzone są oddzielnie, przez różnych nauczycieli. Dyrektor szkoły, w trosce o wyniki maturalne uczniów, woli zatrudnić specjalistów w poszczególnych dziedzinach. Stąd pozycja geografii nie jest aż tak zagrożona przez ekspansję historii, jak w collège'u. Podział godzin jest także bardziej sprawiedliwy. Zwykle geografii jest tyle samo co historii.

**Niemcy.** Geografia jako samodzielny przedmiot występuje niemal we wszystkich krajach związkowych Niemiec na poziomie ISCED 2. Najczęściej jest nauczana w szkołach typu Gymnasium, nieco rzadziej w pozostałych typach szkół. W szkołach o nastawieniu zawodowym pojawiają się przedmioty integrujące treści geograficzne, historyczne, socjologiczne i politologiczne. Przedmioty tego typu wprowadzane są sukcesywnie także do gimnazjów. W tabeli 5 pokazano wymiar czasowy lekcji geografii w szkołach poziomu ISCED 2 typu Gymnasium w klasach 5–10. Jak widać, ilość czasu poświęcanego na geografie wykazuje pewne zróżnicowanie w zależności od kraju związkowego. W dwóch

---

<sup>6</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html>.

przypadkach w szkołach tego typu w ogóle nie ma lekcji geografii, co nie oznacza, że nie prowadzi się kształcenia geograficznego, np. w ramach przedmiotów blokowych. Maksymalnie na geografii przeznaczona jest 82,5 minuty, co odpowiada niemal dwóm lekcjom tygodniowo. Średnio lekcje geografii zajmują uczniom 60 minut tygodniowo. Biorąc jednak pod uwagę to, że Gimnazjum trwa aż sześć lat, wymiar godzinowy nauczania geografii należy uznać za znaczny.

Tabela 5. Wymiar godzinowy geografii i przedmiotu integrującego nauki społeczne w Gimnazjum w krajach związkowych Niemiec

Kraj związkowy	Geografia	Przedmiot integrujący socjologię, historię, politologię, geografję
	Średnia liczba minut przedmiotu w tygodniu	
Badenia-Wirtembergia	60,0	-
Bawaria	60,0	-
Berlin	30,0	105
Brandenburgia	-	-
Brema	37,5	-
Hamburg	60,0	-
Hesja	45,0	135
Meklemburgia-Pomorze Przednie	37,5	-
Dolna Saksonia	75,0	-
Północna Nadrenia-Westfalia	-	210
Nadrenia-Palatynat	67,5	-
Saara	60,0	-
Saksonia	75,0	-
Saksonia-Anhalt	82,5	-
Szlezwik-Holsztyn	82,5	-
Turyngia	60,0	-

Źródło: Wöchentliche Stundentafeln... (2007).

Na poziomie ISCED 3 (Gymnasiale Oberstufe) geografia przestaje być przedmiotem obowiązkowym. Mogą się jej uczyć tylko ci, którzy planują zdawanie matury z tego przedmiotu. Egzamin można zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Wówczas wymiar godzinowy geografii waha się pomiędzy 90 a 225 minut tygodniowo (2–5 lekcji).

W Saksonii w roku szkolnym 2011/2012 w zajęciach na poziomie podstawowym w klasie maturalnej uczestniczyło 3735 osób, co stanowiło aż 55%

wszystkich uczniów, a na poziomie rozszerzonym było to jedynie 17 osób, czyli 0,2% przyszłych maturzystów<sup>7</sup>.

Podsumowując rozważania zawarte w rozdziale, widać, że geografia zajmuje zróżnicowaną pozycję w badanych systemach edukacyjnych. Najwięcej ogólnych podobieństw w organizacji oświaty występuje na etapie ISCED 0 oraz ISCED 1, czyli przedszkolnym i szkoły podstawowej. W większości krajów nie wyróżnia się w tym czasie geografii jako osobnego przedmiotu. Wyjątek stanowi Anglia, gdzie geografia formalnie stanowi osobny przedmiot, ale przepisy zezwalają na włączanie jej do większych bloków przedmiotowych. Z tej możliwości korzysta większość szkół podstawowych. Tym niemniej, odrębność przedmiotu zagwarantowana w curriculum świadczy o relatywnie wyższej (formalnej) pozycji geografii w Anglii niż w pozostałych krajach na tych etapach edukacyjnych.

We francuskich szkołach podstawowych obecny jest przedmiot historia-geografia-edukacja obywatelska. Nie można zatem mówić o pełnej odrębności geografii, ale jej nazwa występuje w curriculum.

Na etapie ISCED 2 geografia pojawia się jako samodzielny przedmiot w Polsce i w Niemczech. Występuje także w Anglii, przy czym na tym etapie edukacyjnym nie można łączyć jej już z innymi przedmiotami. We Francji kontynuowany jest przedmiot historia-geografia-edukacja obywatelska. Jeśli chodzi o przydział czasu lekcyjnego dla geografii, to w Polsce, Niemczech i Francji wynosi on średnio po 60 minut tygodniowo. W Anglii natomiast jest on dłuższy, gdyż osiąga ok. 75 minut. Etap edukacyjny ISCED 2 w badanych krajach jest obowiązkowy dla wszystkich dzieci. Wobec tego można mówić o powszechności kształcenia geograficznego na tym etapie. Należy jednak pamiętać, że ISCED 2 obejmuje dzieci w różnym wieku w poszczególnych krajach. Najmłodszy uczniowie uczęszczają do szkół w Anglii, nieco starsi we Francji, a najstarsi w Polsce i Niemczech. Również czas trwania etapu ISCED 2 jest zróżnicowany. W Niemczech jest to aż sześć lat, we Francji cztery, a w Polsce i Anglii po trzy lata. W ten sam sposób różni się zatem okres, przez jaki geografia jest obowiązkowym i powszechnym przedmiotem.

Na podstawie powyższych analiz można stwierdzić, że najsilniejszą pozycję na etapie ISCED 2 ma geografia w Niemczech. Biorąc pod uwagę czas trwania edukacji, to wyróżnia się pod tym względem geografia we Francji. W Polsce i Anglii nie jest ona w tym czasie łączona z żadnym innym przedmiotem, co wskazywałoby na silniejszą pozycję właśnie w tych krajach. Historia jest

---

<sup>7</sup> Dane uzyskane ze Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2011.

przedmiotem dominującym w zestawieniu z geografią w szkołach francuskich, co dodatkowo uprawomocnia powyższy wniosek.

We Francji i w Niemczech etap ISCED 2 zakończony jest serią egzaminów, podczas których sprawdza się m.in. wiedzę i umiejętności geograficzne (odpowiednio Brevet i Mittleren Schulabschluss). Z kolei w Anglii geografia przestaje być obowiązkowym przedmiotem już dla uczniów czternastoletnich. Około jednej czwartej z nich kontynuuje edukację geograficzną przez kolejne dwa lata oraz zdaje egzamin GCSE. Do poziomu maturalnego z geografii dochodzi już jednak bardzo znikomy odsetek młodzieży. Nieobligatoryjność przyczynia się z pewnością do osłabienia pozycji geografii w szkołach angielskich. Zdecydowana większość uczniów przez całą swoją edukację nie musi zdawać ani jednego znaczącego egzaminu obejmującego geografię. Jednak należy zauważyć, że jedna czwarta młodzieży dobrowolnie wybiera dalszy udział w lekcjach geografii oraz zdaje egzaminy z tego przedmiotu. Odnotowanie relatywnie dużego odsetka szesnastolatków poddających ocenie swoje kompetencje geograficzne należy poczytywać za mocną stronę geografii w Anglii. Należy przy tym pamiętać, że geografia musi konkurować w tamtejszych szkołach nie tylko z tradycyjnymi przedmiotami, takimi jak historia, ale także z potencjalnie atrakcyjnymi kursami ekonomii, socjologii czy psychologii.

W Polsce udział w lekcjach geografii jest obowiązkowy w gimnazjum. Jednakże na zakończenie tego etapu nie dokonuje się kompleksowego sprawdzenia i oceny osiągnięć ucznia z tego przedmiotu. Treści geograficzne są wprawdzie obecne na egzaminie gimnazjalnym, ale ich udział oraz sposób formułowania pytań sprawia, że nie można mówić w tym przypadku o sprawdzaniu większości umiejętności geograficznych (od 2012 r. wszystkie pytania w teście gimnazjalnym z geografii mają formę zamkniętą). Poza tym wynik uzyskany z części geograficznej ma bardzo ograniczony wpływ na sumaryczny rezultat ucznia. Zdecydowanie dominującą pozycję pod tym względem zajmuje matematyka.

W czasie etapu edukacyjnego ISCED 3 geografia przestaje być przedmiotem obowiązkowym w Niemczech i Anglii, a w pewnym zakresie także w Polsce. Wraz z wprowadzoną reformą, kurs geografii w szkole ponadgimnazjalnej można zakończyć po pierwszej klasie. Inaczej sytuacja wygląda we Francji. Wszyscy uczniowie, którzy chcą legitymować się francuską maturą, kontynuują edukację historyczno-geograficzną także w liceum. Co więcej, po dwóch lub trzech latach zobowiązani są zdać egzamin maturalny z tego przedmiotu. Można zatem stwierdzić, że na tym etapie edukacyjnym geografia ma najsilniejszą pozycję właśnie w tym kraju.

Mówiąc o pozycji geografii w polskim systemie edukacyjnym, należy także wspomnieć o wysokiej wybieralności tego przedmiotu na egzaminie maturalnym do 2013 r. Rokrocznie ponad 20% uczniów podchodziło do egzaminu, co wskazywało na silną pozycję geografii w stosunku do innych nieobowiązkowych przedmiotów. W Saksonii z kolei analogiczny odsetek jest jeszcze wyższy. W tym kraju związkowym ponad połowa wszystkich uczniów zdawała maturę z geografii. Tej wartości nie można jednak odnosić do innych części Niemiec. Z informacji uzyskanych od nauczycieli z Hesji wynika, że geografia wybierana jest przez mniej niż 10% uczniów. Istnieje zatem duże zróżnicowanie regionalne pod tym względem w samych Niemczech.

Ciekawym zagadnieniem jest także porównanie umiejscowienia geografii na tle grup przedmiotowych na etapie ISCED 2 i ISCED 3. W Polsce geografia zaliczana jest do przedmiotów przyrodniczych. Dlatego też kompetencje geograficzne sprawdzane są na egzaminie gimnazjalnym łącznie z kompetencjami matematycznymi, fizycznymi itp. Tymczasem w Anglii geografia znajduje się w grupie przedmiotów humanistycznych (*humanities*). Bardziej właściwym tłumaczeniem tej nazwy byłoby „społeczno-ekonomiczne i humanistyczne”. Obok geografii znajduje się w niej historia, politologia, psychologia, socjologia. Przedmioty z tej grupy różnią się znacząco pod względem swojego profilu i koncepcji kształcenia od przedmiotów ścisłych (*science*). We Francji geografia, tworząc jeden przedmiot z historią, zaliczana jest jednoznacznie do grupy przedmiotów humanistycznych. W Niemczech natomiast geografia zazwyczaj umieszczana jest, podobnie jak w Anglii, razem z przedmiotami społecznymi.

Biorąc pod uwagę wnioski zaprezentowane powyżej, stwierdzono, że dalszego, szczegółowego porównania celów i treści kształcenia geograficznego należy dokonać dla etapu edukacyjnego, który obejmuje możliwie duży odsetek populacji dzieci i młodzieży i na którym geografia jest obowiązkowym przedmiotem we wszystkich badanych krajach. Dzięki temu określona zostanie (potencjalna) rola tego przedmiotu w zakresie przekazywania wiedzy oraz kształcenia umiejętności i postaw w odniesieniu do niemal całego społeczeństwa. Innymi słowy, zamiarem autora jest określenie i porównanie, w jaki minimalny zasób kompetencji geograficznych, zgodnie z założeniami, ma być wyposażona cała populacja młodych obywateli Polski, Anglii, Francji i Niemiec (Saksonii).

### 3. Koncepcje kształcenia geograficznego w badanych krajach

#### 3.1. Ogólna charakterystyka założeń programowych geografii

**Polska.** Za przygotowanie i wprowadzenie do użytku szkolnego podstaw programowych odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podstawy stają się obowiązujące na mocy rozporządzenia ministra. Do ich realizacji zobowiązane są wszystkie placówki publiczne oraz niepubliczne, podlegające nadzorowi kuratorium oświaty.

Nowa podstawa programowa wprowadzana w polskiej szkole sukcesywnie od 2009 r., wnosi istotne zmiany do edukacji przyrodniczej, w tym edukacji geograficznej. Po raz pierwszy wyraźny nacisk położono na zastosowanie takiego układu treści, który wyklucza powtórzenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Wyrazem tego jest m.in. wspólna publikacja podstaw programowych wszystkich przedmiotów przyrodniczych (przyrody, geografii, biologii, fizyki i chemii) dla trzech etapów edukacyjnych – od klas 4–6 szkoły podstawowej po szkołę ponadgimnazjalną. Podstawa programowa geografii w gimnazjum jest zatem jednym z rozdziałów tej rozbudowanej publikacji. Przewodnią ideą podstawy programowej jest próba ograniczenia ilości wiedzy encyklopedycznej na rzecz kształtowania u uczniów umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji. Podkreślany jest też wyjaśniający charakter geografii.

Podstawa programowa geografii w gimnazjum składa się z następujących części:

- 1) cele kształcenia – wymagania ogólne,
- 2) treści nauczania – wymagania szczegółowe,
- 3) zalecane warunki i sposób realizacji.

Dokument zaopatrzone ponadto w „Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia”, w którym przedstawiono:

- 1) koncepcję kształcenia geograficznego w gimnazjum,
- 2) analizę wymagań programowych,
- 3) zalecenia dydaktyczno-metodyczne kształcenia geograficznego w gimnazjum.

Centralną częścią podstawy programowej jest wykaz treści nauczania. Pozostałe elementy pełnią funkcję objaśnień postawionych celów i proponowanego doboru treści kształcenia. Uzasadnione są tam, wprowadzane wraz z reformą, zmiany w kształceniu geograficznym. Zapoznanie się z zarysem koncepcji kształcenia jest kluczowe dla prawidłowej interpretacji treści.

Materiał nauczania pogrupowany został tematycznie. Jednocześnie układ treści odpowiada proponowanej kolejności ich realizacji. Istnieje możliwość zmiany kolejności w ramach programów nauczania powstających na bazie podstawy. W komentarzu do podstawy odnajdujemy jednak zapis mówiący, że kolejność zagadnień została opracowana celowo, a więc jej zmiany mogłyby wpłynąć negatywnie na konsekwentny rozwój umiejętności i zasób wiadomości ucznia.

**Anglia.** Podstawa programowa geografii jest jednym z rozdziałów zbiorczej publikacji dla całego etapu szkoły ponadpodstawowej, wydanej przez urząd zajmujący się sprawami kwalifikacji i curriculum (QCA). Włączono tu zapisy dotyczące Key Stage 3 oraz Key Stage 4 dla przedmiotów obowiązkowych na obu etapach. W przypadku geografii ograniczono się do wytycznych dla Key Stage 3. Później geografia staje się przedmiotem fakultatywnym i jej podstawy programowe przygotowywane są przez niezależne komisje egzaminacyjne.

Chcąc pogodzić wymagania nowoczesnego szkolnictwa, w którym uznaje się wartość apriorycznego określenia efektów kształcenia z angielską tradycją leseferyzmu, postanowiono jedynie ogólnie nakreślić założenia i cele kształcenia. Podstawy programowe poszczególnych przedmiotów są ze sobą skorelowane oraz odnoszą się do nadrzędnych celów kształcenia przyjętych dla całego curriculum. Można zatem mówić o horyzontalnej korelacji międzyprzedmiotowej.

Podstawa programowa geografii została ponadto skorelowana wertykalnie. Oznacza to, że zadbano o konsekwentne przechodzenie z niższych na wyższe etapy kształcenia. Osiągnięto to dzięki sformułowaniu opisów kompetencji w rosnącym porządku trudności. Zakresy opisów nie mają charakteru rozłącznego – kompetencje z wyższych poziomów zawierają w sobie zazwyczaj te z poziomów niższych, dodatkowo je poszerzając. Pierwsze trzy poziomy przypisano kształceniu w przedszkolu i szkole podstawowej (Key Stage 1, Key Stage 2). Kolejne natomiast odnoszą się do etapu Key Stage 3 i Key Stage 4. Podstawa programowa geografii dla Key Stage 3 składa się z kilku podrozdziałów zawierających kolejno:

- 1) wskazanie nadrzędnych celów przyjętych dla całego curriculum, które osiągnane będą dzięki realizacji tego przedmiotu,
- 2) zarys wkładu geografii w kształcenie młodych ludzi,
- 3) wyjaśnienie kluczowych pojęć stosowanych w geografii szkolnej,

4) wykaz istotnych umiejętności nabywanych w wyniku kształcenia geograficznego, które uważa się za przydatne w samorozwoju ucznia,

5) ogólny zakres przedmiotowy i przestrzenny szkolnej geografii,

6) wykaz nowych możliwości otwierających się przed uczniem w wyniku uczestniczenia w kształceniu geograficznym,

7) opisy zakładanych kompetencji uczniów.

Główna część podstawy programowej ma formę zwięzłych zapisów stanowiących treść powyższych podrozdziałów. Równoległe zamieszczono nieco obszerniejsze informacje uzupełniające, w których m.in. doprecyzowano znaczenie kluczowych terminów używanych w treści podstawy oraz dodano komentarze na temat praktycznych aspektów wdrażania nowych założeń. Ważnym spostrzeżeniem jest stwierdzony brak wykazu obowiązkowych treści kształcenia.

Na koniec należy wyjaśnić pewne zawilości terminologiczne wynikające z innego rozumienia niektórych pojęć w języku polskim i angielskim. Chodzi tu o słowo *human*, które pojawia się bardzo często w dokumentach angielskich w odniesieniu do obiektów, zjawisk, procesów i cech związanych z działalnością człowieka. W niektórych kontekstach, np. w połączeniu ze słowem „geografia” (*human geography*) należałoby tłumaczyć to określenie jako (geografia) „społeczno-ekonomiczna” lub „humanistyczna”. Z kolei to samo pojęcie użyte do nazwania atrybutów miejsc (*human characteristics of place*) w języku polskim odpowiada raczej „kulturowym” cechom miejsca. W rezultacie tłumaczenie tego zwrotu różni się w zależności od kontekstu. Za każdym razem, w nawiasie podano jednak angielski termin.

**Francja.** Podstawa programowa, nazywana we Francji programem, jest przygotowywana i wydana przez odpowiednią komórkę w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Obowiązuje we wszystkich szkołach w całym kraju. Analizowane poniżej dokumenty dotyczą wyłącznie etapu ISCED 2.

Podstawa podzielona jest na trzy części odpowiadające poszczególnym cyklom edukacyjnym *collège*’u. W klasie szóstej stanowi on cykl adaptacji, w klasach piątej i czwartej łącznie – cykl centralny, a w ostatniej – klasie trzeciej – cykl orientacji. Ogólnym koncepcjom i celom poszczególnych cykli podporządkowano także dobór oraz układ treści określony w podstawie programowej.

Na początku dokumentu do klasy szóstej zarysowano krótko efekty kształcenia historyczno-geograficznego rozpatrywane w aspekcie intelektualnym, społecznym oraz kulturowym, a także wyjaśniono ogólne założenia konstrukcji podstaw programowych. Ponadto znalazły się tam takie elementy, jak:

- wyjaśnienie doboru omawianych w danej klasie tematów,



- wskazówki odnośnie do przydziału czasu lekcyjnego dla poszczególnych działów,
- komentarz na temat zbieżności i połączeń z innymi przedmiotami szkolnymi.

Najważniejszą częścią podstawy programowej jest jednak wykaz obowiązkowych treści kształcenia dla każdej klasy. Znajdują się tu nazwy działów wraz ze spisem tematów oraz równolegle zamieszczony komentarz dotyczący celów i metod kształcenia. Przy każdym temacie umieszczono ponadto zestaw reperów geograficznych oraz map, których powinno się użyć w trakcie realizacji danych zagadnień. Przez repery geograficzne rozumie się kluczowe elementy, z którymi należy zapoznać uczniów. Mogą to być krainy geograficzne, regiony, państwa, strefy (np. klimatyczne, roślinne), miejsca, krajobrazy itp. Istotnym uzupełnieniem jest także lista sugerowanych środków dydaktycznych. Tego typu wykaz pozwala sądzić, że treści kształcenia zawarte w różnych podręcznikach i realizowane w szkołach powinny być ujednoczone. By dodatkowo ukierunkować metody dydaktyczne oraz sposoby realizacji podstawy programowej, zamieszczono załącznik poświęcony praktycznym aspektom edukacji geograficznej w college'u.

**Niemcy.** Dokumenty będące szczegółowymi podstawami programowymi przygotowywane i publikowane są w każdym kraju związkowym Niemiec. Od kilkunastu lat dostrzega się potrzebę większej kontroli nad porównywalnością efektów kształcenia w skali całego państwa, zwłaszcza na etapie szkoły odpowiadającej polskiemu gimnazjum. Stąd inicjatywa przygotowania uniwersalnych standardów edukacyjnych dla wszystkich landów. Do 2004 r. prowadzono prace mające zrealizować ten cel. Jednakże z powodu zbyt wysokich kosztów, gremium Kultusministerkonferenz (KMK) postanowiło przerwać przygotowania. Uznając przyjęcie uniwersalnych standardów za niezwykle korzystne dla wszystkich zainteresowanych stron, Niemieckie Towarzystwo Geograficzne (DGfG) podjęło się prowadzenia dalszych prac. Ostateczną wersję, po licznych konsultacjach, przyjęto w 2007 r. Omawiany dokument jest zatem owocem wysiłków geografów, dydaktyków i nauczycieli z całych Niemiec. Po tym, jak został zaaprobowany przez KMK, ma być sukcesywnie wdrażany we wszystkich krajach związkowych. Standardy edukacyjne dotyczą zakładanych osiągnięć młodzieży kończącej szkołę ponadpodstawową. Stanowią tym samym bazę dla konstruowania egzaminów Mittleren Schulabschluss – odpowiednika polskiego egzaminu gimnazjalnego.

W wyniku opisanych działań dąży się w skali państwa do ujednoczenia kompetencji uczniów kończących dany etap edukacyjny, bez konieczności unifikacji podstaw programowych krajów związkowych. W tej sytuacji istotne jest wy-

jaśnienie i rozróżnienie funkcji przypisywanych standardom kształcenia oraz podstawom programowym w Niemczech. Te pierwsze opisują zakładane efekty kształcenia – kompetencje ucznia po zakończonym etapie edukacyjnym. Nie są to zatem minimalne wymagania, a pożądany, optymalny rezultat procesu kształcenia. Podstawy programowe zawierają jednak wykaz treści, czynności i wskazówek prowadzących do osiągnięcia nakreślonych celów. Podsumowując, przy użyciu podstaw programowych osiągnięte mają być standardy edukacyjne.

Poddanie analizie standardów edukacyjnych geografii wydaje się najbardziej korzystne, ponieważ uprawnia do formułowania wniosków odnoszących się do całych Niemiec. Należy przy tym pamiętać, że zgodnie ze swoją funkcją nie zawierają one szczegółowego wykazu treści kształcenia, z czym spotykamy się w przypadku podstaw programowych. Okazuje się jednak, że w ramach opisu obszarów kompetencji w dokumencie niemieckim znalazły się także te dotyczące doboru treści kształcenia, co umożliwi przeprowadzenie niniejszych badań.

Dokument zawierający standardy edukacyjne w zakresie geografii składa się z trzech rozdziałów:

- 1) wkład geografii w edukację,
- 2) obszary kompetencji w geografii,
- 3) standardy dla obszarów kompetencji w geografii.

Zdecydowanie najbardziej rozległy oraz najistotniejszy, z punktu widzenia praktyki edukacyjnej, jest rozdział trzeci, w którym szczegółowo opisano kompetencje ucznia w sześciu podstawowych obszarach, takich jak: wiedza przedmiotowa, orientacja przestrzenna, zbieranie informacji/metody, komunikacja, ewaluacja, działanie.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, z jednej strony można stwierdzić, że istnienie dokumentów określających zasadnicze założenia kształcenia geograficznego należy uznać za czynnik sprzyjający próbie porównywania roli geografii w analizowanych krajach. Z drugiej strony, powyższy przegląd sposobów formułowania wytycznych programowych ukazuje, że występuje pewne zróżnicowanie w zawartości, szczegółowości i pełnionych funkcjach omawianych dokumentów.

Polska podstawa programowa geografii jest kompleksowym opracowaniem, zawierającym zarówno szczegółowy wykaz treści kształcenia, jak i komentarz pomagający owe treści interpretować i wprowadzać. Ponadto łatwo można wyodrębnić ogólne założenia kształcenia geograficznego. Podobnie rzecz się ma z francuską podstawą programową. Szczegółowy wykaz treści wraz z proponowaną metodologią i wskazówkami daje bogaty i porównywalny materiał badawczy. Jednakże znacznie mniej informacji można w tym przypadku odnaleźć na temat koncepcji i celów kształcenia geograficznego. Nieco poważniejsze

problemy pojawiają się przy analizie dokumentu niemieckiego. Tym razem mamy do czynienia nie z podstawą programową, a ze standardami edukacyjnymi, które z założenia pełnią nieco inną funkcję i mają odmienną strukturę niż podstawy programowe. Na szczęście komentarz, w jaki zaopatrzone standardy, jak i szczegółowość oraz deskryptywny charakter samych zapisów dają możliwość analizy porównawczej. Podstawa programowa z Anglii stawia kolejne wyzwania przed osobą mierzącą się z analizą porównawczą. Dokument ten ma rozbudowaną część dotyczącą celów i ogólnej koncepcji edukacji geograficznej. Co więcej, zawiera klarowny i szczegółowy wykaz pojęć kluczowych w kształceniu geograficznym oraz opis zakładanych kompetencji ucznia. Nie wiele napisano jednak na temat treści kształcenia. W tym zakresie porównań będzie można dokonywać na podstawie podręczników do geografii. Niemniej jednak już samo stwierdzenie braku ogólnie narzuconego zestawu treści kształcenia jest bardzo istotnym wnioskiem.

### **3.2. Wkład geografii w kształcenie określony *explicite* w podstawach programowych**

Jak pokazano w poprzednim rozdziale, podstawy programowe w poszczególnych krajach mają różną budowę i zakres tematyczny. Jednakże w każdej z nich można odnaleźć fragmenty, w których przedstawia się wizję i założenia kształcenia geograficznego w szkole etapu ISCED 2. W ramach tych zapisów, stałym elementem jest określenie wkładu niesionego przez geografii w kształcenie młodego człowieka. Są to informacje niezwykle istotne z punktu widzenia niniejszej analizy.

**Polska.** Wkład geografii w kształcenie nie został ujęty w osobnym podrozdziale podstawy programowej (jak jest to w Anglii, Francji czy Niemczech). Wykładni na jego temat można doszukać się w rozdziałach zatytułowanych: „Cele kształcenia – wymagania ogólne”, będącym częścią podstawy programowej, oraz „Główne cele i założenia kształcenia geograficznego”, umieszczonym w komentarzu do podstawy. Drugi z wymienionych rozdziałów jest rozwinięciem i uszczegółowieniem pierwszego, a zatem to jemu należy poświęcić baczniejszą uwagę.

Główne cele i założenia kształcenia geograficznego to:

1. Rozwijanie rozumowania. Nadrzędnym celem jest wyjaśnianie zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym oraz wskazywanie przyczyn ich zróżnicowania. Lekcje geografii powinny pozwolić lepiej zrozumieć współczesną rzeczywistość oraz zachodzące w świecie przemiany.

2. Wykorzystanie walorów geografii jako dziedziny wiedzy integrującej nauki przyrodnicze z naukami społecznymi i humanistycznymi poprzez ukazanie interakcji człowieka i środowiska zachodzących na określonym terytorium.

3. Kształtowanie umiejętności:

- korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej,
- tworzenia wyobrażeń rzeczywistości oraz definiowania pojęć,
- myślenia geograficznego,
- oceniania, wartościowania rzeczy i zjawisk,
- prognozowania, przewidywania kierunków zmian w przyrodzie i życiu społeczeństw.

4. Zainteresowanie ucznia światem, Polską, własnym regionem.

5. Wykorzystanie wychowawczych walorów geografii. Kształtowanie postaw zrozumienia i przyjaźni w stosunku do innych grup społecznych, grup etniczno-kulturowych i narodów; postaw odpowiedzialności za środowisko; zainteresowania sprawami własnego kraju oraz takich cech osobowości, jak poczucie tożsamości terytorialnej, patriotyzmu.

6. Nadanie praktycznego wymiaru wiedzy geograficznej – zbliżenie geografii szkolnej do życia.

**Anglia.** Uczenie się geografii pozwala na realizację trzech nadrzędnych celów curriculum. Uczniowie mają stać się:

- ludźmi, którzy czerpią przyjemność z uczenia się, czynią postępy i osiągną sukces,
- pewnymi siebie ludźmi, którzy potrafią żyć w sposób bezpieczny, zdrowy i w pełni korzystają z życia,
- odpowiedzialnymi obywatelami, którzy wnoszą pozytywny wkład w społeczeństwo.

Geografia jest ważnym i cennym przedmiotem szkolnym, ponieważ:

- uczenie się jej pobudza zainteresowanie i zaciekawienie miejscami,
- pomaga młodym ludziom zrozumieć złożony i dynamicznie zmieniający się świat,
- wyjaśnia, gdzie znajdują się miejsca, i jak miejsca oraz krajobrazy są kształtowane,
- wyjaśnia, jak ludzie i ich otoczenie (środowisko) wchodzi w interakcje, i jak różne gospodarki, społeczeństwa oraz środowiska są wzajemnie powiązane,
- wykorzystuje własne doświadczenia uczniów do badania przez nich miejsc w różnych skalach – od osobistej do globalnej.

Ponadto wyróżniono korzyści płynące z prowadzenia badań geograficznych przez uczniów. Centralną pozycję zajmują tu badania terenowe. Aktywność badawcza uczniów:

- zachęca do stawiania pytań, dociekania i krytycznego myślenia na temat problemów dotyczących świata i życia ludzi zarówno obecnie, jak i w przeszłości;

- uczy myślenia przestrzennego i używania map, obrazów przestrzeni oraz nowych technologii, włączając GIS, w celu pozyskiwania, prezentowania oraz analizowania informacji;

- inspiruje uczniów do stawiania się obywatelami świata poprzez odkrywanie ich własnego miejsca w świecie, poznawanie wartości i własnej odpowiedzialności w stosunku do innych ludzi, środowiska przyrodniczego i zrównoważonego rozwoju planety.

**Francja.** Według francuskiej podstawy programowej, edukacja historyczno-geograficzna przyczynia się do kształcenia „inteligencji aktywnej”, to jest takiej, która pozwala na identyfikowanie, odczytywanie i nazywanie, a następnie organizowanie i przekazywanie w formie werbalnej dokonanych obserwacji. Ćwiczy ponadto zdolność formułowania krytycznych sądów i racjonalnego myślenia. Tego typu zapis – pozbawiony jednoznacznego wskazania, czego dotyczą wymieniane umiejętności (np. nie mówi się o nazywaniu elementów środowiska geograficznego), jest wynikiem wspólnego sformułowania założeń i celów kształcenia geograficznego i historycznego. W efekcie mamy do czynienia z bardzo ogólnikowymi określeniami, nieodnoszącymi się w tym przypadku wyłącznie do geografii. Jednocześnie uwydatnia to podobny charakter nadawany tym dziedzinom we francuskim systemie edukacyjnym.

Innym wymiarem wkładu historii i geografii w edukację młodzieży jest kształtowanie świadomości i postawy obywatelskiej, przejawiające się nabywaniem przymiotów takich, jak wolność myślenia i odpowiedzialność. By cel ten został osiągnięty, niezbędna jest znajomość świata wraz z jego różnorodnością i dynamiką. W dużej mierze pomagać ma w tym uczenie się historii i geografii.

Wreszcie uczenie się geografii ma dać młodym ludziom „wizję świata”, a tym samym pomóc im odnaleźć własną tożsamość poprzez zaznajomienie z elementami, na tle których łatwiej jest określić własne miejsce i rolę we współczesnym świecie. Pozwala to równocześnie na umieszczenie siebie – jako obywatela – w kontekście dziedzictwa kulturowego oraz uznanie go za własne.

**Niemcy.** Wkład geografii w edukację młodych ludzi został szczegółowo opisany w pierwszym rozdziale standardów. Uwagę zwraca się tu zwłaszcza na nabywane umiejętności, a w drugiej kolejności na wzbogacanie wiedzy.

Geografia szkolna:

1. Będąc kombinacją nauk przyrodniczych i społecznych jest szczególnie predestynowana do przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności oceny i rozwiązywania istotnych problemów dotyczących współczesny świat (takich

jak np. globalizacja, zmiany klimatyczne, trzęsienia ziemi, powodzie, zmiany populacji, migracje, nierówności i konflikty o surowce).

2. Przyczynia się do zrozumienia zależności pomiędzy przyrodą a społeczeństwem w różnych rozmiarach i typach przestrzeni. Pełni ponadto funkcję pomostu pomiędzy naukami a edukacją.

3. Pozwala zrozumieć struktury i procesy społeczne, polityczne i ekonomiczne.

4. Ukazuje metody badań typowe dla nauk przyrodniczych i nauk społecznych.

5. Ułatwia zrozumienie struktury i funkcjonowania systemów w geosferze (systemów przyrodniczych, systemów społecznych).

6. Przyczynia się do kształcenia myślenia multiperspektywicznego, systematycznego i zdolności rozwiązywania problemów przez „ogólne podejście geograficzne”.

7. Propaguje fundamentalną wiedzę geograficzną o regionach, narodach i grupach narodów. Ukazuje regiony z różnorodnych punktów widzenia i przez pryzmat różnorodnych problemów.

8. Rozwija świadomość kraju ojczystego, europejską i kosmopolityczną.

9. Daje możliwość badania różnego typu przestrzeni: materialnej, systemowo/tematycznie uporządkowanej, indywidualnie postrzeganej czy społecznie konstruowanej.

10. Umożliwia nabycie umiejętności efektywnego, świadomego, celowego używania mediów (szczególnie użycia map).

11. Dostarcza podstaw do nabycia kompetencji kluczowych w samodzielnym działaniu i uczeniu się.

12. Buduje w uczniach przekonanie o konieczności łączenia dyscyplin naukowych: nauk przyrodniczych i społecznych.

13. Stanowi okazję dla prowadzenia edukacji prorozwojowej (szczególnie z zakresu rozwoju zrównoważonego) oraz edukacji międzykulturowej.

Podsumowując treści zawarte w podrozdziale, na początku warto wskazać elementy wspólne dla wszystkich krajów. Geografia jest przedmiotem dostarczającym wiedzy na temat otaczającego świata, budując tym samym strukturę układu odniesienia dla ucznia umieszczonego wewnątrz. Poza tym geografia ma być przedmiotem kształcącym, tzn. przyczyniającym się do nabywania umiejętności, a nie tylko wiedzy. Geografia ma także dawać podstawy do wykształcenia świadomości i przyjęcia postawy obywatelskiej.

Bardzo ważną rolę geografii jest uczenie myślenia geograficznego. Jest to rodzaj myślenia, po pierwsze uwzględniający wieloczynnikowość i złożoność analizowanych problemów, a po drugie wymagający rozpatrywania zjawisk,

procesów, obiektów przez pryzmat ich położenia w przestrzeni. Przy tej okazji geografia uczy posługiwania się różnorodnymi źródłami informacji, a przede wszystkim mapami. We francuskiej podstawie programowej mówi się o myśleniu racjonalnym i krytycznych sądach, co nie jest tożsame z myśleniem geograficznym.

Z uwagi na bardzo ogólnikowe i niezbyt rozbudowane określenia we francuskiej podstawie programowej, kolejne omówione przejawy roli geografii można odnosić tylko do trzech pozostałych krajów. W Polsce, Anglii i w Niemczech roli geografii upatruje się w integrowaniu nauk przyrodniczych ze społecznymi i humanistycznymi. Szczególnie mocno podkreślane jest to w Niemczech i w Polsce. Brak analogicznych zapisów w dokumencie francuskim jest ważnym wnioskiem. Podkreślane są ponadto walory wychowawcze geografii, zwłaszcza w takich aspektach, jak odpowiedzialność w stosunku do środowiska naturalnego i tolerancja wobec innych ludzi.

Bardzo ciekawa jest możliwość prześledzenia różnic w sformułowaniach dotyczących przekazywania szeroko pojętej wiedzy geograficznej o świecie. Angielska podstawa programowa mówi o zainteresowaniu ucznia miejscami i pomocy w zrozumieniu miejsc i krajobrazów, ale także wykorzystywaniu własnego doświadczenia ucznia do badania miejsc w różnych skalach. Polski dokument wskazuje na zadanie geografii w wyjaśnianiu zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym. Geografia ma także zainteresować światem, Polską i własnym regionem. Z jednej strony (w Anglii) mamy zatem do czynienia z rozbudzaniem zainteresowań poprzez badanie miejsc, z drugiej (w Polsce) – z budzeniem zainteresowania poprzez zapoznawanie z różnorodnością środowiska geograficznego. Z kolei według niemieckiego dokumentu geografia propaguje fundamentalną wiedzę geograficzną o regionach, narodach i grupach narodów, ale także zawiera element eksploracyjny, gdyż daje możliwość badania różnego rodzaju przestrzeni.

Zróznicowanie powyższych zapisów świadczy o innym postawieniu akcentów w kształceniu geograficznym w poszczególnych krajach. W każdej podstawie programowej można odnaleźć także fragmenty niespotykane lub niewydatniane w pozostałych. W Polsce jest to nadanie praktycznego wymiaru wiedzy geograficznej, które przejawiać ma się m.in. takim doborem treści kształcenia, który skutecznie ukazuje możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności geograficznych w życiu codziennym. Angielska podstawa wyróżnia się dużym naciskiem położonym na samodzielne badania ucznia i odkrywanie przez niego wiedzy geograficznej. Mówi się np. o dociekaniu, stawianiu pytań, pozyskiwaniu informacji, wykorzystywaniu doświadczeń do badania miejsc. Unikalny jest także zapis mówiący o tym, że uczniowie mają czerpać przyjemność z uczenia

się. We francuskiej podstawie na plan pierwszy wysuwają się kwestie kształtowania światłego obywatela, który posiada określoną wizję świata oraz zdolność krytycznego, racjonalnego myślenia. Zapisy podstawy francuskiej w największym stopniu odpowiadają przedmiotom typowo humanistycznym.

To, co wyróżnia standardy niemieckie, to różnorodność ról nadawanych geografii szkolnej. Spośród niespotykanych w innych krajach sformułowań, na pierwszym miejscu można wymienić przypisywanie geografii szkolnej roli pomostu pomiędzy nauką a edukacją. Pozwala to oczekiwać, że niektóre treści kształcenia powinny czerpać z teorii i osiągnięć naukowych. To, co zbliża przedmiot szkolny do dyscypliny naukowej, to także zapoznanie uczniów z metodami badań typowymi dla nauk przyrodniczych i społecznych. Metody te będą zapewne stosowane przy okazji badań środowiska geograficznego, do czego także obligują standardy. Jedną z wymienionych w standardach funkcji zbliża szkolną geografii w Niemczech do nauk humanistycznych. Mówi się mianowicie o badaniu przestrzeni indywidualnie postrzeganej oraz społecznie konstruowanej. Niektóre sformułowania odznaczają się jednak językiem dziedzin typowo przyrodniczych, np. geografia ułatwia zrozumienie struktury i funkcjonowania systemów w geosferze. Powszechne stosowanie pojęcia systemu jest także wyróżnikiem podstawy niemieckiej.

Kończąc, można stwierdzić, że w analizowanych krajach wizje geografii jako przedmiotu szkolnego zdecydowanie więcej łączy niż dzieli. Już na tym etapie można jednak dostrzec pewne prawidłowości:

- największe podobieństwo w zakresie roli geografii występuje w Polsce i w Niemczech, gdzie geografia jest przedmiotem łączącym dziedziny przyrodnicze i społeczne; dostarcza ogólnej wiedzy o świecie i środowisku geograficznym; kształci różnorodne umiejętności i postawy;
- geografia we Francji jest przedmiotem przekazującym wiedzę o świecie pozwalającą na określenie przez ucznia swojego miejsca w szerszym kontekście; nie podkreśla się różnorodności umiejętności kształconych dzięki geografii oraz jej interdyscyplinarnego charakteru;
- w Anglii geografia ma pomóc w odkrywaniu miejsc i zrozumieniu świata; zachęcić do samodzielnych poszukiwań i badań; nie postrzega się roli geografii jako przedmiotu dostarczającego kompleksowej, rozległej, wiedzy o świecie.

### 3.3. Zakładane cele kształcenia geograficznego

Przyjęcie przez autorów podstaw programowych zasady kompleksowości i komplementarności rozwoju ucznia w zakresie nabywania wiadomości, umiejętności i postaw, utrudnia analizę polegającą na identyfikacji i wyodręb-



nianiu celów przynależnych każdej dziedzinie z osobna. Wymaga to bowiem rozdzielenia tego, co w zamierzeniu miało być nierozdzielne. Nie można w takiej sytuacji uniknąć pierwiastka subiektywizmu przy interpretowaniu celów kształcenia. Zgodnie z podejściem hermeneutycznym nie jest to jednak błąd metodologiczny. Celem analizy nie będzie zatem definitywna i rozłączna klasyfikacja celów do różnych kategorii, ale raczej wskazanie akcentów padających na każdą z dziedzin.

**Polska.** Wymagania szczegółowe w zakresie treści nauczania zostały pogrupowane w dziesięciu rozbudowanych działach tematycznych, takich jak:

- 1) mapa – umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się mapą,
- 2) kształt, ruchy Ziemi i ich następstwa,
- 3) wybrane zagadnienia geografii fizycznej,
- 4) położenie i środowisko przyrodnicze Polski,
- 5) ludność Polski,
- 6) wybrane zagadnienia geografii gospodarczej Polski,
- 7) regiony geograficzne Polski,
- 8) sąsiedzi Polski – różnicowanie geograficzne, przemiany,
- 9) Europa; relacje przyroda – człowiek – gospodarka,
- 10) wybrane regiony świata; relacje człowiek – przyroda – gospodarka.

W ramach każdego działu zamieszczono od kilku do kilkunastu szczegółowych celów kształcenia.

Pierwszy zestaw celów poświęcony jest pracy z mapą. Niemalże wszystkie spośród dziesięciu punktów odnoszą się do umiejętności. Upraszczając, zakłada się, że uczniowie powinni potrafić odczytywać, analizować, interpretować i wyciągać wnioski na podstawie treści różnorodnych map. Podkreślane jest ponadto wykorzystywanie map w sytuacjach praktycznych, m.in. do orientacji w terenie i projektowania wycieczek. Pośród celów o charakterze kształcącym znalazł się także jeden, akcentujący aspekty poznawcze – uczeń powinien potrafić zlokalizować na mapach (w tym konturowych) kontynenty oraz najważniejsze obiekty geograficzne na świecie i w Polsce.

Część dotycząca wykorzystania mapy w nauczaniu geografii jest wyjątkowa pod względem przewagi celów kształcących. Pokazuje to, że zgodnie z duchem podstawy, mapa jest środkiem dydaktycznym, który powinien być wykorzystywany w zdecydowanej większości sytuacji lekcyjnych do ćwiczenia umiejętności. Nie powinno się natomiast traktować jej wyłącznie jako ilustracji dla omawianych zagadnień czy medium przekazującego informacje topograficzne.

Zdecydowanie odmienny pod tym względem jest kolejny zestaw celów kształcenia, poświęcony Ziemi jako planecie. Tym razem, pomimo podkreślania konieczności zrozumienia, a nie pamięciowego opanowania wiadomości, prze-

ważają cele poznawcze. Znajomość wymiarów i cech kształtu Ziemi czy charakterystyki wykonywanych przez nią ruchów wymaga przede wszystkim przyswojenia znacznego zasobu wiedzy deklaratywnej. Spośród umiejętności wymienione są: odczytywanie współrzędnych geograficznych na globusie i określanie różnicy czasu słonecznego miejscowego na podstawie mapy stref czasowych.

W dalszej kolejności podano cele kształcenia z zakresu geografii fizycznej. Tym razem można mówić o równowadze w przekazywaniu wiadomości i ćwiczeniu umiejętności. Uwagę zwraca zamierzone sformułowanie niektórych celów w taki sposób, aby przenieść akcent z nauczania pamięciowego na rozwijanie umiejętności, np. „uczeń wykazuje zróżnicowanie klimatyczne Ziemi na podstawie analizy map temperatury powietrza i opadów atmosferycznych oraz map stref klimatycznych” (s. 160). Tym samym działania ucznia powinny być nakierowane na wskazywanie związków i prawidłowości przestrzennych na podstawie map, a nie na zapamiętanie wartości temperatury i opadów dla każdej strefy klimatycznej. Zwiększony nacisk na rozwój umiejętności jest szczególnie ważny w geografii fizycznej, której nauczanie często wykazuje nadmierną dominację celów poznawczych.

Kolejne trzy punkty podstawy programowej odnoszą się do geografii Polski (fizycznej, społeczno-ekonomicznej oraz regionalnej). Tym razem stwierdzono znacznie większy udział celów poznawczych, tzn. że oczekuje się od uczniów opanowania określonego zasobu wiadomości na temat własnego kraju. Oczywiście nadal kształcone są umiejętności, np. korzystania z różnych źródeł informacji, wykorzystania map, danych statystycznych. Najwięcej miejsca celom kształcącym poświęcono w części dotyczącej regionów geograficznych Polski.

Uogólniając, można stwierdzić, że w przypadku geografii kraju ojczystego przekazanie podstawowej wiedzy wysuwa się na plan pierwszy, a kształcenie umiejętności realizowane ma być zwłaszcza w ramach lekcji geografii regionalnej, w tym w trakcie poznawania regionu zamieszkania ucznia.

Następnie określone są cele kształcenia z zakresu geografii Europy. Na początku dotyczą one wyłącznie państw sąsiadujących z Polską, a następnie odnoszą się do całego kontynentu oraz wybranych regionów. W przypadku geografii sąsiadów Polski można mówić o wyraźnej dominacji celów poznawczych. Uczniowie powinni posiadać podstawową wiedzę dotyczącą przede wszystkim strategicznych partnerów Polski, takich jak Niemcy, Rosja i Ukraina. Sposób formułowania celów kształcenia naprowadza nauczycieli na zastosowanie układu dominantowego treści. Zgodnie z komentarzem do podstawy programowej ma to pozwolić na uniknięcie schematyzmu i encyklopedyzmu w nauczaniu geografii regionalnej. Sąsiedzi Polski, ale także inne państwa oraz regiony, mają

być poznawane przez pryzmat i w nawiązaniu do jednej lub kilku, przewodnich cech ich środowiska geograficznego.

W części dotyczącej geografii Europy, udział celów kształcących jest znaczny. Występuje równowaga pomiędzy przekazywaniem wiadomości i rozwojem umiejętności. Dzieje się tak m.in. za sprawą ogólnego założenia przyjętego dla tej grupy tematycznej polegającego na zaakcentowaniu związków i zależności występujących w środowisku geograficznym. Zależności te rozpatrywane są na przykładach wybranych państw, regionów i miejsc w Europie. Wskazywanie związków i zależności samo w sobie jest kluczową umiejętnością geograficzną, a zatem nadanie jej roli założenia przewodniego musiało skutkować dominacją celów kształcących.

Wreszcie w ostatnim, najbardziej rozbudowanym punkcie, grupującym cele kształcenia z zakresu geografii świata, ponownie stwierdzono znaczną dominację celów poznawczych. Poszczególne kraje i regiony – podobnie jak w przypadku geografii Europy – mają być omawiane w układzie dominantowym, a priorytetowe znaczenie nadaje się wskazywaniu związków i zależności w środowisku geograficznym.

Warto dodać, że wszystkie cele kształcenia są sformułowane w sposób operacyjny, to znaczy zawierają czasownik wskazujący na czynności wykonywane przez ucznia na podstawie nabywanych wiadomości. Z tego punktu widzenia, wszystkie powyżej opisane cele w pewnym stopniu przyczyniają się do kształcenia umiejętności.

Próbując sformułować jeden uogólniający wniosek odnoszący się do polskiej podstawy programowej, można stwierdzić, że przekazywanie wiadomości i kształcenie umiejętności występuje w podobnych proporcjach. Zaznacza się jednak niewielka przewaga celów poznawczych, szczególnie w takich działach, jak:

- kształt, ruchy Ziemi i ich następstwa,
- położenie i środowisko przyrodnicze Polski,
- ludność Polski,
- wybrane zagadnienia geografii gospodarczej Polski,
- sąsiedzi Polski,
- wybrane regiony świata.

Z kolei w pozostałych działach występuje podobny udział celów poznawczych i kształcących bądź przewaga tych drugich. Szczególnie część dotycząca map i ich wykorzystania oraz regionów geograficznych Polski i Europy wyróżnia się silnym zaakcentowaniem kształcenia umiejętności.

Jednocześnie udało się stwierdzić obecność kilku celów o charakterze wychowawczym. Dotyczy to szczególnie problematyki, w ramach której uczniowie

mają zaznajomić się z walorami turystycznymi Polski i własnego regionu oraz rozpatrywać zagadnienia ochrony środowiska przyrodniczego. W efekcie realizacji tego typu celów nabywają oni przekonania o wysokiej wartości elementów środowiska geograficznego ich kraju ojczystego. Kształcona jest postawa szacunku dla świata przyrody i wytworów kultury, patriotyzmu oraz odpowiedzialności za własne działania.

Zdecydowanie cele wychowawcze zajmują poboczne miejsce w wykazie wymagań szczegółowych polskiej podstawy programowej. Wynika to choćby z ogólnej koncepcji dokumentu. Cele szczegółowe dotyczą przede wszystkim wiadomości i umiejętności, a kształcenie postaw zostało omówione w komentarzu do podstawy programowej. Nieuwzględnienie większej liczby celów wychowawczych dostarcza określonych wniosków w niniejszym badaniu.

**Anglia.** Struktura angielskiej podstawy programowej obliguje do poszukiwania celów kształcenia w kilku miejscach. Można się ich doszukać m.in. w części opisującej kluczowe pojęcia, z którymi powinni zapoznać się uczniowie w Key Stage 3. Pierwszym pojęciem jest „miejsce”. Podkreśla się tutaj konieczność rozumienia złożoności przyrodniczych i kulturowych (*human*) cech poznawanych miejsc, rozwijania geograficznych wyobrażeń oraz indywidualnych sposobów postrzegania określonych miejsc. W trakcie kursu geografii należy stworzyć okazję do badania wielu zróżnicowanych miejsc pod kątem ich położenia, cech, genezy i potencjalnych kierunków przyszłych zmian. Nie precyzuje się natomiast, jakie dokładnie miejsca powinny być omawiane na lekcjach geografii. Akcentowane są zatem umiejętności oraz ich kształcenie na podstawie poszerzanej stopniowo wiedzy.

Dwa kolejne pojęcia to „przestrzeń” i „skala”. Uczniowie powinni rozwijać umiejętność myślenia przestrzennego, uwzględniając zwłaszcza problemy wzajemnych związków w rozmieszczeniu składników środowiska przyrodniczego i kulturowego (*human*) oraz ich interakcji. Uczniowie kształcą umiejętność opisu prawidłowości przestrzennych, nawiązując do czynników społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i politycznych. W ramach samodzielnego dochodzenia do wiedzy podejmują próby identyfikacji procesów zachodzących w przestrzeni i oceny ich konsekwencji. Ponadto omawiane zagadnienia powinny być osadzone w różnych skalach – od osobistej i lokalnej, do skali kraju, grupy krajów i świata. Ma to na celu wykształcenie świadomości wzajemnych powiązań zjawisk i procesów zachodzących w różnych skalach. Podobnie jak w przypadku pojęcia miejsca akcentuje się rozumienie i kształcenie umiejętności, a nie przyswajanie konkretnych wiadomości z zakresu geografii.

Pojęcie „współzależność” wiąże się z odkrywaniem przez uczniów społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i politycznych powiązań pomiędzy miej-

scami. Celem kształcenia geograficznego w tym przypadku jest zrozumienie, w jaki sposób działania w jednym miejscu mogą mieć swoje konsekwencje gdzie indziej. Tym razem, w notce wyjaśniającej, podane są dwa przykłady tego typu zależności, takie jak: powstawanie powodzi w rezultacie deforestacji oraz migracje międzynarodowe jako skutki rozszerzenia Unii Europejskiej. Pomimo podania konkretnych przykładów zależności, akcentowane jest nabywanie umiejętności, a więc dominują cele kształcące geografii.

Piątym z kolei pojęciem jest „proces”, a dokładniej – „procesy” przyrodnicze i te związane z działalnością człowieka (*human processes*). Celem działań edukacyjnych ma być zrozumienie zależności pomiędzy zachodzącymi procesami a zmianami obserwowanymi w różnego rodzaju „miejscach, krajobrazach i społeczeństwach”. Do wyjaśniania procesów niezbędne jest nabywanie określonej wiedzy geograficznej, można zatem mówić o równowadze celów poznawczych i kształcących.

Dwa ostatnie punkty odnoszą się bardziej do problemów niż pojęć. Mówi się tutaj o „interakcjach środowiskowych i rozwoju zrównoważonym” oraz „rozumieniu i różnorodności kulturowej”, a nacisk położony jest na cele wychowawcze, które mają być osiągnęte także poprzez nabywanie podstawowej wiedzy i umiejętności. W pierwszym przypadku uczniowie mają zapoznać się z zagadnieniami, takimi jak sprawiedliwość społeczna i ochrona przyrody, w drugim – różnorodność wartości i sposobów postrzegania problemów środowiskowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych.

Dotychczasowe zapisy podstawy programowej stawiają bardzo silny akcent na rozwijanie umiejętności, rozumienia i samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez uczniów. Podkreślana jest także rola poznawcza geografii, ale treści merytoryczne mają służyć głównie poszerzeniu świadomości oraz jako narzędzie do kształcenia umiejętności i postaw. Nie spotyka się natomiast zapisów precyzujących zakres „niezbędnych” wiadomości, z jakim należy zaznajomić uczniów.

Więcej informacji na temat struktury nabywanych umiejętności geograficznych zamieszczono w rozdziale podstawy programowej zatytułowanym „Kluczowe procesy”. Na pierwszym miejscu znalazły się umiejętności związane z samodzielnym dochodzeniem do wiedzy (*geographical enquiry*). Wymienia się tu przykładowo:

- stawianie pytań geograficznych,
- zbieranie, zapisywanie i prezentację informacji,
- analizowanie i ocenę dowodów prowadzące do wniosku,
- rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.

W następnej kolejności umieszczono umiejętność prowadzenia badań terenowych z zastosowaniem odpowiednich narzędzi i technik badawczych. Ucznio-

wie powinni także rozwinąć zdolności korzystania z różnorodnych źródeł informacji geograficznej, takich jak mapy, globusy, fotografie, obrazy satelitarne czy zestawy danych statystycznych. Mówi się również o umiejętności konstruowania map i planów w różnych skalach oraz zastosowaniu technik graficznych do prezentacji informacji.

Ostatnie zdefiniowane, kluczowe, pojęcie „proces” jest rozumiane jako rozwijanie umiejętności komunikacji geograficznej, w ramach której kształtuje się zdolność przekazywania i rozumienia wiedzy geograficznej, przy zastosowaniu właściwego słownictwa (w formie pisemnej i ustnej).

Z powyższego zestawienia jasno wynika, że największe znaczenie nadaje się umiejętnościom samodzielnego badania środowiska geograficznego zarówno na drodze bezpośredniego z nim obcowania, podczas lekcji w terenie, jak i w sposób pośredni – przy wykorzystaniu różnorodnych źródeł informacji geograficznej. Uczniowie powinni umieć stawiać pytania geograficzne i poszukiwać na nie odpowiedzi, poszerzając tym samym zakres swojej wiedzy merytorycznej, ale przede wszystkim ćwicząc zdolności poznawcze.

W podstawie programowej znalazła się także sekcja „Zakres i treść” zawierająca wytyczne co do zakresu wiedzy merytorycznej, którą należy przekazać w ramach kształcenia geograficznego. Okazuje się jednak, że również w tym rozdziale nie napotyka się na precyzyjne wyszczególnienie zagadnień do realizacji. Studiowanie geografii, według podstawy, powinno uwzględniać:

- różnorodne skale przestrzenne problemów,
- położenie miejsc i środowisk,
- kluczowe zagadnienia dotyczące Zjednoczonego Królestwa, włączając w to zmieniające się środowisko geograficzne, aktualne problemy i miejsca zajmowane w dzisiejszym świecie,
- różne części świata wraz z ich szerszymi kontekstami, włączając w to Unię Europejską i kraje na różnych poziomach rozwoju,
- tematy z zakresu geografii fizycznej i geografii człowieka (*human geography*),
- interakcje pomiędzy człowiekiem a środowiskiem naturalnym.

Po raz kolejny potwierdza się prawidłowość, że nie przywiązuje się dużej wagi do sztywnego określenia kluczowych treści w edukacji geograficznej na etapie Key Stage 3. Nieco więcej precyzyjnych wytycznych pojawia się jedynie w przypadku tematyki Zjednoczonego Królestwa. Sugeruje się też, by na lekcjach pojawiły się zagadnienia związane z Unią Europejską i krajami na różnych poziomach rozwoju gospodarczego.

Ostatnim fragmentem, który dostarcza informacji na temat hierarchii celów kształcenia geograficznego, jest opis osiągnięć ucznia podzielonych na osiem

poziomów kompetencji. Do samego Key Stage 3 odnoszą się jedynie ostatnie poziomy (4–8). Ponieważ każdy kolejny poziom zawiera osiągnięcia ucznia z poziomu niższego, uzasadnione wydaje się przeanalizowanie jedynie opisu poziomu ósmego. Zgodnie z założeniami, w ramach tego poziomu kompetencji uczeń:

- używa swojej wiedzy na temat geografii Zjednoczonego Królestwa oraz świata do analizowania przyrodniczych i kulturowych (*human*) cech miejsc;
- wyjaśnia zmiany w cechach charakterystycznych miejsc, opierając się na swojej wiedzy i rozumieniu bogatego zestawu lokalizacji, kontekstów i skal;
- analizuje interakcje wewnątrz oraz pomiędzy przyrodniczymi i społeczno-ekonomicznymi (*human*) procesami; ukazuje, w jaki sposób owe interakcje przyczyniają się do zwiększenia różnorodności i wzajemnych powiązań, a także skutkują zmianami zachodzącymi w miejscach i środowiskach;
- opisuje i analizuje prawidłowości geograficzne będące wynikiem interakcji w różnych skalach;
- analizuje różne podejścia do rozwoju miejsc i środowisk oraz wyjaśnia przyczyny i konsekwencje zmian środowiskowych;
- rozumie, jak interakcje pomiędzy ludźmi i środowiskiem mogą skutkować złożonymi i niezamierzonymi zmianami;
- rozumie i opisuje szereg różnych poglądów na interakcje środowiskowe;
- przejawia samodzielność w formułowaniu poprawnych geograficznych pytań i problemów oraz efektywnie wdraża sposoby ich badania, bazując na swojej wiedzy i rozumieniu;
- wykorzystuje bogaty zestaw umiejętności w procesie badawczym;
- krytycznie ocenia źródła informacji, zanim wykorzysta je w procesie badawczym;
- prezentuje wyczerpujące i spójnie uargumentowane podsumowanie swoich badań oraz dochodzi do uzasadnionych wniosków.

**Francja.** Każda część podstawy programowej *collège*'u napisana jest według takiego samego schematu. Centralnym elementem jest program nauczania, w którym można odnaleźć bardzo dokładne wskazówki w zakresie treści kształcenia.

Klasa szósta (wstępna) rozpoczyna się od omówienia rozmieszczenia ludności na ziemi, zróżnicowania klimatycznego i biogeograficznego oraz morfologicznego Ziemi jako planety. Druga część materiału dla tej samej klasy zawiera przegląd różnorodnych krajobrazów spotykanych na ziemi pogrupowanych w trzy większe zestawy: krajobrazów zurbanizowanych, krajobrazów wiejskich oraz krajobrazów w niewielkim stopniu zamieszkałych przez człowieka (pustyń zimnych i gorących, lasów deszczowych, wysokich gór). W komentarzu do wy-

kazu tematów znalazły się informacje na temat metod i efektów realizacji poszczególnych działów oraz reperów geograficznych, z którymi powinni zapoznać się uczniowie.

Kształcenie geograficzne w klasie szóstej powinno opierać się na dwóch podstawowych rodzajach materiałów, tj. na mapach i fotografiach. Na ich podstawie jest przeprowadzona analiza wykazująca zróżnicowanie ziemi pod wieloma względami. W działaniach edukacyjnych należy wykorzystywać materiały ukazujące kontrasty, dzięki czemu uczniowie łatwiej zapamiętują prezentowane treści. Celem kształcenia geograficznego jest nabywanie sprawności w czytaniu i interpretowaniu map oraz obrazów, ale także przyswajanie podstawowej wiedzy geograficznej. Konieczność zapamiętania określonego zestawu faktów dodatkowo jest podkreślona poprzez wyszczególnienie wielu reperów geograficznych, które uczeń powinien potrafić nazywać i zlokalizować na mapach.

W komentarzu do programu dla klasy szóstej można odnaleźć kolejne wskazówki mówiące o roli geografii we wstępnym cyklu kształcenia w collège'u. Klasa szósta ma być przygotowaniem do uczenia się geografii kontynentów w dwóch kolejnych latach. W tym celu uczeń powinien przyswoić sobie zbiór reperów geograficznych. Dzięki nim w klasie piątej i czwartej będzie potrafił umieścić poznawane kontynenty, kraje i regiony w szerszym kontekście. Jeśli chodzi o pracę z fotografią, szczególnie na lekcjach o krajobrazach, uczeń powinien ćwiczyć umiejętność szczegółowej analizy krajobrazu przez wskazywanie, nazywanie oraz opisywanie jego elementów. W rezultacie mają być odkrywane związki pomiędzy elementami krajobrazu i rozwijana umiejętność odnajdywania śladów działalności człowieka i jego roli w zmianach krajobrazu. Oczekuje się także opanowania umiejętności oceny warunków przyrodniczych pod kątem ich wykorzystania przez ludzi.

Bardzo dużo miejsca przeznaczono na wyjaśnienie znaczenia i metod pracy z tekstem. W klasie szóstej wprowadza się uczniów do czytania coraz dłuższych fragmentów tekstu. Nie wyklucza się także czytania na głos treści podręcznika w trakcie lekcji. Drugą kluczową umiejętnością jest pisanie. Uczeń powinien doskonalić umiejętność formułowania krótkich, kilkuzdaniowych wypowiedzi pisemnych. Nie określono jednak treści oraz formy tych wypowiedzi. Zasurowano jedynie, że powinny to być wnioski z prowadzonych na lekcjach obserwacji i analiz.

Struktura podstawy programowej dla klas piątej i czwartej jest taka sama jak w klasie wstępnej. Zagadnienia realizowane w tym czasie zostały ułożone w porządku regionalnym. Omawia się kolejno: Afrykę, Azję, Ameryki i Europę. W ramach działów poświęconych poszczególnym kontynentom określono także zestawy krajów, które podlegać będą pogłębionym studiom. Ponadto są wy-



szczególnione ponownie zakresy wiadomości odnoszące się do kolejnych tematów. Można zatem wnioskować o dużym znaczeniu celów poznawczych. Nieco więcej na temat hierarchii celów kształcenia mówi dodatkowy komentarz do programu.

Działania edukacyjne w klasie piątej i czwartej nakierowane powinny być na:

- jednocześnie wykorzystywanie map i fotografii, co pozwoli na uformowanie możliwie prawdziwego obrazu świata,
- analizę map z zastosowaniem szkiców schematycznych umożliwiających lepsze wskazywanie prawidłowości przestrzennych i zależności,
- przyswojenie sobie lokalizacji i cech reperów geograficznych,
- pracę z coraz dłuższymi i bardziej złożonymi materiałami tekstowymi,
- redagowanie tekstów o złożonej treści i demonstracyjnym charakterze, zawierających uargumentowane sądy,
- opanowanie podstawowych pojęć z zakresu geografii poprzez opisywanie i analizowanie map, fotografii, przekazów pisemnych oraz graficznych,
- zapoznanie z kontynentami i krajami, zwłaszcza w Europie,
- wykorzystanie odpowiednio dobranych studiów przykładowych,
- wykorzystanie nowoczesnych środków komunikacji (multimedia, Internet),
- zwiększanie udziału samodzielnej pracy ucznia.

Ostatniemu zadaniu z powyższej listy oddano cały podrozdział w ramach komentarza do programu, zatytułowany „Nauczanie z dokumentami. Sprawić, by pracowali uczniowie”. Wymienia się tu szereg czynności ćwiczonych na podstawie różnego rodzaju dokumentów (także map), takich jak: czytanie, obserwowanie, identyfikowanie, wskazywanie związków, redagowanie, kartowanie i zapamiętywanie.

Istotne jest zatem z jednej strony wykształcenie wielu umiejętności. Z drugiej strony, ich posiadanie ma umożliwić uczniom nabywanie w trakcie formalnej edukacji i w przyszłości określonego zasobu wiedzy oraz budowanie wizji świata na podstawie świadomych obserwacji, a także wykorzystywanie różnorodnych źródeł informacji (zwłaszcza tekstów). Można więc stwierdzić, że cele poznawcze geografii są równie istotne jak cele kształcące. Duże znaczenie mają umiejętności typowe dla przedmiotów humanistycznych, takie jak czytanie oraz pisanie.

Program dla klasy trzeciej (ostatniej) jest skonstruowany nieco inaczej niż dokumenty dla klas wcześniejszych. Treści z zakresu geografii są zestawione w tabeli wraz z zagadnieniami historycznymi, a do obu dyscyplin odnosi się jeden, połączony komentarz. Wskazuje to na bardzo silną korelację materiału geograficznego i historycznego. W klasie trzeciej jest omawiana historia najnowsza świata, a jednocześnie zagadnienia geograficzne w skali globalnej. Dokład-

nym studiom powinny być poddane także: Stany Zjednoczone, Japonia, Unia Europejska i Francja w odniesieniu do jej roli jako liczącej się na świecie siły.

W aspekcie funkcji geografii jako przedmiotu mówi się o:

- szczególnej roli edukacji w klasie trzeciej dla dopełnienia procesu budowania pełnej wizji świata w umyśle ucznia;
  - przekazywaniu wiedzy niezbędnej każdemu świadomemu obywatelowi;
  - łącznym i bardziej zaawansowanym wykorzystaniu map, schematów i różnego rodzaju danych;
  - rozwijaniu umiejętności analizowania i wnioskowania na podstawie tekstów różnego typu, również źródłowych;
  - ćwiczeniu umiejętności redagowania dłuższych wypowiedzi pisemnych.

Dodatkowo do wszystkich lat edukacji geograficznej odnosi się informacja na temat połączeń pomiędzy przedmiotami nauczania oraz ich wychowawczej funkcji. Geografii przypisuje się znaczącą rolę w zakresie budowania postawy obywatelskiej. Zgodnie z tym dokumentem, geografia dostarcza wiedzy, szczególnie dotyczącej Francji i jej miejsca w świecie, niezbędnej dla uformowania właściwego stosunku ucznia do kraju, w którym żyje. Co więcej, geografia w istotny sposób przyczynia się do edukacji dla demokracji i pokoju.

**Niemcy.** Standardy edukacyjne zostały podzielone na sześć „obszarów kompetencji”: wiedza przedmiotowa, orientacja przestrzenna, zbieranie informacji i metody, komunikacja, ewaluacja, działanie. W każdym obszarze wyróżniono po kilka grup, które zawierają zestawy szczegółowo sformułowanych celów w zakresie umiejętności, wiadomości i postaw nabywanych w wyniku kształcenia geograficznego. Sposób zapisu oczekiwanych osiągnięć ucznia jest bardzo podobny do tego, jaki spotykamy w polskiej podstawie programowej – tu także w każdym przypadku używane są czasowniki operacyjne. Jednakże treść obu dokumentów wykazuje zauważalne różnice, przejawiające się np. umiejscowieniem celów wychowawczych.

W pierwszym obszarze, zgodnie z tytułem, znajdują się cele dotyczące wiedzy przedmiotowej. Jest to najbardziej rozbudowany zestaw, składający się aż z 25 szczegółowych celów kształcenia podzielonych na pięć grup, takich jak umiejętność:

- opisywania Ziemi jako planety,
- pojmowania różnych rodzajów i rozmiarów przestrzeni jako systemów geografii fizycznej,
- pojmowania różnych rodzajów i rozmiarów przestrzeni jako systemów geografii społeczno-ekonomicznej,
- analizowania relacji człowiek–przyroda w różnych rodzajach i rozmiarach przestrzeni,

– analizowania różnych rodzajów i rozmiarów przestrzeni w odniesieniu do wybranych problemów.

Cztery pierwsze grupy obejmują niemal wyłącznie cele o charakterze poznawczym, odnoszące się do geografii fizycznej, społeczno-ekonomicznej i zagadnień położonych na ich styku oraz geografii astronomicznej. Ostatnia grupa charakteryzuje się równowagą celów poznawczych i kształcących.

Obszar kompetencji „orientacja przestrzenna” także podzielono na pięć grup, takich jak:

- posiadanie podstawowej wiedzy topograficznej,
- umiejętność umieszczania obiektów geograficznych i informacji w systemach przestrzennych,
- umiejętność poprawnego używania map,
- zdolności orientacyjne w przestrzeni rzeczywistej,
- umiejętność refleksji nad postrzeganiem przestrzennym oraz konstrukcją przestrzeni.

W odróżnieniu od pierwszego obszaru, tym razem mamy do czynienia z niemal samymi celami kształcącymi. Spośród celów poznawczych wskazuje się na rozwijanie znajomości najważniejszych obiektów geograficznych na świecie oraz znajomości metod konstrukcji map. W pozostałych przypadkach wyraźnie podkreślane jest pierwszeństwo umiejętności, takich jak np.: czytanie i interpretacja map, opisywanie położenia miejsc, tworzenie szkiców terenu i prostych map, poruszanie się i orientowanie w rzeczywistej przestrzeni. Na szczególną uwagę, zwłaszcza w kontekście porównawczym, zasługuje ostatni punkt, mówiący, że uczeń powinien umieć wyjaśnić subiektywizm w postrzeganiu przestrzeni oraz wpływ określonej konstrukcji kartograficznej na jej reprezentację. Są to czynności wymagające nie tylko formalnych umiejętności posługiwania się mapą, ale także zdolności krytycznego myślenia w odniesieniu do dostępnych źródeł informacji i myślenia przestrzennego.

Trzy z czterech grup w kolejnym obszarze kompetencji, poświęconym zdobywaniu wiedzy i metodom badań geograficznych, także zawierają cele o charakterze kształcącym. Jedynie pierwszy zestaw składa się z celów określających wiadomości. W tym przypadku uczeń ma posiadać wiedzę na temat źródeł, form prezentowania oraz strategii pozyskiwania informacji geograficznych.

Jeśli chodzi o umiejętności wyszczególnione w obszarze trzecim, oczekuje się, że uczeń będzie potrafił:

- selekcionować informacje pochodzące z różnych źródeł oraz podawane w zróżnicowanych formach,
- zbierać informacje w terenie i pozyskiwać je z przeprowadzanych eksperymentów,

- porządkować, łączyć i przekształcać zebrane informacje,
- formułować pytania badawcze i hipotezy,
- stosować proste metody testowania hipotez.

Wymienione powyżej umiejętności nie wyczerpują listy zamieszczonej w dokumencie. Wybrano jedynie te, które – podobnie jak poprzednio – rzucają nowe światło na pytanie o rolę geografii szkolnej. Jak widać, geografia już na tym etapie edukacyjnym ma kształcić umiejętności pozyskiwania i przetwarzania różnorodnych informacji, w tym prowadzenia badań terenowych oraz eksperymentów. Oczekuje się także stawiania i testowania hipotez. Wskazuje to na badawczą rolę nadawaną temu przedmiotowi.

Czwarty obszar kompetencji zatytułowany „komunikacja” odnosi się wyłącznie do celów kształcących. Tym razem wprowadzono podział na dwie grupy. W pierwszym przypadku nacisk położony jest na umiejętności komunikacyjne związane z wyrażaniem i rozumieniem obiektywnych przekazów o treści geograficznej. Oczekuje się, że uczniowie będą potrafili właściwie używać terminologii geograficznej, przekazywać informacje w różnej postaci (w tym graficznej), porządkować swoje wypowiedzi oraz dostosowywać język do specyfiki sytuacji i rozmówcy. Natomiast w drugim punkcie akcentuje się umiejętność wyrażania opinii, w tym dyskusowania, argumentowania, osiągania kompromisu. Wskazuje się również okoliczności, w jakich umiejętności tego typu mogą być ćwiczone (sugerowana metoda dramy na lekcjach geografii).

Standardy ujęte w obszarze piątym – „ewaluacja”, po raz kolejny, w zdecydowanej większości mają charakter celów kształcących. Umiejętnościami nabywanymi dzięki kształceniu geograficznemu w tym przypadku są:

- ocenianie procesów, faktów, wydarzeń, takich jak np. migracje, powódzie, pomoc rozwojowa, konflikty kulturowe, wojny, z zastosowaniem kryteriów zgodnych z najnowszym stanem wiedzy geograficznej;
- ocenianie wiarygodności i przydatności informacji pochodzących z różnych źródeł, np. mediów, własnych badań terenowych;
- wyrażanie krytycznej opinii na temat wpływu wybranych poglądów geograficznych w kontekście historycznym i społecznym;
- ocenianie faktów i procesów geograficznych w świetle wartości i norm (praw człowieka, ochrony przyrody itp.).

Ostatni cel z powyższej listy wyraźnie łączy w sobie kształcenie umiejętności z kształtowaniem przekonań. Pozostałe cele jednoznacznie nakierowane są na kształcenie umiejętności. Ich różnorodność i mnogość wskazuje na to, że rozwój umiejętności oceny faktów geograficznych i przekazów informacyjnych powinien być jednym z kluczowych zadań edukacji geograficznej.

Szósty obszar kompetencji – „działanie”, zgodnie ze swoim tytułem określa przede wszystkim cele wychowawcze. Znalazły się tu także elementy kształcenia w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności. Po pierwsze uczeń powinien mieć wiedzę na temat możliwych strategii działań, adekwatnych do okoliczności i celów (np. wiedzieć, na czym polega ekologiczny styl życia; w jaki sposób zidentyfikować praktyki wskazujące na uprzedzenia rasowe, kulturowe). Po wtóre, uczniowie powinni wykazywać zainteresowanie:

- różnorodnością przyrody i kultury w ich regionie zamieszkania i w innych regionach,
- problemami geograficznym w różnych skalach przestrzennych,
- dążeniem do przyjmowania wartości ugruntowanych w wiedzy geograficznej.

W ostatnich punktach standardów mówi się o kształtowaniu gotowości i chęci działania uczniów poprzez:

- dzielenie się swoją wiedzą i informacjami na temat właściwych sposobów postępowania w sytuacjach praktycznych (np. podejmowaniu decyzji w zakresie lokalnego planowania przestrzennego, przyjmowania rozwiązań zgodnych z zasadami rozwoju zrównoważonego),
- codzienną pracą na rzecz poprawy jakości środowiska, tolerancji międzykulturowej i pokoju.

Niemieckie standardy kompetencji w edukacji geograficznej wykazują nieznaczną przewagę celów kształcących. Około 40% celów odnosi się do sfery poznawczej. Większość celów poznawczych została zawarta w pierwszym obszarze kompetencji. Jest to jednocześnie najbardziej rozbudowana sekcja całego dokumentu. Zatem z jednej strony cele poznawcze stanowią znacznie mniej niż połowę wszystkich celów, a z drugiej – poświęcono im najbardziej rozbudowany rozdział standardów. Można wyciągnąć wniosek, że przekazywanie wiadomości ma duże znaczenie w kształceniu geograficznym, ale główny akcent pada na rozwijanie umiejętności. Warto odnotowania jest umieszczenie aż dwóch grup celów, które nawiązują do sfery wychowawczej kształcenia geograficznego.

Podsumowując rozważania zawarte w podrozdziale, można stwierdzić, że we wszystkich krajach zakłada się realizowanie poznawczych, kształcących i wychowawczych celów w ramach edukacji geograficznej. Jednakże poszczególne kategorie celów są w różnym stopniu eksponowane w podstawach programowych. Celom poznawczym, czyli tym związanym z przekazywaniem wiedzy merytorycznej, relatywnie najwięcej miejsca poświęcono we francuskiej podstawie programowej. Dominacja poznawczej roli geografii przejawia się nie tylko ilościową przewagą zapisów określających zasób przekazywanej wiedzy

przedmiotowej nad tymi dotyczącymi umiejętności i postaw, ale wynika także ze szczegółowości wykazu treści (m.in. reperów), które uczeń obowiązkowo musi przyswoić. Precyzyjne wyszczególnienie treści kształcenia wiąże się także z nadrzędnym celem edukacji geograficznej we Francji, jakim jest „uformowanie wizji świata” w umysłach młodych obywateli. W komentarzu do szczegółowego programu nauczania napisano ponadto, że umiejętności nabywane w ramach lekcji geografii mają pozwolić uczniowi na rozbudowywanie wiedzy o świecie. Gdyby chciano zaakcentować kształcący cel edukacji geograficznej, napisano by, że to wiedza przyczynia się do rozwijania określonych umiejętności, których nabycie stanowiłoby ostateczny cel działań edukacyjnych. Zależność odwrotna świadczy o priorytetowości celów poznawczych.

Relatywnie duże znaczenie celów poznawczych w edukacji geograficznej wyróżnia także szkolnictwo w Polsce. Nie stwierdzono tu jednak dominacji podejścia faktograficznego, a raczej równowagę w zakresie celów poznawczych i kształcących. Co ciekawe, zaobserwowano różnice w proporcjach tych celów w zależności od profili tematycznych poszczególnych działów. Wiele zapisów polskiej podstawy programowej świadczy o zamierzonym i nierozzerwalnym połączeniu przekazywania wiadomości i kształcenia umiejętności. Obserwuje się to szczególnie wyraźnie w przypadku geografii regionalnej, ale także geografii fizycznej. Sposób formułowania celów kształcenia nakierowuje działania ucznia na określanie związków i prawidłowości, zwłaszcza przy użyciu map. Udało się jednak wskazać takie działy tematyczne, w których na pierwszym miejscu stawia się przekazanie wyznaczonego zasobu wiedzy geograficznej. Sytuacja taka ma miejsce m.in. przy omawianiu geografii Polski i jej sąsiadów.

Nieznaczną przewagą kształcącej roli geografii odznaczają się założenia niemieckich standardów edukacyjnych. Zdecydowanie nie wynika to z ubóstwa celów poznawczych, ale z wyjątkowej różnorodności i liczebności celów kształcących. Zgodnie z treścią standardów, geografia ma przekazywać znaczny zbiór wiadomości, ale jeszcze bardziej istotne jest kształcenie umiejętności (i postaw). Odmienność dokumentu niemieckiego przejawia się jednoczesnym rozwijaniem zdolności powiązanych z dziedzinami humanistycznymi i ścisłymi. Szczególnie rozbudowany jest ponadto zestaw umiejętności *stricte* geograficznych (tworzenie map, przekrojów, analiza zdjęć lotniczych, wykorzystanie GIS).

Stosunkowo największe znaczenie kształcącej roli geografii wynika z założeń edukacyjnych w Anglii. Nie określa się tutaj wymaganych treści kształcenia. Wskazuje się jedynie na aspekty geografii, które powinny pełnić funkcję szkieletu dla realizowanych działań edukacyjnych. Jednocześnie, z różnych perspektyw, opisywane są kluczowe umiejętności ucznia będące wynikiem edukacji geograficznej. Duże znaczenie nadaje się także kształconym przekonaniom

i postawom. Wiedza przedmiotowa w tej sytuacji ma być narzędziem, którego używa się do realizacji celów kształcących i wychowawczych, uznawanych za priorytetowe.

Jeśli chodzi o rangę celów wychowawczych w szkolnictwie w poszczególnych krajach, to jej zróżnicowanie wykazuje podobną prawidłowość jak w przypadku celów kształcących. Najwięcej miejsca i uwagi celom wychowawczym poświęcono w szkołach w Anglii i w Niemczech, a nieco mniej w Polsce oraz Francji. Rozpatrując znaczenie roli wychowawczej geografii, należy zwrócić uwagę na obecność lub brak precyzyjnego określenia kształconych przekonań i postaw w odniesieniu do konkretnych treści i wymagań. Na działania nauczycieli największe przełożenie mają te elementy, którym nada się status obligatoryjności i które są możliwie precyzyjnie wyrażone. Jeżeli natomiast kształcenie postaw zapisane jest jedynie w dodatkowym komentarzu, to nie zaistnieje jako centralny element w praktyce edukacyjnej.

Kształcenie postaw można uznać za najmniej eksponowany w podstawach programowych wymiar edukacji geograficznej w szkołach we wszystkich badanych krajach.

## 4. Rola geografii wyrażona poprzez treści podręczników

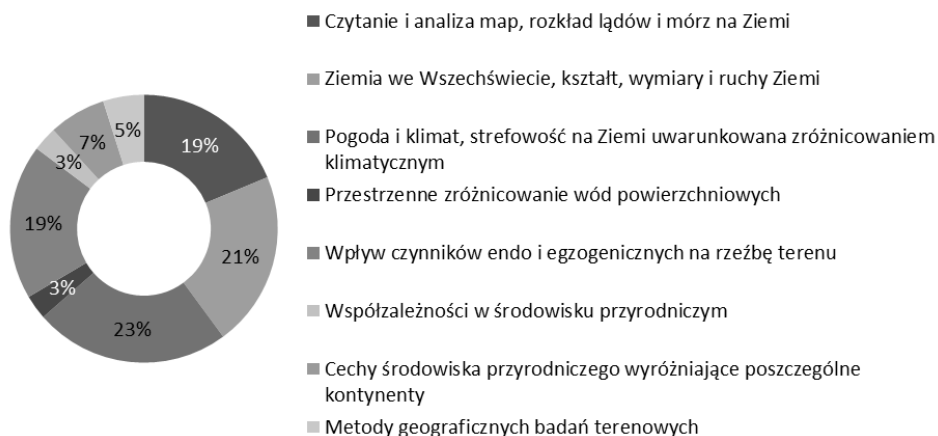
### 4.1. Dobór i układ treści

Dobór treści w podręcznikach do geografii w badanych krajach został poddany analizie ilościowej, w ramach której zestawiono liczbę stron poświęconych poszczególnym działom tematycznym. Wyniki zaprezentowano w postaci diagramów kołowych, dzięki czemu było możliwe porównanie wzajemnych proporcji poszczególnych zagadnień. Kolejność działów wymienionych w legendach diagramów odzwierciedla układ treści w podręcznikach. Nazewnictwo zbliżonych tematycznie działów nie zostało ujednolicone celowo. Podjęto próbę takiego sformułowania nazw umieszczonych w objaśnieniach diagramów, by jak najdokładniej odzwierciedlały rzeczywistość zawartość rozdziałów.

**Polska.** W pierwszej klasie gimnazjum uczniowie poznają geografję fizyczną (ryc. 3). Poczynając od kartografii, kolejno są zaznajamiani z podstawami poszczególnych subdyscyplin geograficznych. Warto zauważyć, że treści zostały wyselekcjonowane – z każdej dziedziny wybrano takie, które mają umożliwić zrozumienie współzależności występujących w środowisku geograficznym oraz ułatwić uczenie się geografii w dalszym toku kształcenia. Najwięcej miejsca oddano problemom z zakresu meteorologii i klimatologii oraz geografii astro-nomicznej. Innymi obszernymi rozdziałami są te poświęcone geomorfologii i kartografii. Znacząco uboższy objętościowo jest rozdział o tematyce hydrolo-gicznej.

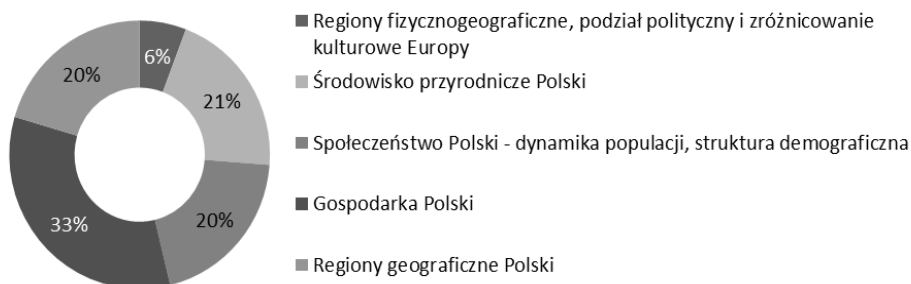
Podsumowaniem podręcznika dla klasy pierwszej jest zestawienie cech charakterystycznych poszczególnych kontynentów na tle map fizycznych je przedstawiających. Dodatkowo zamieszczono krótki zbiór zadań terenowych z zakresu geografii fizycznej, które mogłyby zostać wykorzystane przez uczniów podczas lekcji poza pracownią geograficzną. W pierwszej klasie mamy zatem do czynienia z układem systematycznym treści, przy jednoczesnej, daleko posuniętej ich selekcji. Cały materiał jest poświęcony geografii fizycznej.





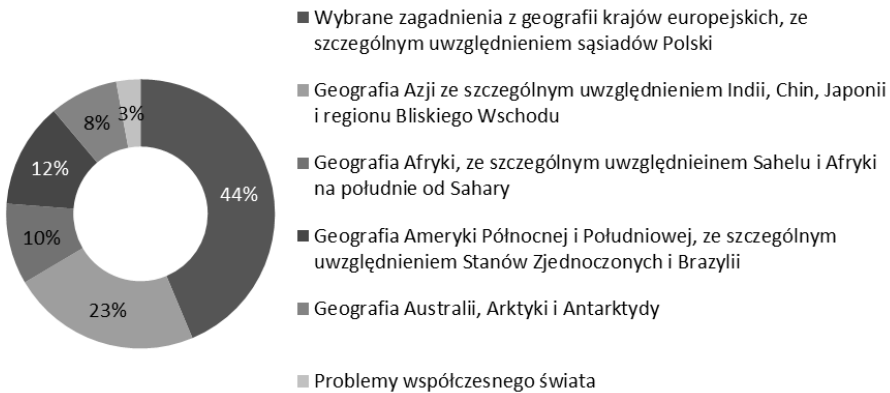
Ryc. 3. Struktura treści w podręczniku dla klasy pierwszej gimnazjum

Zagadnienia z geografii Polski dominują w drugiej klasie gimnazjum. Układ treści podręcznika nawiązuje do systematycznego – na wstępie uczeń poznaje położenie geograficzne i środowisko przyrodnicze Polski po to, by w dalszej części przejść do charakterystyki ludności i gospodarki (ryc. 4). Wyjątkiem od układu systematycznego jest ostatni rozdział, odgrywający rolę syntetyczną, gdzie treści zostały umieszczone w układzie regionalnym, dominantowym.



Ryc. 4. Struktura treści w podręczniku dla klasy drugiej gimnazjum

W klasie trzeciej nauczanie obejmuje problemy z zakresu geografii regionalnej kontynentów (ryc. 5). Jako pierwsza omawiana jest Europa, której jednocześnie przydzielono najwięcej miejsca w podręczniku. Poszczególne tematy są poświęcone kolejnym krajom europejskim. Wszystkie rozdziały zbudowano według jednolitej koncepcji, ale istotne różnice można dostrzec w zawartości merytorycznej, z uwagi na zastosowany układ dominantowy bądź egzemplaryczny, ukazujący wybrane, charakterystyczne dla krajów zagadnienia.



Ryc. 5. Struktura treści w podręczniku dla klasy trzeciej gimnazjum

Następnie uczniowie zapoznają się z geografią Azji, której poświęcono niemal czwartą część całego podręcznika. W jej obrębie znaczną objętością wyróżniają się rozdziały na temat Chin i Indii. Nieco mniej miejsca zajmują tematy o Japonii i krajach Bliskiego Wschodu. Każdy region i kraj omawiane są przez pryzmat wybranych cech, odróżniających je od innych części świata. Znacznie krócej mówi się o pozostałych kontynentach. Marginalną pozycję zajmuje rozdział ostatni, zrywający z układem regionalnym, a poświęcony problemom współczesnego świata.

Treści dotyczące poszczególnych kontynentów cechują się układem dominantowym z elementami systematycznego. Duży nacisk kładzie się na wybrane cechy omawianych regionów, ale w większości przypadków nie zrezygnowano z wprowadzenia ogólnych informacji odnośnie do położenia, wielkości czy składników środowiska przyrodniczego oraz ludności i gospodarki.

Oceniając dobór i układ treści w podręcznikach polskich można wysnuć następujące wnioski:

- oddzielono geografie fizyczną od społeczno-ekonomicznej i geografii kraju ojczystego,
- zachowano zasadę „od bliższego do dalszego”, szczególnie w klasie drugiej i trzeciej,
- obserwuje się relatywnie duży udział treści związanych z własnym krajem i Europą,
- zastosowano odmienny układ treści w klasie pierwszej (systematyczny) od tego wprowadzonego w klasie drugiej i trzeciej (dominantowy, regionalny).

**Anglia.** W podręcznikach angielskich dla Key Stage 3 treści nie wykazują jednorodnego uporządkowania w poszczególnych latach. Układ nie nawiązuje

do podziału nauk geograficznych, a wątki dotyczące środowiska przyrodniczego i społeczeństwa oraz gospodarki są wymieszane. Jedyną dającą się zauważyć prawidłowość to przechodzenie od zagadnień osadzonych w skali lokalnej, w tym przestrzeni związanej z funkcjonowaniem pojedynczego człowieka, do skali kraju, a następnie międzynarodowej i globalnej. Widoczne jest jednak wzajemne powiązanie treści poprzez odniesienia do pojęć kluczowych zarysowanych w curriculum. Ponadto wyróżniającą cechą jest nacisk położony na problemy, a nie na charakterystykę przestrzeni geograficznej (miast, regionów, państw).

Na rycinie 6 pokazano strukturę treści realizowanych w klasie pierwszej Key Stage 3. W podręczniku podjęto próbę ukazania przydatności wiadomości oraz umiejętności geograficznych nabywanych w szkole. Na podstawie kilku przykładów zaprezentowano możliwości ich wykorzystania w różnorodnych sytuacjach życiowych. Treści obejmują m.in. takie zagadnienia, jak: zastosowanie map topograficznych i planów do orientacji w terenie czy wykorzystanie wiedzy geograficznej do przetrwania w sytuacji wyjątkowej (lądowanie na bezludnej wyspie, zbliżające się tsunami).



Ryc. 6. Struktura treści w podręczniku dla klasy pierwszej Key Stage 3

Na początku podręcznika wprowadzane jest także pojęcie skali poprzez ukazanie środowiska życia ucznia w różnych zakresach przestrzennych – od osobistego i lokalnego po globalny. Kolejne rozdziały poświęcone są takim zagadnieniom, jak:

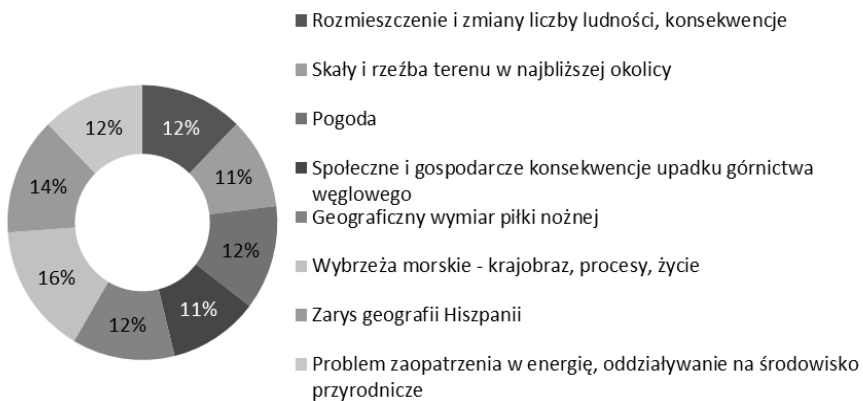
- przyczyny, skutki i zapobieganie powodziom,
- zmieniające się zwyczaje handlowe konsumentów i konsekwencje tego procesu (powstawanie wielkopowierzchniowych i likwidacja małych sklepów),

- warunki życia w mieście i przemiany miast,
- problemy zagospodarowania odpadów komunalnych.

Wspólnym mianownikiem powyższych zagadnień jest ich powszechna obecność w przekazach medialnych, a nawet w codziennym życiu, co sprawia, że są one bliskie i znajome uczniowi.

Pierwszą klasę wieńczy rozdział wypełniony podstawowymi informacjami na temat Zjednoczonego Królestwa. Bardzo pobieżnie charakteryzowane są: klimat i pogoda, podział administracyjny i ustrój, przywileje i obowiązki wynikające z demokracji, rozmieszczenie ludności, struktura społeczna (także pochodzenie imigrantów), warunki życia w mieście i na wsi.

W drugiej klasie następuje stopniowe przejście do zagadnień osadzonych w skali kraju i świata. Pojawiają się także rozdziały poświęcone wybranym treściom z zakresu geografii fizycznej. W klasie drugiej również mamy do czynienia z „amalgamatem” geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej (ryc. 7). Niektóre zagadnienia można by nawet uznać za „mało geograficzne”, jak np. te poświęcone piłce nożnej.



Ryc. 7. Struktura treści w podręczniku dla klasy drugiej Key Stage 3

Dobór treści może się wydawać nieco przypadkowy. Należy jednak zauważyć, że wszystkie omawiane zagadnienia ponownie łączy jedna cecha – wyjaśniają zjawiska, których uczeń jest albo bezpośrednim obserwatorem, albo jest o nich powszechnie informowany w mediach. Do pierwszej grupy można zaliczyć treści związane z budową geologiczną i rzeźbą terenu najbliższej okolicy czy zjawiskami pogodowymi. Problem erozji i ochrony wybrzeży morskich jest również bardzo bliski wielu społecznościom na Wyspach. Temat poświęcony geografii Hiszpanii został wybrany celowo – dla młodych ludzi to jedna z głównych destynacji wakacyjnych. Nie ulega wątpliwości, że ukazanie geograficz-

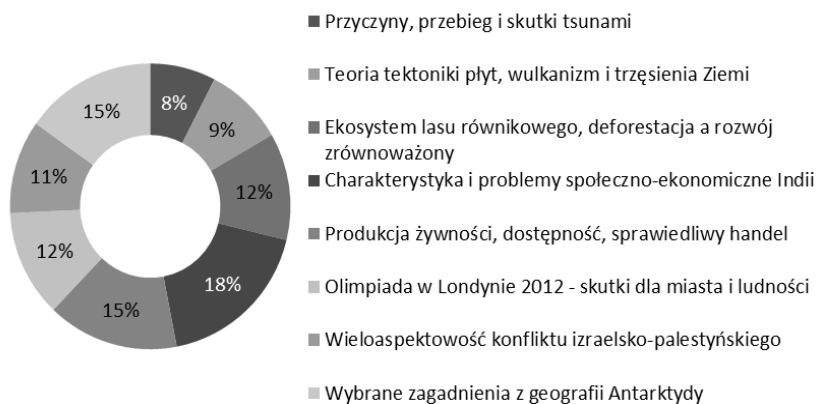
nego wymiaru piłki nożnej jest również próbą zbliżenia geografii szkolnej do codziennego życia ucznia i jego zainteresowań.

Do drugiej grupy, czyli zagadnień często poruszanych w mediach, zaliczyć można:

- przeludnienie i migracje z krajów mniej rozwiniętych gospodarczo do Zjednoczonego Królestwa,
- problemy zaopatrzenia w energię,
- skutki oddziaływania człowieka na środowisko (globalne ocieplenie, ślad ekologiczny).

Najodleglejším od życia codziennego, choć aktualnym jeszcze 25 lat wcześniej tematem, jest prawdopodobnie ten poświęcony skutkom społeczno-ekonomicznych przemian strukturalnych przemysłu. Autorzy podręcznika traktują go jednak jako okazję do zaprezentowania kierunków ewolucji przestrzeni miejskiej, co jest już znacznie bliższe codziennemu doświadczeniu uczniów.

Struktura treści podręcznika do klasy trzeciej (ryc. 8) ma podobny układ jak w poprzedniej klasie. Mieszanka tematów o profilu fizycznogeograficznym i społeczno-ekonomicznym nie tworzy jednorodnego ciągu. Ubywa treści osadzonych w skali lokalnej na rzecz tych wychodzących poza Wyspy Brytyjskie, takich jak: tsunami w Indonezji, las równikowy w Brazylii, problemy społeczne Indii, konflikt Izraela z Palestyną czy wreszcie wybrane cechy środowiska przyrodniczego Antarktydy.



Ryc. 8. Struktura treści w podręczniku dla klasy trzeciej Key Stage 3

Drugą nowością jest włączanie coraz trudniejszych problemów dyskusyjnych, takich jak przyczyny niedożywienia i głodu na świecie, konflikty na tle religijnym i etnicznym, dyskryminacja i nierówności społeczne. Nadal obecne,

choć w mniejszym wymiarze, są zagadnienia bezpośrednio oddziałujące na ucznia, jak chociażby igrzyska olimpijskie w Londynie.

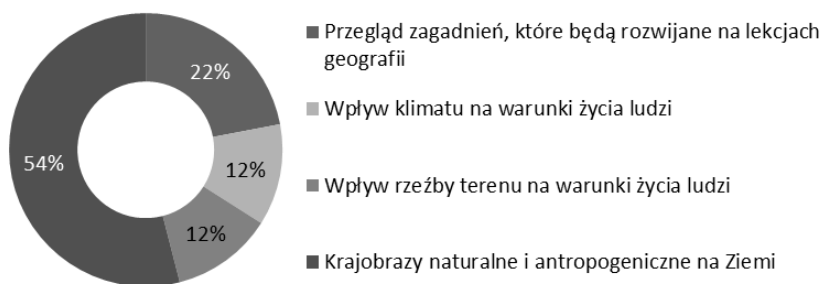
Na zakończenie warto dodać, że struktura poszczególnych rozdziałów pozwala uczniom sukcesywnie budować swoje wyobrażenia i wiedzę na temat wy-cinków przestrzeni geograficznej, które zostały włączone w zakres treści podręcznika. Można wyrazić jednak wątpliwość, czy przez nieciągłe prezentowanie owej przestrzeni, wynikające z braku ujęć regionalnych czy systematycznych, uczniowie są w stanie zbudować w swoich umysłach kompletny, odpowiadający rzeczywistości obraz świata.

Wnioski dotyczące doboru i układu treści w podręcznikach angielskich są następujące:

- naprzemienne umieszczanie zagadnień fizycznogeograficznych i społeczno-ekonomicznych,
- problemowy układ treści,
- relatywnie niewielka liczba problemów poruszanych w całym podręczniku, ale te, które się w nim znalazły, są rozpatrywane z różnych punktów widzenia,
- przechodzenie od zagadnień w skali lokalnej, z którymi uczeń ma bezpośredni kontakt, do tych osadzonych w skali kraju i świata,
- znaczny udział zagadnień obecnych w powszechnym przekazie medialnym,
- wzajemne powiązanie treści poprzez liczne odwołania do pojęć kluczowych zarysowanych w podstawie programowej.

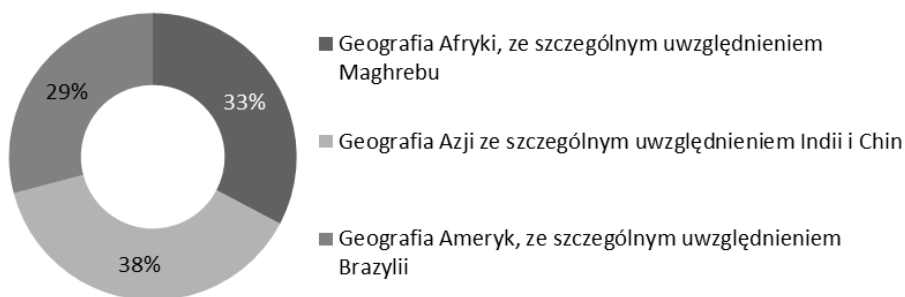
**Francja.** Podręcznik do geografii dla collège'u otwierają zagadnienia związane z układem lądów i mórz, współrzędnymi geograficznymi oraz liczbą i rozmieszczeniem ludności na ziemi. Następnie omawiane są dysproporcje w poziomie rozwoju gospodarczego wraz z ich konsekwencjami. W krótkich podrozdziałach zasygnalizowano ponadto różnorodne problemy, będące przedmiotem dalszych rozważań w trakcie lekcji geografii. Należą do nich: podział polityczny świata, problemy wielkich miast, życie w krajach bogatych i biednych.

Dalsze rozdziały poświęcono wpływowi warunków naturalnych na życie i działalność człowieka. W pierwszej kolejności rozpatruje się czynniki klimatu, a następnie wysokości nad poziomem morza i rzeźby terenu. Zdecydowanie dominującym motywem w klasie szóstej jest jednak zróżnicowanie krajobrazów na ziemi (ryc. 9). Prezentowane są zarówno krajobrazy naturalne, jak i antropogeniczne. Wszystkie typy krajobrazów ukazano na wybranych, konkretnych przykładach z całego świata.



Ryc. 9. Struktura treści w podręczniku dla klasy szóstej collège'u

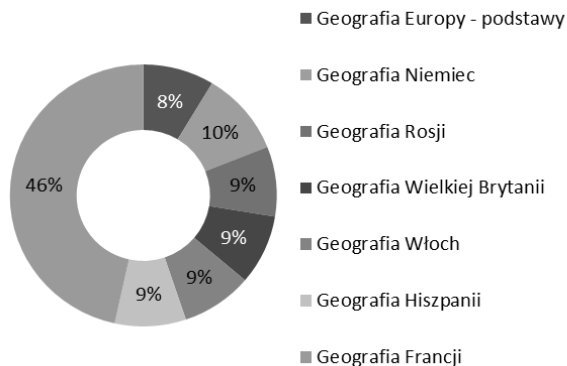
Struktura treści podręcznika w klasie piątej (ryc. 10) jest bardzo przejrzysta. Trzy główne części stanowią geografia Afryki, Azji oraz Ameryki Północnej i Południowej. W geografii regionalnej zarówno kontynentów, jak i krajów jest stosowany układ dominantowy. Powszechny jest także układ egzemplaryczny, z odpowiednio dobranymi studiami przykładowymi. Znamienne jest to, że zdecydowanie więcej miejsca oddano geografii krajów o znaczącym potencjale ekonomicznym, takim jak Chiny, Indie, Brazylia, niż krajom położonym „na peryferiach” gospodarki światowej.



Ryc. 10. Struktura treści w podręczniku dla klasy piątej collège'u

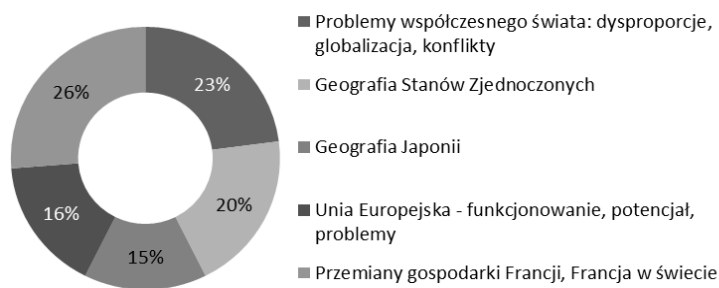
Podręcznik dla klasy czwartej pod względem klucza doboru i układu treści przypomina ten do klasy piątej, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę, że razem tworzą cykl centralny w collège'u. Treści kształcenia wchodzi w zakres geografii Europy, ze szczególnym uwzględnieniem najsilniejszych gospodarczo krajów kontynentu (ryc. 11). Największy udział mają treści związane z Francją. Pozostałym sześciu krajom przypadły dokładnie równe udziały. Zgodnie z założeniami podstawy programowej dla klasy czwartej, muszą zostać omówione minimum trzy kraje z listy: Niemcy, Rosja, Anglia, wybrany kraj śródziemno-

morski. Wobec tego rzeczywista struktura realizowanego materiału będzie nieznacznie odbiegać od tej pokazanej na rycinie 11, szczególnie jeśli chodzi o wartości procentowe. Ogólny obraz jednak nie ulegnie zmianie.



Ryc. 11. Struktura treści w podręczniku dla klasy czwartej collège'u

W ostatniej klasie collège'u następuje podsumowanie całego etapu edukacyjnego i widoczne jest to także w treściach przedmiotu historia-geografia-edukacja obywatelska (ryc. 12). Regionalny układ treści zastosowany przy omawianiu Stanów Zjednoczonych oraz Japonii, a także częściowo Unii Europejskiej, sąsiaduje z bardziej problemowym układem na początku i końcu podręcznika. Widoczne jest tu odejście od układu regionalno-dominantowego. Na wstępie zostały omówione wybrane problemy oraz kierunki rozwoju świata w erze globalizacji.



Ryc. 12. Struktura treści w podręczniku dla klasy trzeciej collège'u

W podsumowaniu podjęto z kolei próbę ukazania Francji na tle nakreślonego uprzednio obrazu współczesnego świata. Wśród poruszanych problemów można odnaleźć m.in.: dysproporcje w rozwoju ekonomicznym, ograniczony dostęp do



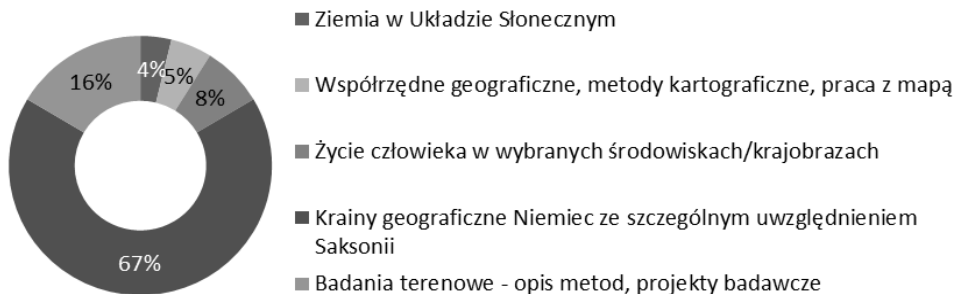
wody, konflikty zbrojne, podziały społeczne. Jeżeli chodzi o procesy globalizacyjne, to omawia się: turystykę masową, rewolucję komunikacyjną, migracje ludności, wzrost przepływów kapitałowych, uniformizację krajobrazów miejskich. Zagadnienia zawarte w tej części podręcznika nawiązują w dużej mierze do tych, z którymi uczniowie spotkali się na pierwszych lekcjach geografii w klasie szóstej collège'u.

Wnioski dotyczące doboru i układu treści w podręcznikach francuskich przedstawiają się następująco:

- bardzo niewielki jest udział zagadnień przynależnych geografii fizycznej; opis i analiza środowiska przyrodniczego prowadzona jest tylko w takim zakresie, jaki wydaje się być niezbędny dla zrozumienia uwarunkowań życia i działalności człowieka;
- przeważają treści geografii regionalnej w układzie dominantowym;
- powszechnie stosowany jest układ egzemplaryczny treści;
- znacznie więcej miejsca poświęca się regionom i krajom stanowiącym wiodące centra światowego rozwoju ekonomicznego.

**Niemcy.** Na początku należy wyjaśnić przyjętą, zgodnie z tradycją w systemie niemieckim, numerację klas w Gymnasium. Ten etap edukacyjny otwiera klasa piąta. Pierwsza część Gymnasium kończy się zaś klasą dziesiątą, po której uczniowie podchodzą do egzaminów końcowych. Najlepsi kontynuują naukę w Gymnasiale Oberstufe, na które składają się w Saksonii dwie klasy nazywane „11 i 12”. Zwykle w Niemczech Gymnasiale Oberstufe trwa trzy lata, a Saksonia jest tu wyjątkiem.

Zagadnieniami wprowadzającymi w nauczanie geografii są te z zakresu astronomii i kartografii. Należy jednak zauważyć, że są one bardzo ograniczone, a treści dobrane tak, by ułatwić zrozumienie problemów poruszanych w dalszej części klasy piątej, takich jak np. życie człowieka w różnych strefach krajobrazowych. Najobszerniejszy rozdział (ryc. 13) poświęcono geografii regionalnej Niemiec. Dokonano przeglądu kilkunastu krain geograficznych. Profil poszczególnych rozdziałów i wynikający z tego układ treści nie jest jednak szablonowy. Treściom nadano układ dominantowy, a w wielu przypadkach tło regionalne wykorzystane jest wyłącznie w celu zaprezentowania wybranego problemu ogólnogeograficznego. Znaczna część podrozdziałów odznacza się typowym układem egzemplarycznym, gdzie na podstawie studiów przykładowych przechodzi się do ogólnych prawidłowości. W ten sposób zaprezentowano m.in. funkcje kurortu nadmorskiego na przykładzie Binz, znaczenie portu morskiego na przykładzie Hamburga, życie na wsi na przykładzie Pingelshagen, życie w mieście na przykładzie Chemnitz, czy zapobieganie powodziom na przykładzie zlewni rzeki Bode.



Ryc. 13. Struktura treści w podręczniku dla klasy piątej Gymnasium

Rozdział zamykający przeznaczono na opis metod badań terenowych i obserwacji, które powinny być wykonane przez uczniów w trakcie roku szkolnego. Odnajdujemy tu propozycje lekcji terenowych polegających na badaniu:

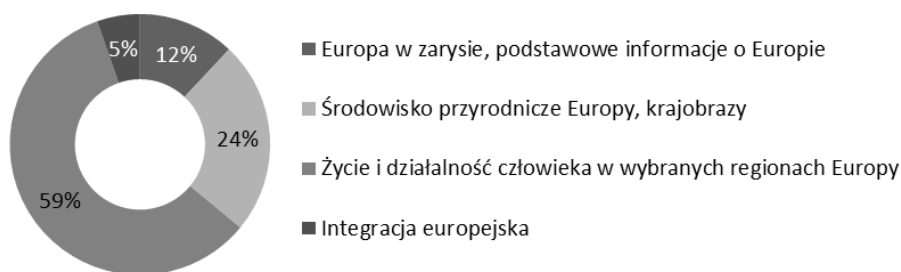
- gospodarstwa rolnego,
- opinii lokalnej społeczności za pomocą ankiety,
- struktury użytkowania terenów miejskich,
- skał i gleb występujących w najbliższej okolicy,
- pobliskiego strumienia.

Zgodnie z tym, co napisano w programie nauczania, do wyboru są trzy tematy przewodnie w ramach lekcji terenowych:

- wycieczka w rodzinne strony – obszar wiejski,
- wycieczka w rodzinne strony – obszar miejski,
- wycieczka w rodzinne strony – środowisko naturalne.

Zatem ogólny udział rzeczywiście zrealizowanych zagadnień będzie stanowił jedynie około jednej trzeciej tego, co zamieszczono w podręczniku i co obrazuje rycina 13.

Nauczanie geografii w klasie szóstej poświęcone jest Europie (ryc. 14). Poczynając od treści fizycznogeograficznych, takich jak położenie kontynentu, rzeźba terenu, klimat, przechodzi się do zagadnień społeczno-ekonomicznych. Podobnie jak w przypadku omawiania regionów Niemiec w klasie piątej, tu również przegląd wybranych krajów prowadzony jest równoległe z analizą zagadnień ogólnych z zakresu geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Na przykład rozdział poświęcony Europie Północnej wzbogacony jest o problematykę genezy i działalności rzeźbotwórczej lądolodu, a rozdziałowi o Europie Południowej towarzyszy prezentacja cech rzeźby i opis procesów krasowych.

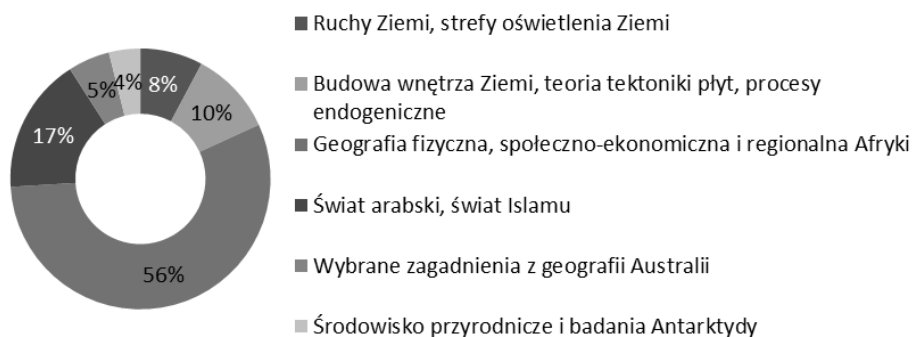


Ryc. 14. Struktura treści w podręczniku dla klasy szóstej Gimnazjum

Ponownie występuje tu zestaw rozdziałów opcjonalnych, rozmieszczonych w całym podręczniku, z których należy zrealizować tylko jeden. Rozdziały te poświęcone są zagadnieniom:

- integracji europejskiej,
- euroregionom w Saksonii,
- planowaniu podróży wakacyjnej,
- transportowi w Europie.

W klasie siódmej w pierwszej kolejności wprowadzane są zagadnienia z geografii fizycznej, takie jak ruchy Ziemi i ich konsekwencje oraz budowa wnętrza Ziemi ze szczególnym akcentem położonym na teorię tektoniki płyt. Jest to tematycznie odrębna część podręcznika, zrywająca na chwilę z układem treści znanym z klasy poprzedniej. W drugiej części jednak następuje powrót do geografii regionalnej (ryc. 15).



Ryc. 15. Struktura treści w podręczniku dla klasy siódmej Gimnazjum

Najobszerniejszy rozdział poświęcono geografii Afryki. Charakterystyka regionów stanowi ponownie tło dla rozpatrywania problemów ogólnych, takich jak np. mechanizm cyrkulacji pasatowej, strefowość klimatyczna w układzie

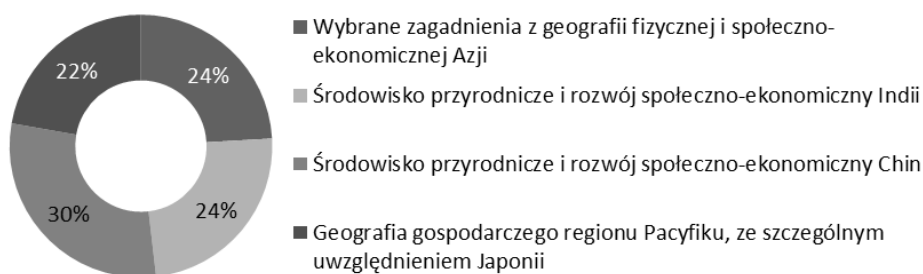
równoleżnikowym, piętrowość roślinna w górach, a z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej: migracje wieś-miasto, różne ścieżki rozwoju ekonomicznego krajów, wpływ konfliktów zbrojnych na rozwój regionów czy problemy gospodarowania w trudnych warunkach środowiskowych. Rozdział dotyczący świata islamu jest po części kontynuacją tematyki afrykańskiej (Afryka Północno-Wschodnia), aczkolwiek większość uwagi poświęcono azjatyckim regionom zajmowanym przez ten krąg kulturowy.

Podręcznik wieńczy dwa krótkie rozdziały dedykowane wybranym zagadnieniom przyrodniczym i społeczno-ekonomicznym Australii i Antarktydy. W przypadku tego drugiego kontynentu akcent pada na środowisko przyrodnicze i jego badanie przez naukowców na specjalnie do tego celu zbudowanych stacjach. Tutaj także przewidziano rozdziały realizowane opcjonalnie. Ich zestaw rysuje się następująco:

- turystyka jako czynnik rozwoju Kenii (jest to część działu poświęconego geografii regionalnej Afryki),
- wybrane zagadnienia z geografii Australii,
- środowisko przyrodnicze i badania Antarktydy.

Jeżeli zatem nauczyciel zdecyduje się zrealizować materiał dotyczący Kenii, na lekcjach geografii w ogóle nie zostanie omówiona Australia i Antarktyda.

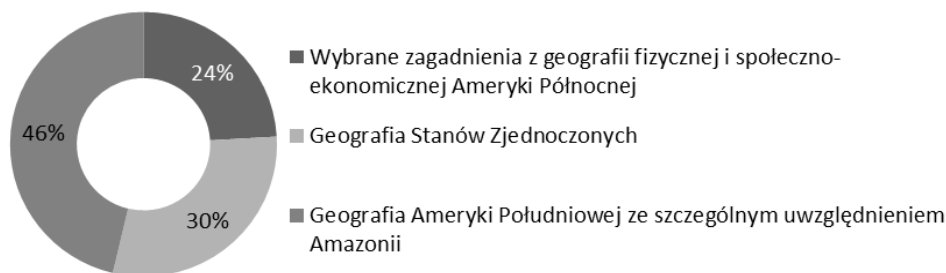
Geografia Azji wypełnia cały program klasy ósmej (ryc. 16). Około jednej czwartej miejsca poświęcono zarysowi ogólnogeograficznemu kontynentu. W części tej znalazły się zarówno podstawowe elementy charakterystyki fizycznogeograficznej, jak i wybrane zagadnienia z geografii społeczno-ekonomicznej – np. produkcja bawełny w Azji Środkowej i degradacja środowiska w rejonie Jeziora Aralskiego (w tym przypadku jest to rozdział opcjonalny), problemy społeczne byłych republik sowieckich czy wykorzystanie gospodarcze Rzeki Żółtej.



Ryc. 16. Struktura treści w podręczniku dla klasy ósmej Gymnasium

Znacznie więcej uwagi niż pozostałym krajom azjatyckim poświęcono Indiom i Chinom, którym łącznie oddano ponad połowę podręcznika. Oba kraje rozpatrywane są przez pryzmat swojego potencjału społeczno-ekonomicznego i czynników wpływających na rozwój gospodarczy. Omawiane są zarówno zagadnienia przyrodnicze, społeczne, jak i ekonomiczne oraz ich wzajemne relacje. W ostatnim rozdziale podręcznika dominują treści ekonomiczne. W mniejszym stopniu obecne są zagadnienia społeczne i przyrodnicze. Tym razem omawiany jest region azjatycko-pacyficzny, a szczególnie dużo miejsca poświęcono Japonii.

Większość ujęć regionalnych stosowanych w podręczniku dla klasy ósmej, tak jak w klasach wcześniejszych, dostarcza materiał do uogólnień i omawiania problemów o charakterze uniwersalnym. Nie inaczej jest w klasie dziewiątej, ale tym razem uczniowie przenoszą się do Ameryki. Około jednej czwartej objętości zajmują wybrane problemy z geografii całej Ameryki Północnej, a nieco więcej te dotyczące samych Stanów Zjednoczonych (ryc. 17). Treści związane z Ameryką Południową wypełniają pozostałe 46% podręcznika. Bardzo rozbudowany jest rozdział poświęcony środowisku przyrodniczemu i zagospodarowaniu lasów deszczowych Amazonii. W klasie dziewiątej, zgodnie z programem nauczania, także zamieszczono rozdziały opcjonalne na temat: Inuitów w Kanadzie, parków narodowych w Stanach Zjednoczonych, upraw kawy w Ameryce Południowej, z których należy zrealizować jeden.



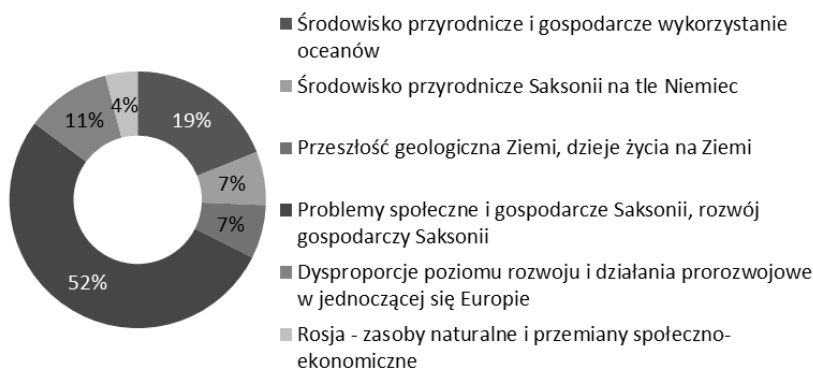
Ryc. 17. Struktura treści w podręczniku dla klasy dziewiątej Gimnazjum

Nowe treści w klasie dziesiątej (ryc. 18) pojawiają się głównie za sprawą rozdziału poświęconego oceanom. Analizowane są zarówno cechy fizyczno-geograficzne, jak i zagadnienia ich wykorzystania gospodarczego i ochrony.

Pozostałe rozdziały są w mniejszym lub większym stopniu nawiązaniem i rozszerzeniem tematów realizowanych w klasach poprzednich. Można uznać, że mamy do czynienia z elementami spiralnego układu treści, w którym wraz

z biegiem lat szkolnych powraca się do uprzednio zdobytych wiadomości i umiejętności, dodając jednocześnie nowe elementy.

Poczesne miejsce w analizowanych podręcznikach zajmuje geografia kraju związkowego Saksonii. W mniejszym stopniu odnajdujemy treści związane ze środowiskiem przyrodniczym, natomiast zdecydowanie więcej miejsca przeznaczono na analizę problemów społecznych i gospodarczych regionu.



Ryc. 18. Struktura treści w podręczniku dla klasy dziesiątej Gymnasium

Wnioski dotyczące doboru i układu treści w podręcznikach niemieckich są następujące:

- widoczna jest dominacja geografii regionalnej,
- podręcznik wyróżnia egzemplaryczny układ treści i liczne studia przykładowe,
- zagadnienia z ogólnej geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej są dołączane do rozdziałów poświęconych regionom geograficznym,
- występują elementy układu spiralnego treści,
- uwzględniono szeroki zakres tematyczny i przestrzenny treści.

Kończąc rozważania przedstawione w podrozdziale i porównując zakres oraz układ treści w podręcznikach do geografii w wybranych krajach, można wyciągnąć kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, należy stwierdzić, że występują znaczące różnice, jeżeli chodzi o dobór treści kształcenia. Zagadnienia z geografii fizycznej są znacznie szerzej prezentowane w Polsce i Niemczech niż w Anglii. We Francji mają one jeszcze mniejszy udział; charakterystyka elementów przyrodniczych wprowadzana jest zazwyczaj jedynie jako tło do dalszej analizy warunków życia i czynników rozwoju społeczeństw. W Niemczech elementy opisu środowiska przyrodniczego częściowo również spełniają tę funkcję, ale ponadto wprowadzane są wątki pogłębiające zagadnienia *stricte* fizycznogeograficzne, niezawierające elementu społeczno-ekonomicznego. Jak

zostało to już wspomniane wcześniej, polskie podręczniki są jedynymi, w których geografia fizyczna została wyodrębniona i stanowi materiał nauczania w całej klasie pierwszej. Z kolei w polskim gimnazjum zauważalny jest niewielki udział tematów poświęconych krajobrazowi – jego strukturze i funkcjonowaniu. Wynika to z tego, że zróżnicowanie krajobrazowe i warunki życia człowieka w różnych krajobrazach to kluczowe zagadnienia omawiane na lekcjach przyrody w klasach 4–6 szkoły podstawowej. Tego typu treści można odnaleźć za to na początku etapów ISCED 2 w Niemczech i Francji. W Anglii występują one w ograniczonym zakresie. Co więcej, pojęcie krajobrazu występuje na Wyspach głównie w odniesieniu do krajobrazów naturalnych lub pierwotnych. Przy rozpatrywaniu krajobrazów silnie przekształconych przez człowieka, głównie wiejskiego, miejskiego i przemysłowego, mówi się zazwyczaj o środowiskach.

Treści kształcenia geograficznego w Anglii wyróżniają się najmniejszą liczbą podejmowanych tematów. Te, które znalazły się w podręcznikach, wydają się możliwie zbliżone do problemów życia codziennego. Zdecydowanie ograniczony jest także zasięg przestrzenny obszarów omawianych w angielskim materiale nauczania (co będzie podlegało analizie w dalszej części książki). To, co wyróżnia podręczniki angielskie, to próba powiązania różnych treści poprzez konsekwentne odniesienia do kluczowych pojęć określonych w podstawie programowej, takich jak: miejsce, przestrzeń, skala, współzależność itp. Treści kształcenia w Anglii są też w sposób najbardziej widoczny nakierowane na analizę określonych zjawisk, procesów, problemów, dla których jedynie tłem staje się wybrany wycinek przestrzeni. Skutkiem tego uczniowie zapoznają się z nielicznymi regionami zarówno we własnym kraju, jak i poza nim. W Polsce, Niemczech i Francji w większym stopniu próbuje się pogodzić nauczanie problemowe z nauczaniem o regionach i krajach.

Wyróżnikiem niemieckich podręczników jest z całą pewnością najszerszy zakres merytoryczny treści. Wynika to oczywiście z sześcioletniego okresu nauczania, w porównaniu z czterema latami we Francji oraz trzema w Anglii i Polsce. W ramach kursu geografii w Niemczech uczniowie poznają swój region, kraj, kontynent oraz większość ważnych pod względem polityczno-gospodarczym regionów na świecie. Wszystkie omawiane regiony, bez względu na skalę, są jednak rozpatrywane w świetle jakiegoś określonego zjawiska, procesu lub cechy. Nie spotyka się natomiast encyklopedycznego układu treści. Drugą cechą układu treści tych podręczników jest realizowanie materiału z zakresu geografii fizycznej równoległe z geografiami regionalną. Nie chodzi przy tym jedynie o nakreślenie cech fizycznogeograficznych omawianych regionów.

Zagadnienia przynależne geografii fizycznej analizowane są dogłębnie w osobnych podrozdziałach umieszczanych pomiędzy rozdziałami regionalnymi.

Wspólną cechą treści podręczników w Polsce, Francji i Niemczech jest powszechne stosowanie układu dominantowego w przypadku omawiania poszczególnych krajów lub regionów, natomiast odmiennie sytuacja rysuje się w Anglii.

#### **4.2. Zasięg omawianych obszarów**

Kontynuując analizę porównawczą roli poznawczej geografii, wyrażonej poprzez dobór materiału kształcenia, postanowiono dokładniej przyjrzeć się zasięgowi obszarów omawianych w podręcznikach. Wyróżniono cztery kategorie krajów, w zależności od rangi, jaką treści im poświęcone zajmują w podręcznikach do geografii. Tym samym klasyfikacji poddano całą powierzchnię lądową ziemi. Utworzono ponadto jedną dodatkową kategorię – dedykowaną studiom przykładowym, czyli bardziej szczegółowym prezentacjom wybranych miejsc.

W efekcie uzyskano obraz kartograficzny przedstawiający „świat według podręczników geografii”. Zestawienie map wykonanych na podstawie podręczników z różnych krajów pozwoliło na określenie i porównanie (potencjalnej) roli geografii szkolnej w zakresie przekazywania wiedzy o świecie.

Pierwszą kategorię stanowią samodzielne kraje, na omówienie których przeznaczono określoną część podręcznika. Przynależność do tej kategorii łączy się także z najwyższym stopniem szczegółowości treści związanych z danym krajem. Do drugiej kategorii zaliczono kraje prezentowane jako element szerszego ujęcia regionalnego. W tym przypadku kraj omawiany jest mniej szczegółowo, ale charakterystyka regionu zawiera cechy przynależne również temu krajowi. Trzecia kategoria obejmuje kraje, których ogólna charakterystyka przeprowadzana jest pośrednio, w ramach omawiania całego kontynentu. Warunkiem zaklasyfikowania do tej kategorii było zamieszczenie nazwy kraju w podręczniku (np. za pomocą mapy z naniesionym podziałem politycznym) oraz prezentacja cech jego środowiska geograficznego jako części całego kontynentu. Ostatnią kategorię stanowią kraje, których nie włączono do treści podręczników. Zaliczono tu także przypadki, w których nazwa kraju pojawia się wyłącznie na mapie, przy okazji prezentowania innych obszarów i zagadnień niezwiązanych z danym krajem. Dodatkowo, korzystając z metody sygnaturowej, zaznaczono miejsca wyjątkowo dokładnie omówione w podręcznikach, ujęte w studia przykładowe.

W zestawieniu nie uwzględniono obszarów stanowiących część kraju, z którego pochodzą podręczniki. Warto jednak zauważyć, że w każdym przypadku

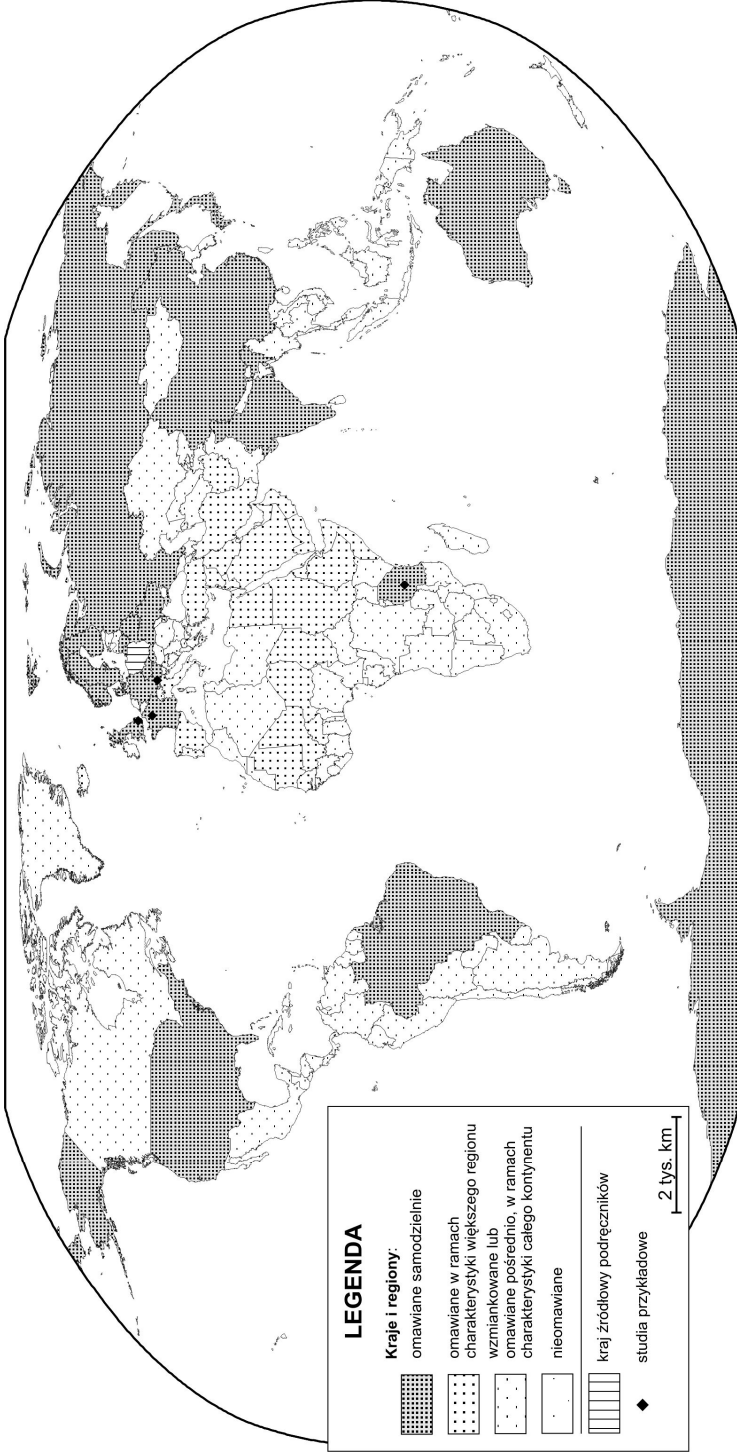


kraj źródłowy podręczników wyróżnia się najbardziej szczegółową charakterystyką oraz największą ilością poświęconego mu miejsca.

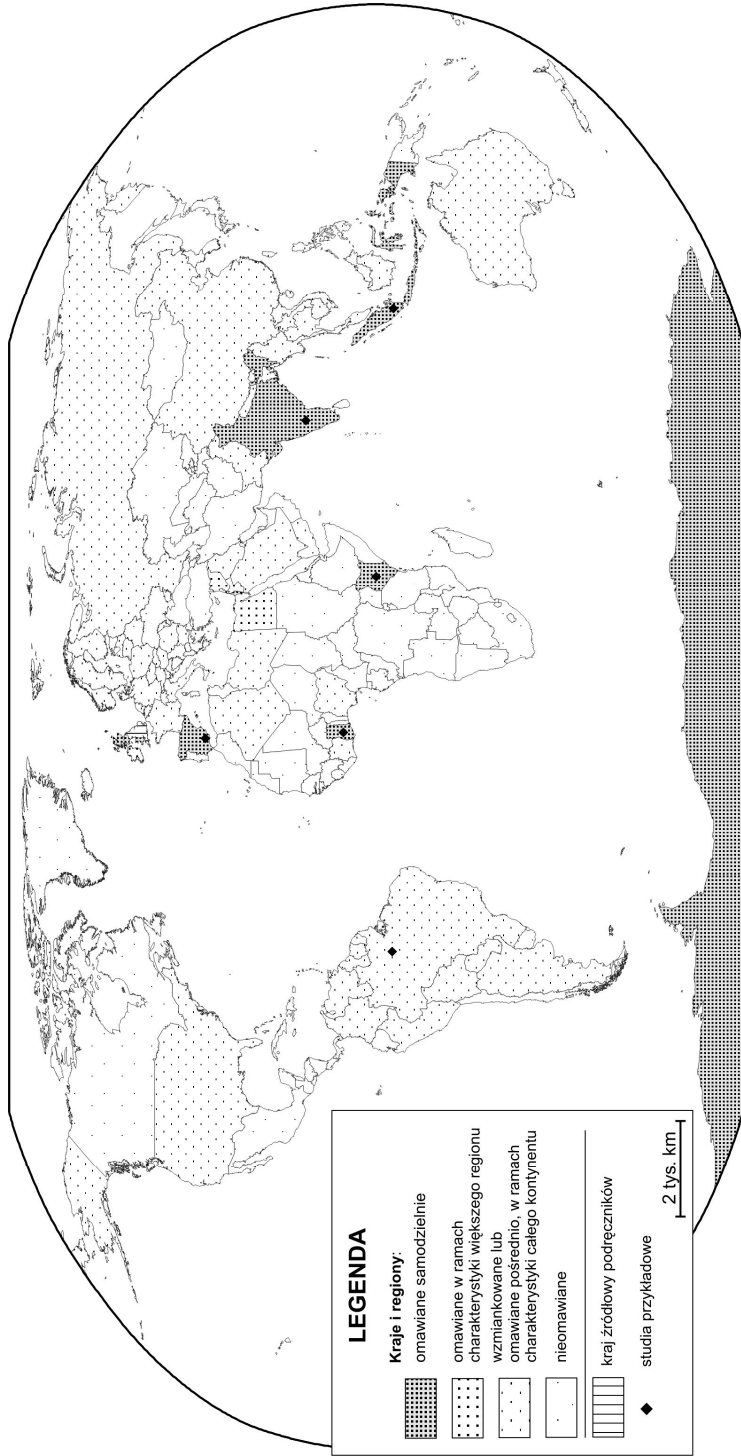
Dzięki polskim podręcznikom do geografii (ryc. 19) uczniowie zapoznawani są z położeniem i ogólną charakterystyką zdecydowanej większości krajów świata. Dzieje się tak za sprawą ogólnogeograficznej charakterystyki wszystkich kontynentów. Dla Australii i Antarktydy obraz pokazany na mapie wymaga pewnego komentarza. Obydwa kontynenty omówione są w osobnych rozdziałach podręcznika, a zatem oznaczono je odpowiednio gęstym szrafem. Nie należy jednak sądzić, że całe kontynenty prezentowane są bardzo szczegółowo. Ich zaklasyfikowanie do tej kategorii wynikało z opisanych na wstępie założeń metodologicznych. Spośród pozostałych kontynentów najdokładniej omawiana jest Europa, a następnie Azja. Z kolei z krajów Ameryki Północnej i Południowej szczegółową charakterystyką wyróżniają się jedynie Stany Zjednoczone i Brazylia. Typowe ujęcia regionalne, w których omawia się jednocześnie kilka podobnych, sąsiadujących ze sobą krajów, dotyczą: Sahelu, Bliskiego Wschodu i Europy Południowej. Uwagę przyciąga niewielka liczba zamieszczonych studiów przykładowych (na co także wskazywano w poprzednim rozdziale). Te, które wyróżniono na mapie, dotyczą głównie miejsc położonych w Europie.

Zupełnie inne prawidłowości przestrzenne ujawniają się na rycinie 20. Treść podręczników angielskich wykazuje bardzo ograniczony zasięg przestrzenny. Omawiane są jedynie wybrane kraje położone w różnych zakątkach świata. Absolutnie wyjątkowy jest wysoki udział krajów z kategorii „nieomawiane”. W całej serii podręczników nie wspomina się m.in. o Kanadzie, Meksyku, większości krajów Afryki i Azji Środkowej. Równie duże obszary globu są jedynie wzmiankowane. Dotyczy to nawet tak ważnych krajów, jak Stany Zjednoczone, Chiny czy Rosja. Widoczna jest prawidłowość polegająca na zamieszczeniu bardziej szczegółowej charakterystyki tych krajów, w których umiejscowiono studia przykładowe. W podręcznikach angielskich o wielu obszarach naszego globu nawet się nie wspomina. Wskazuje to na drugorzędne znaczenie poznawczej roli geografii szkolnej w Anglii.

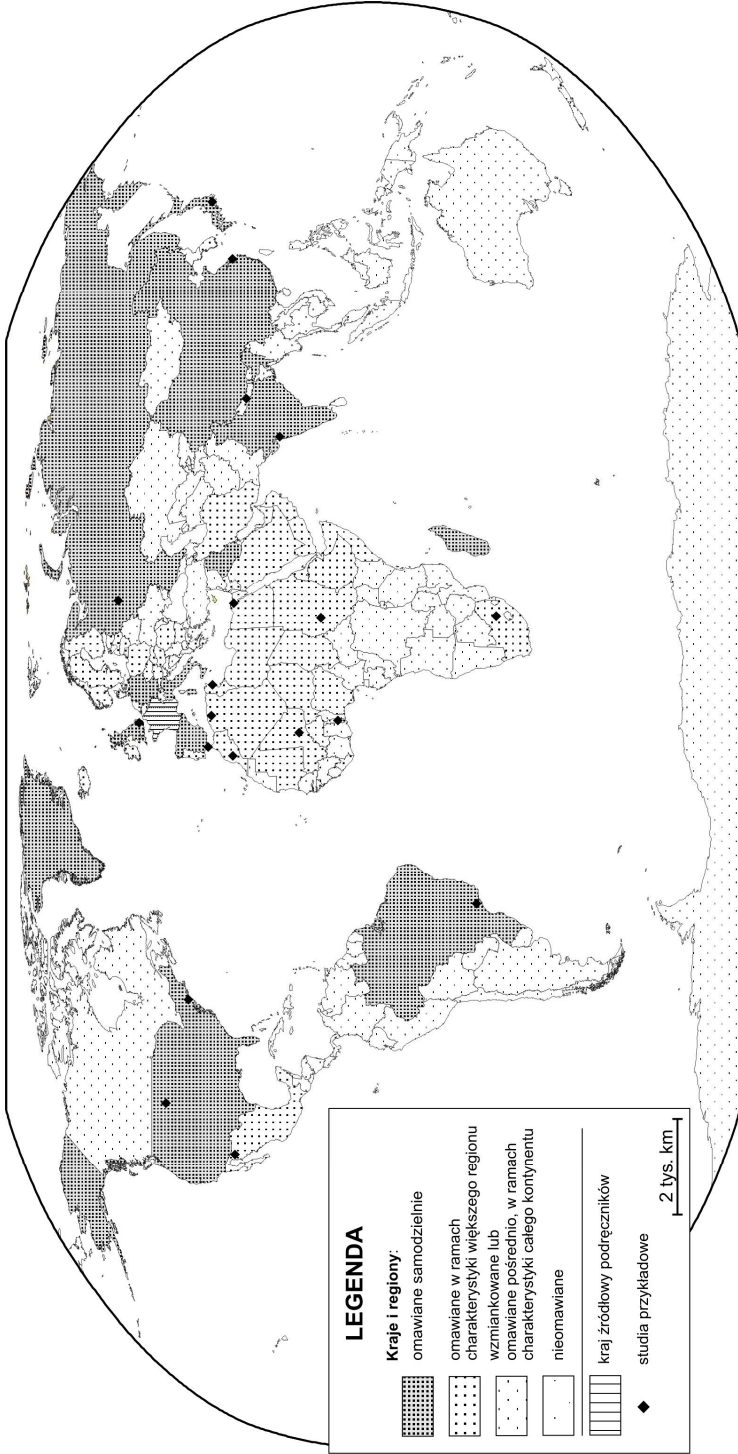
Diametralnie inny obraz ukazują ryciny 21 i 22, na których przedstawiono zasięgi przestrzenne obszarów omawianych w podręcznikach francuskich i niemieckich. Podobnie jak w wydawnictwach polskich, nie stwierdzono tu terenów nieomawianych.



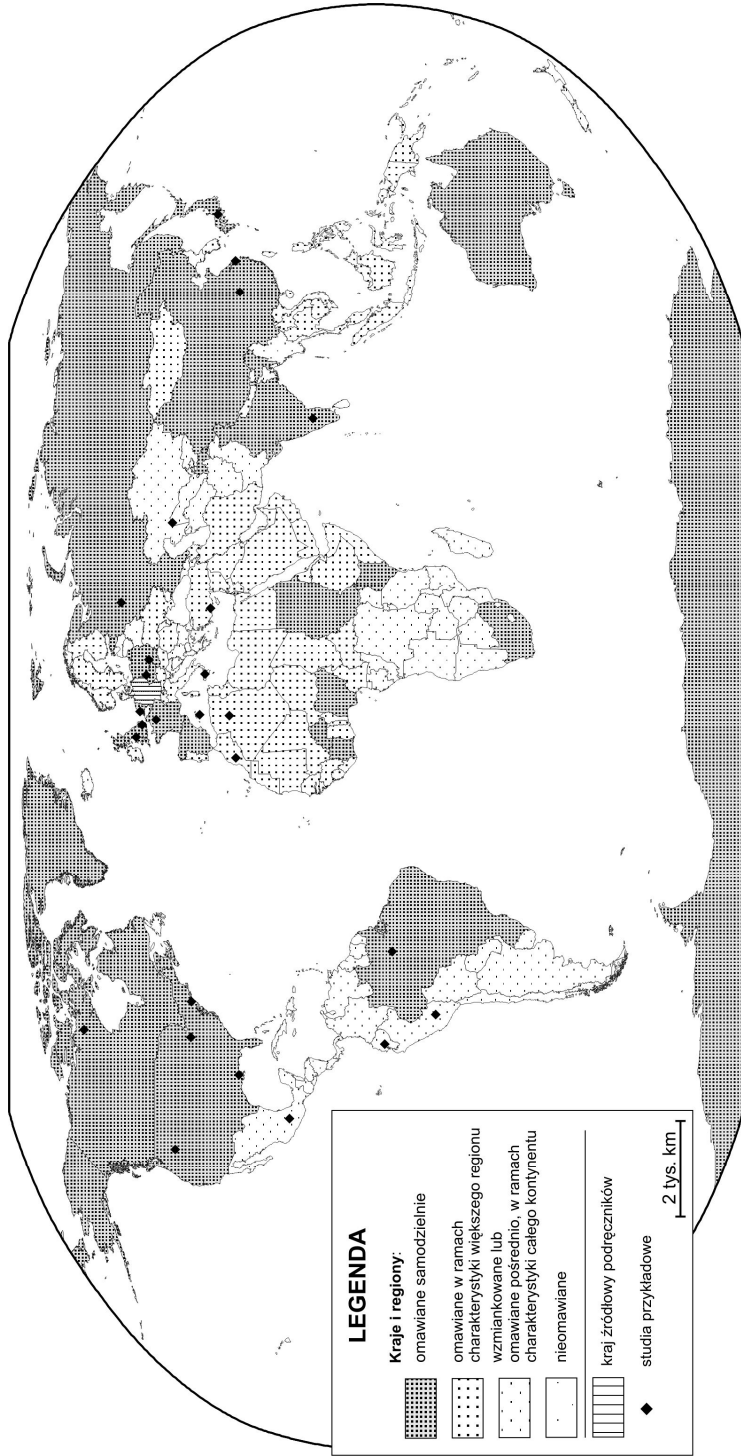
Ryc. 19. Obszary omawiane w polskich podręcznikach do geografii dla gimnazjum



Ryc. 20. Obszary omawiane w angielskich podręcznikach do geografii dla Key Stage 3



Ryc. 21. Obszary omawiane we francuskich podręcznikach do geografii dla collège'u



Ryc. 22. Obszary omawiane w niemieckich podręcznikach do geografii dla Gymnasium

Zarówno w podręcznikach francuskich, jak i niemieckich stosuje się przekrojowe ujęcia ukazujące cechy całego kontynentu, jak i dokładniejsze prezentacje wybranych regionów. Zdecydowanie najwięcej omówień pojedynczych krajów oraz studiów przykładowych zawierają podręczniki niemieckie. Taki stan rzeczy wynika częściowo z dłuższego niż w innych krajach trwania etapu ISCED 2, ale jednocześnie mówi wiele na temat roli przypisywanej geografii. Szeroki zakres przestrzenny treści wskazuje na duże znaczenie poznawczej funkcji tego przedmiotu. Ujęcia przeglądowe w skali całego kontynentu są uzupełniane bardziej szczegółowymi analizami regionalnymi oraz studiami przykładowymi pojedynczych krajów, co szczególnie wyraźnie widać w odniesieniu do regionów Maghrebu oraz Sahelu w podręcznikach niemieckich.

Podsumowując rozważania zawarte w podrozdziale, należy wskazać, że dzięki wykonanym prezentacjom kartograficznym łatwo można wyodrębnić regiony świata pozostające na uboczu edukacji geograficznej. Z całą pewnością jest to region Azji Środkowej, z takimi państwami, jak Kazachstan, Uzbekistan, Turkmenistan czy Mongolia. Niewiele uwagi poświęca się także Ameryce Łacińskiej, z wyjątkiem Brazylii i w niektórych przypadkach – Meksyku. Podręczniki dostarczają skąpych informacji na temat części Afryki położonej na południe od równika; więcej miejsca oddano jedynie RPA lub szerzej – regionowi Afryki Subsaharyjskiej. Jeżeli chodzi o Europę, to na peryferiach edukacji geograficznej znajdują się takie regiony, jak Bałkany i Europa Środkowo-Wschodnia. Marginalizowane są także kraje skandynawskie, Portugalia czy Irlandia.

Na drugim biegunie znalazły się kraje i regiony niemal zawsze omawiane w podręcznikach do geografii. Należą do nich zwłaszcza najsilniejsze gospodarczo państwa, takie jak Stany Zjednoczone, Chiny, Rosja, Indie i Brazylia. Stosunkowo dużo pisze się także na temat poszczególnych krajów europejskich i Unii Europejskiej jako całości. Co ciekawe, największą liczbę krajów europejskich omówionych indywidualnie odnotowano w podręcznikach polskich.

Wyjątek od opisanych powyżej prawidłowości stanowią podręczniki angielskie, w których pomija się lub jedynie wzmiankuje kraje, szeroko omawiane w innych podręcznikach.

Zasięg przestrzenny obszarów przedstawionych w podręcznikach wykazuje znaczące zróżnicowanie w zależności od kraju, z którego pochodzi. Największym stopniem pokrycia powierzchni ziemi i jednocześnie najwyższym udziałem obszarów omawianych w sposób szczegółowy wyróżniają się podręczniki niemieckie. Na kolejnych miejscach pod tym względem plasują się podręczniki francuskie oraz polskie. W podręcznikach angielskich zasięg obszarów jest znacznie mniejszy niż w pozostałych krajach.

Omawianie licznych i różnorodnych obszarów wskazuje na duże znaczenie geografii jako przedmiotu przekazującego ogólną wiedzę o świecie, a zatem funkcji poznawczej geografii. Niemniej jednak, zważywszy na niejednakową długość etapu edukacyjnego ISCED 2 w Polsce (trzy lata), Francji (cztery lata) i Niemczech (sześć lat), można uznać, że we wszystkich tych krajach przekazywanie wiadomości jest istotną rolą nadawaną geografii szkolnej. Z kolei, biorąc pod uwagę ogólny zasób wiadomości dotyczących krajów i regionów na świecie, największe znaczenie funkcji poznawczej należy przypisać geografii w Niemczech, a nieco mniejsze w Polsce i Francji; w Anglii rolę geografii w tym zakresie należy uznać za drugorzędną.

### 4.3. Kontekstualizacja wybranych krajów i regionów

Na światopogląd uczniów, ich skojarzenia, wyobrażenia i opinie bardzo istotny wpływ ma to, w jakim kontekście mówi się o miejscach, ludziach, krajach czy zjawiskach. Można zaryzykować stwierdzenie, że poprzez dobór i kontekstualizację treści geografia szkolna przyczynia się do kreowania wizerunku tych podmiotów. Szczegółowe i kompletne zestawienie wszystkich kontekstów spotykanych w podręcznikach byłoby zadaniem niezwykle skomplikowanym, a opis wyników – zbyt obszerny. Z tych względów zdecydowano się porównać konteksty, w jakich podręczniki ukazują wybrane kraje bądź grupy krajów, takie jak:

- Stany Zjednoczone i Japonię – światowe potęgi gospodarcze, państwa wysokorozwinięte; do tej grupy zaliczają się także Niemcy, Francja oraz Zjednoczone Królestwo, choć w przypadku tych krajów można mówić o drugim kryterium doboru (wskazanym przy Polsce);
- Brazylię, Rosję, Indie i Chiny (tzw. grupa BRIC) – państwa wskazywane jako wiodące siły polityczno-ekonomiczne świata w niedalekiej przyszłości;
- kraje Afryki Subsaharyjskiej tworzące region dotknięty licznymi problemami społeczno-ekonomicznymi;
- kraje arabskie – z uwagi na aktualne wyzwania polityczno-ekonomiczne świata związane z regionem Bliskiego Wschodu;
- Polskę – ponieważ zamiarem autora było zaprezentowanie wzajemnych wizerunków krajów poddanych analizie porównawczej w całej publikacji.

Konteksty, w jakich pojawiają się wymienione powyżej obszary, zaprezentowano graficznie w formie tzw. map myśli. W centrum schematu umieszczono za każdym razem nazwę kraju lub regionu, którego dotyczą rozmieszczone wokół hasła reprezentujące główne konteksty obecne w podręcznikach. Kolory linii łączących ramki odpowiadają krajom, z których pochodzą podręczniki.

Przy porównywaniu kontekstów, w jakich wzajemnie ukazuje się Polskę, Anglię, Francję i Niemcy, pominięto treści dotyczące kraju pochodzenia podręczników. Własny kraj w każdym przypadku omawiany jest z bardzo wielu punktów widzenia i zestawienie ich wszystkich na jednym schemacie uczyniłoby prezentację nieczytelną.

Przed przystąpieniem do analizy schematów należy wspomnieć o procedurze prowadzącej do ich konstrukcji:

1. Pod uwagę brano całą treść zestawów podręczników. Kilka razy zagadnienia związane z danym krajem/regionem są spotykane w więcej niż jednym podręczniku. Szczególnie często ma to miejsce w podręcznikach francuskich. Jednakże zdecydowana większość prezentowanych kontekstów jest skoncentrowana w rozdziałach dedykowanych danemu krajowi lub regionowi. Jeżeli określone zjawisko omawiane jest w podręczniku w skali globalnej i nie została wymieniona nazwa danego kraju/regionu (lub miejsc położonych na jego obszarze) – to tego typu treści nie były zamieszczane na schemacie.

2. Na schematach umieszczano treści ujęte w podręcznikach w dłuższe akapity poświęcone danemu zagadnieniu lub przekazywane w formie ilustracji z komentarzem. Jednozdaniowe wzmianki na określony temat nie spełniają tego warunku i nie zostały uwzględnione. Wyjątek od tej reguły stanowią niektóre konteksty z podręczników angielskich, które postanowiono zaprezentować w sytuacji, gdy stanowią jedyną wzmiankę o danym kraju/regionie w całej treści podręcznika.

3. Powszechnie spotykaną praktyką, zwłaszcza w podręcznikach niemieckich i polskich, jest umieszczanie na początku rozdziału krótkiej, ogólnogeograficznej charakterystyki kraju lub regionu omawianego w dalszej części. Informacje zawarte w tych charakterystykach uznano za tło, mające jedynie wprowadzić uczniów do poznawania nowych obszarów, nie zaś za meritum treści danego rozdziału. Za każdym razem opis kontekstu umieszczony na diagramie miałby postać: „różnicowanie warunków środowiska naturalnego regionu”. Dlatego też postanowiono w ogóle nie uwzględniać tego typu wstępnych informacji. Inaczej sytuacja wygląda, gdy różnicowanie warunków przyrodniczych staje się zagadnieniem wiodącym (np. różnicowanie klimatyczne Afryki, któremu poświęcono znaczną część działu). Wówczas kontekst taki znajduje swoje odzwierciedlenie na mapie myśli.

Stany Zjednoczone (ryc. 23) omawiane są w licznych i różnorodnych kontekstach. Większość z nich ma na celu ukazanie tego kraju jako pierwszej potęgi gospodarczej świata, z rozwiniętym przemysłem oraz wielkoobszarowym, zmechanizowanym rolnictwem. Stanom Zjednoczonym poświęcono dużo miejsca w podręcznikach polskich, francuskich oraz niemieckich. Nie omawia się nato-



miast tego kraju w podręcznikach angielskich, co jest zaskakujące, zważywszy na tradycyjne powiązania łączące te dwa kraje. Warto wspomnieć, że rozdział dotyczący Stanów Zjednoczonych odnaleziono w drugiej serii podręczników z Anglii (załącznik 1), a zatem istnieje prawdopodobieństwo, że ta tematyka mimo wszystko jest poruszana na lekcjach w Key Stage 3.

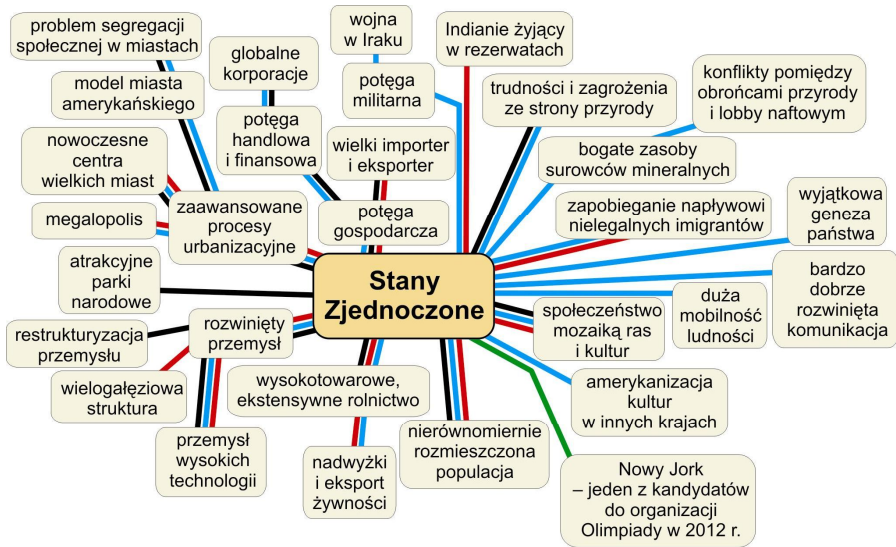
Innymi, powszechnie spotykanymi kontekstami dla Stanów Zjednoczonych, są kwestie społeczne, zwłaszcza multikulturowość społeczeństwa amerykańskiego i procesów urbanizacyjnych.

Uwagę przyciąga mnogość kontekstów, w jakich omawia się ten kraj we Francji. Poza powszechnie obecnymi zagadnieniami porusza się także bardziej dyskusyjne problemy, takie jak np. zasadność i skutki wojny w Iraku, wpływ koncernów amerykańskich (głównie lobby naftowego) na degradację środowiska, problem segregacji społecznej w miastach amerykańskich (gettoizacji) czy niepożądaną amerykanizację innych kultur.

Podobnie jak w przypadku Stanów Zjednoczonych, Japonia jest szeroko omawiana w podręcznikach do geografii ze wszystkich krajów, z wyjątkiem Anglii (ryc. 24). Ukazuje się ją jako kraj świetnie rozwiniętego przemysłu, zwłaszcza przemysłu wysokich technologii, osiągający sukcesy gospodarcze pomimo niesprzyjających warunków przyrodniczych. Ponownie też, najbogatszym wachlarzem kontekstów odznaczają się podręczniki francuskie, przedstawiając Kraj Kwitnącej Wiśni także w kontekstach negatywnych, jak np. sporów granicznych z krajami sąsiednimi, narastających problemów społecznych czy relatywnie niewielkiej rangi na geopolitycznej mapie świata.

W podręcznikach polskich, francuskich i niemieckich Chiny ukazywane są dość podobnie (ryc. 25), tzn. umieszcza się je w kontekście ogromnej, nierównomiernie rozmieszczonej populacji, której rozrost udało się zahamować dzięki restrykcyjnej polityce kontroli urodzeń. Drugim kontekstem jest oczywiście rosnący potencjał gospodarczy Państwa Środka, a szczególnie dużo uwagi poświęca się ekspansji obszarów zurbanizowanych.

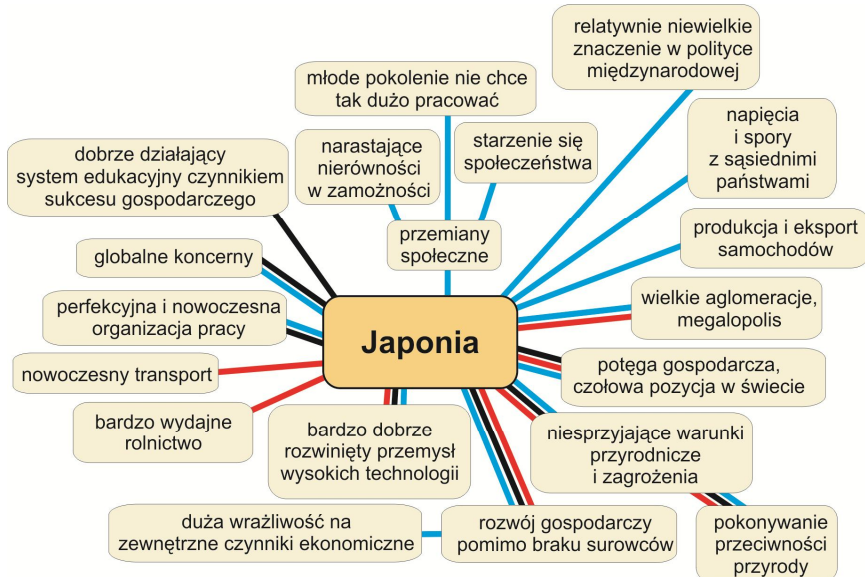
Po raz kolejny podręczniki francuskie wyróżniają się różnorodnością kontekstów, dodatkowo wprowadzając zagadnienia przymusowej sinizacji Tybetu, złych warunków pracy robotników w chińskich fabrykach czy „kradzieży” zakładów produkcyjnych przez tanią chińską gospodarkę. Tematyka chińska właściwie nie jest poruszana w podręcznikach angielskich, poza mało znaczącą wzmianką na temat kraju pochodzenia koszulek noszonych przez angielskich uczniów. Zgodnie z przyjętymi kryteriami analizy materiału, można by tego typu wzmiankę w ogóle pominąć, ale ponieważ był to jedyny akcent chiński odnaleziony w podręczniku – postanowiono go umieścić.



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE ANGLII FRANCJI NIEMCOM**

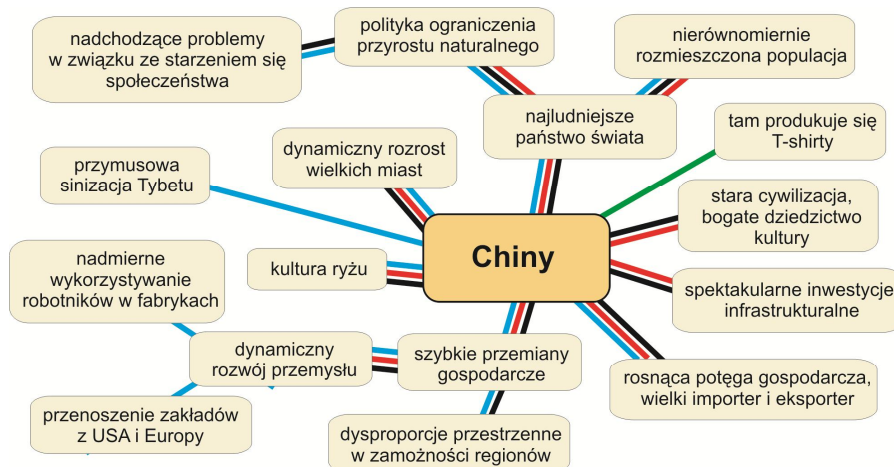
Ryc. 23. Konteksty, w których umieszczane są Stany Zjednoczone w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE FRANCJI NIEMCOM**

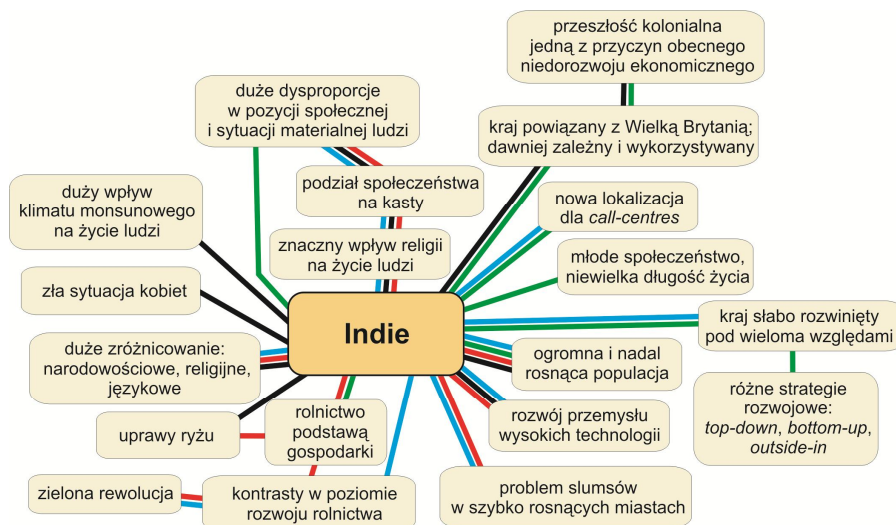
Ryc. 24. Konteksty, w których umieszczana jest Japonia w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCE** **ANGLII** **FRANCJI** **NIEMCOM**

Ryc. 25. Konteksty, w których umieszczane są Chiny w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCE** **ANGLII** **FRANCJI** **NIEMCOM**

Ryc. 26. Konteksty, w których umieszczane są Indie w podręcznikach do geografii

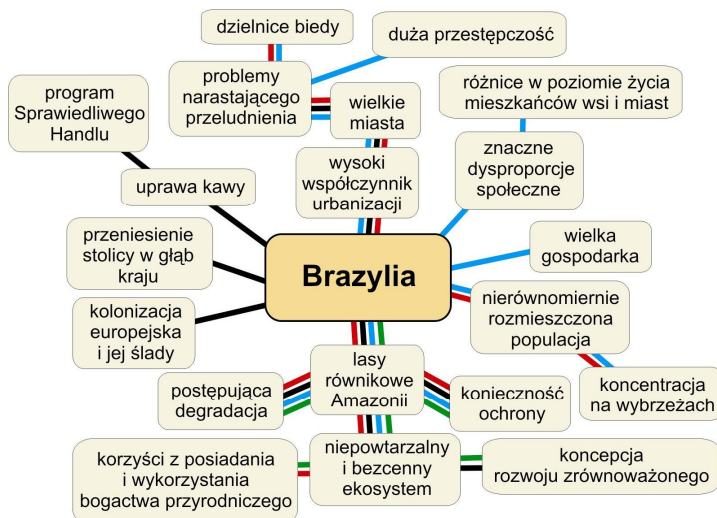
Konteksty towarzyszące Indiom (ryc. 26) są dużo bardziej zróżnicowane w poszczególnych krajach niż w odniesieniu do Chin. Tematem wspólnym dla obu azjatyckich gigantów jest ogromna i (w przypadku Indii) nadal rosnąca

populacja. Jeśli chodzi o tematykę społeczną, to wszystkie podręczniki mówią o dysproporcjach w zamożności i poziomie życia, z tym, że w Anglii akcent kładzie się na skutki i możliwości zmian, a w pozostałych krajach dodatkowo koncentruje się na przyczynach, a zwłaszcza wpływie religii na kastową strukturę społeczeństwa. Wątek nierówności społecznych przewija się także przy okazji omawiania problemów wielkich miast indyjskich, poziomu rozwoju rolnictwa czy złej sytuacji kobiet. Odmiennym kontekstem dla Indii okazuje się dynamiczny rozwój przemysłu i usług. W polskich, niemieckich i francuskich podręcznikach mówi się o przemyśle wysokich technologii, którego rozkwit obserwuje się np. w Bangalur. Nowa lokalizacja dla usług typu *call-centres* analizowana jest w podręcznikach angielskich i francuskich.

Bardzo ciekawym wątkiem jest ten związany z kolonizacją. Jako że Indie podporządkowane były w przeszłości Wielkiej Brytanii, w tamtejszych podręcznikach można było spodziewać się szczególnie wielu treści z tym związanych. Przypuszczenia te potwierdziły się. Co ciekawe, skutki kolonizacji ukazywane są z różnych punktów widzenia. Można nawet odnieść wrażenie, że mówi się zdecydowanie więcej o negatywnym dziedzictwie czasów kolonialnych w Indiach niż o ewentualnych korzyściach. W podobnym tonie zagadnienia te prezentują podręczniki niemieckie. Francuscy i polscy autorzy ograniczyli się jedynie do stwierdzenia faktu kolonialnej historii tego kraju.

Na przykładzie Indii można prześledzić różne podejścia w dobieraniu kontekstów w podręcznikach. Książki angielskie ukazują wybrany problem, a następnie wywołują dyskusję na temat możliwych sposobów jego rozwiązywania – w tym przypadku dużo miejsca poświęca się analizie różnych koncepcji rozwojowych w krajach takich jak Indie. Z kolei w podręcznikach francuskich dominuje ukazywanie przyczyn i przejawów trudnej sytuacji, a znacznie mniej miejsca poświęca się aspektom pozytywnym, np. symptomom rozwoju społeczno-ekonomicznego. Wreszcie podręczniki polskie i niemieckie podejmują próbę szerokiej, ogólnogeograficznej prezentacji regionu z relatywnie dużym udziałem treści fizycznogeograficznych.

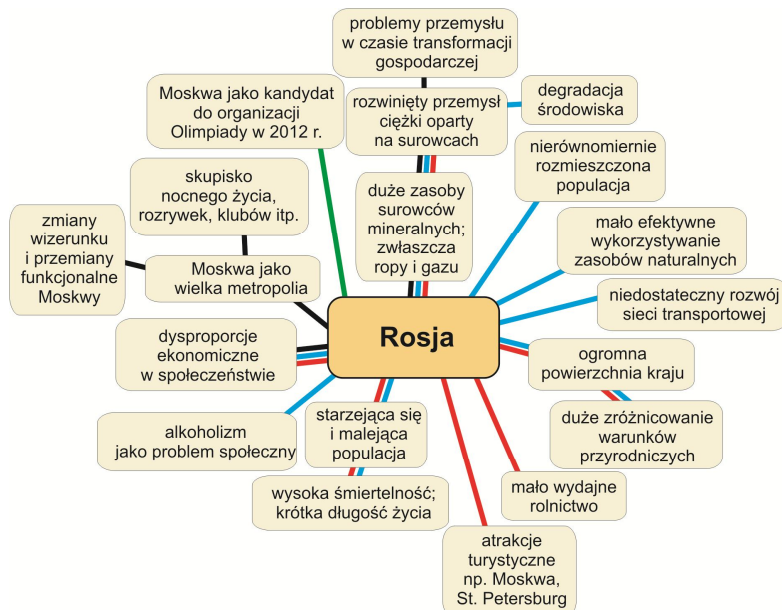
Brazylia będzie się kojarzyć uczniom wszystkich analizowanych krajów z lasami Amazonii. Tematy związane z bioróżnorodnością i nieocenioną wartością ekosystemu lasów równikowych obecne są w każdej serii podręczników (ryc. 27). Mówi się o narastających zagrożeniach i konieczności podjęcia kroków na rzecz ochrony ginącej przyrody. W Anglii i Niemczech zagadnienia te rozpatrywane są w świetle koncepcji rozwoju zrównoważonego, a w Polsce i Francji nie używa się tego terminu w tym kontekście.



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE ANGLII FRANCJI NIEMCOM**

Ryc. 27. Konteksty, w których umieszczana jest Brazylia w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE ANGLII FRANCJI NIEMCOM**

Ryc. 28. Konteksty, w których umieszczana jest Rosja w podręcznikach do geografii

Drugim tematem przewodnim jest wysoki współczynnik urbanizacji i galopujący rozrost wielkich miast brazylijskich. Problem ten nie jest poruszany tylko w podręcznikach angielskich. Poza dwoma wymienionymi powyżej wątkami, tematyka brazylijska wykazuje stosunkowo duże zróżnicowanie w zależności od kraju. Szczególnie podręczniki niemieckie i francuskie rozpatrują Brazylię w niespotykanych gdzie indziej kontekstach, np. upraw kawy i programu Sprawiedliwego Handlu oraz przeniesienia stolicy do Brasílii w wydawnictwach niemieckich czy dużej przestępczości i dysproporcji w poziomie życia ludzi na wsi i w miastach, jeśli chodzi o podręczniki francuskie.

W odniesieniu do czterech kontekstów można mówić o zbieżności pomiędzy podręcznikami polskimi i francuskimi (ryc. 28). Według nich Rosja to bardzo duże państwo, posiadające ogromne zasoby surowców mineralnych, którego populacja charakteryzuje się dużymi dysproporcjami zamożności i zachodzącymi procesami starzenia. Można zauważyć, że konteksty odnajdywane wyłącznie w podręcznikach francuskich, po raz kolejny dotyczą elementów o raczej negatywnym wydźwięku, np. problemu alkoholizmu czy niedorozwoju sieci transportowej. W podręcznikach niemieckich dużo miejsca poświęca się Moskwie, ukazując ją z jednej strony jako atrakcyjną, prężnie rozwijającą się metropolię, choć z drugiej strony także jako miasto znacznych dysproporcji społecznych. Podobnie jak w poprzednich przypadkach – uczniowie angielscy nie dowiedzą się z podręczników do geografii niemalże niczego na temat Rosji.

W ramach analizy kontekstów postanowiono potraktować kraje Afryki Subsaharyjskiej w sposób łączny. Wynika to z układu treści w analizowanych podręcznikach. W znacznej mierze region ten ujmowany jest w nich jako całość, a dodatkowo (lub w ramach podrozdziałów) spotyka się studia przykładowe poświęcone poszczególnym krajom i wybranym problemom. Podjęto próbę zamieszczenia wszystkich tego typu treści na jednym schemacie (ryc. 29).

Studia przykładowe, zgodnie z założeniami egzemplarycznego układu treści, obrazują zagadnienia typowe dla większości krajów regionu. Z tego powodu, na rycinie nie podaje się nazw poszczególnych krajów, które pojawiły się w podręczniku w ramach studiów przykładowych.

Wyjątek stanowi Republika Południowej Afryki omawiana w podręcznikach niemieckich w kontekstach charakterystycznych tylko dla tego kraju. Ukazywanie obszarów zacofanych gospodarczo, na których poziom życia ludności odbiega znacznie od europejskiego, jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym. Z jednej strony, nie należy upiększać rzeczywistości, z drugiej zaś podkreślanie wyłącznie negatywnych aspektów może prowadzić do wykształcenia u uczniów przekonania o przyrodzonym i nienaruszalnym podziale świata na cywilizację

dobrobytu i cywilizację biedy. Istnieje zatem potrzeba możliwie wielostronnego i obiektywnego spojrzenia na opisywaną rzeczywistość oraz sprowokowania refleksji nad możliwością jej poprawy.

W podręcznikach z badanych krajów Afrykę umieszcza się w różnorodnych kontekstach. W przytłaczającej większości koncentrują się one wokół przyczyn i skutków niskiego poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego. Podobnie jak w przypadku Indii, angielskie podręczniki prezentują wybrane problemy z codziennego życia mieszkańców Afryki. Dużo miejsca poświęca się inicjatywom mającym poprawić warunki bytowe w skali lokalnej, jak np. budowie mikrohydroelektrowni czy promocji programu Sprawiedliwego Handlu (*Fairtrade*).

Afrykę ukazuje się także w pozytywnym świetle. Analizowane jest np. coraz powszechniejsze zjawisko sprowadzania z tego kontynentu zdolnych piłkarzy do Wielkiej Brytanii. Nie zamieszczono natomiast wielowymiarowej analizy przyczyn niedorozwoju gospodarczego Afryki. Tym razem nie wspomina się także o spuściźnie postkolonialnej.

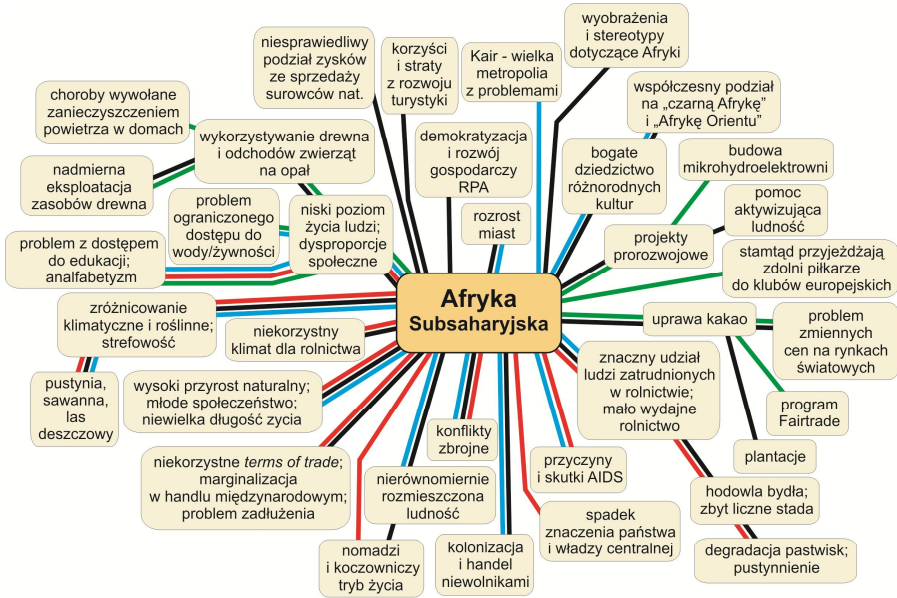
Najwięcej różnorodnych kontekstów dotyczących Afryki można odnaleźć w podręcznikach niemieckich. Oprócz analizy przyczyn zacofania gospodarczego, takich jak niesprzyjające warunki przyrodnicze, wojny, nierównowaga w handlu zagranicznym itp. (ryc. 29), tu także spotyka się przykłady dobrej praktyki prowadzącej do poprawy sytuacji ludności, np. program „pomocy dla samopomocy” czy studium przykładowe RPA jako kraju, któremu udało się wejść na ścieżkę przyspieszonego rozwoju.

Podręczniki francuskie z kolei, podobnie jak w poprzednich omówionych przykładach, poprzestają na ukazaniu obiektywnej rzeczywistości z przewagą kontekstów negatywnych. Jedynym pozytywnym wątkiem jest ten dotyczący bogatego dziedzictwa kulturowego tego regionu i kontynentu (o czym jeszcze więcej napisano w podręczniku niemieckim).

Ponownie warty uwagi jest temat kolonizacji i jej wpływu na dzisiejszy stan niektórych krajów. Treść podręczników niemieckich jednoznacznie wskazuje na negatywny wymiar kolonizacji. Inaczej jest w podręcznikach francuskich. Tutaj twierdzi się, że skutki kolonizacji należy uznać za dyskusyjne. Wylicza się nawet wiele korzyści, jakie odniosły byłe kolonie dzięki obecności na ich terenie Europejczyków.

Bardzo podobnie jak we Francji i Niemczech, Czarną Afrykę przedstawia się w podręcznikach polskich. Mamy tu do czynienia głównie z ukazaniem wielorakich przyczyn zacofania gospodarczego i wynikających z niego problemów społecznych. Relatywnie dużo miejsca zajmuje także omówienie warunków przyrodniczych Afryki.





Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE ANGLII FRANCJI NIEMCOM**

Ryc. 29. Konteksty, w których umieszczane są kraje Afryki Subsaharyjskiej w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE ANGLII FRANCJI NIEMCOM**

Ryc. 30. Konteksty, w których umieszczane są kraje arabskie w podręcznikach do geografii



W przypadku krajów arabskich (ryc. 30), należy na wstępie zaznaczyć, że są one reprezentowane w podręcznikach przez różne grupy państw. Polskie i niemieckie podręczniki wspominają zarówno o krajach północnoafrykańskich, jak i blisko-wschodnich, a najwięcej miejsca poświęca się rejonowi Zatoki Perskiej. Tymczasem treści w podręcznikach francuskich odnoszą się głównie do regionu Maghrebu i jedynie przy okazji tematu wojny w Iraku wspomniane są inne terytoria arabskie. Z kolei podręczniki angielskie ukazują przede wszystkim konflikt izraelsko-palestyński, a zatem kraje arabskie sprowadzone są tutaj do Palestyny i sąsiadów państwa izraelskiego.

We wszystkich analizowanych podręcznikach kilka kontekstów dotyczących krajów arabskich wysuwa się na plan pierwszy pod względem swojej obszerności: oparcie gospodarki na dochodach ze sprzedaży ropy naftowej, duży wpływ religii na życie ludzi (w tym nierówne traktowanie kobiet i mężczyzn) oraz problem niedostatku wody. Różnorodnością kontekstów odznaczają się podręczniki francuskie i niemieckie. W tych pierwszych podkreśla się problemy społeczne i gospodarcze krajów Maghrebu oraz wynikające z nich masowe migracje (lub ich próby) do Europy Zachodniej. Jedynie niemieckie podręczniki ukazują problem przenoszenia zachodnich wzorców do kultury arabskiej, co spotyka się z niezadowoleniem tamtejszych środowisk konserwatywnych. Jest to zatem próba spojrzenia na relacje międzykulturowe z innego niż europocentryczny punktu widzenia.

Analiza treści dotyczących Polski w podręcznikach angielskich, francuskich i niemieckich dowodzi, jak duże znaczenie dla potencjalnego budowania wizerunku ma dobór kontekstów, w jakich omawia się poszczególne kraje. Jak widać na rycinie 31, podręczniki angielskie praktycznie nie wspominają o Polsce. Znacznie więcej mówi się o niej w podręcznikach niemieckich, a nieco mniej – we francuskich. Niemieckie podręczniki ukazują Polskę jako kraj atrakcyjny turystycznie, z niezbyt nowoczesną, ale rozwijającą się gospodarką, a także jako ważnego partnera handlowego Niemiec (nie bez znaczenia dla liczby i charakteru kontekstów jest zapewne fakt, że podręczniki pochodzą z regionu graniczącego z Polską). Z kolei uczniowie francuscy mają okazję dowiedzieć się, że Polska to kraj położony na peryferiach Unii Europejskiej, o poziomie życia i rozwoju gospodarczego znacznie poniżej średniej unijnej oraz z bardzo zafałszowanym rolnictwem. Kilkukrotnie także przewija się wątek pomocy kierowanej z krajów „starej Unii” do członków przyjętych w 2004 r.

W polskich i niemieckich podręcznikach mówi się o Wielkiej Brytanii. Francuzi natomiast konsekwentnie odnoszą się do Zjednoczonego Królestwa. Niezależnie od tego, dwa konteksty pojawiają się we wszystkich krajach – proces i skutki narodzin przemysłu na Wyspach oraz rola Londynu jako

wielkiej, globalnej metropolii (ryc. 32). Podręczniki francuskie umieszczają ponadto Zjednoczone Królestwo w kontekstach gospodarczych oraz historycznych – dominacji brytyjskiej w XIX stuleciu i polityki izolacjonizmu w stosunku do Europy kontynentalnej.



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**ANGLII** **FRANCJI** **NIEMCOM**

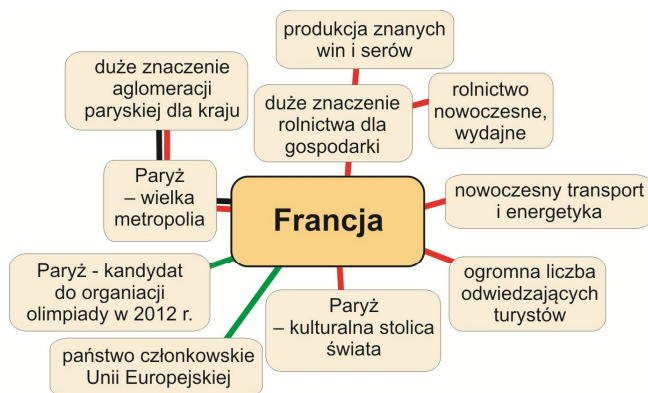
Ryc. 31. Konteksty, w których umieszczana jest Polska w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCIE** **FRANCJI** **NIEMCOM**

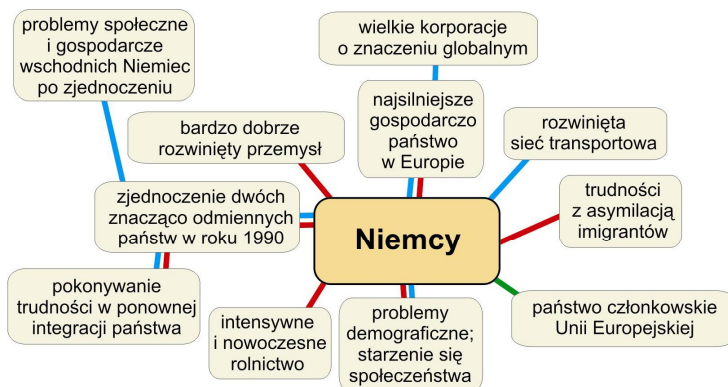
Ryc. 32. Konteksty, w których umieszczane jest Zjednoczone Królestwo w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCE** **ANGLII** **NIEMCOM**

Ryc. 33. Konteksty, w których umieszczana jest Francja w podręcznikach do geografii



Kolory linii odpowiadają krajom, w których stwierdzono obecność danego kontekstu, tj.:

**POLSCE** **ANGLII** **FRANCJI**

Ryc. 34. Konteksty, w których umieszczane są Niemcy w podręcznikach do geografii

Zaskakujące jest to, jak niewiele treści związanych z Francją odnaleziono w podręcznikach niemieckich. Pisze się tam jedynie o Paryżu jako wielkiej metropolii posiadającej kluczowe znaczenie dla całego kraju. Znacznie więcej informacji na temat Francji zawierają podręczniki polskie (ryc. 33), w których umieszcza się ją w kontekście wyjątkowej atrakcyjności turystycznej, nowoczesnej gospodarki, a zwłaszcza rolnictwa. Podręczniki angielskie podają jedynie krótkie wzmianki na temat Francji.

Ostatnim krajem w tym zestawieniu są Niemcy (ryc. 34). Konteksty obecne w polskich i francuskich podręcznikach rysują się dość podobnie. Niemcy omawia się przede wszystkim jako najsilniejsze gospodarczo państwo Europy, o bardzo dobrze rozwiniętym przemyśle i nowoczesnym rolnictwie. Pojawia się tu także wątek problemów i wyzwań związanych z procesem zjednoczenia po 1990 r. Drugim, dominującym kontekstem jest proces starzenia się społeczeństwa i próby zapobiegania negatywnym konsekwencjom tego zjawiska. Uczniowie korzystający z podręczników angielskich na temat Niemiec nie dowiedzą się niczego poza tym, że jest to kraj członkowski Unii Europejskiej.

Podsumowanie podrozdziału poświęconego kontekstualizacji krajów i regionów w podręcznikach do geografii stwarza okazję do wyciągnięcia szeregu istotnych wniosków:

1. Kraje i regiony o dużym znaczeniu gospodarczym i politycznym charakteryzuje większa liczba kontekstów spotykanych jednocześnie we wszystkich seriach podręczników. Mniej znaczące kraje umieszczane są w mniejszej liczbie kontekstów, które wykazują jednocześnie większe zróżnicowanie w poszczególnych podręcznikach. W efekcie uczniowie zapoznawani są z bardziej kompleksowym obrazem znaczących krajów, a ich wyobrażenia o krajach ustawionych niżej w geopolitycznej hierarchii mogą być niekompletne lub wręcz jednostronne. Co więcej, wiedza odnosząca się do obszarów o mniejszym znaczeniu różni się w zależności od kraju macierzystego podręczników. Tym samym rola szkolnej geografii w zakresie (potencjalnego) kształtowania wizerunku różnych krajów i regionów jest bardzo istotna.

2. Podręczniki francuskie wyróżniają się mnogością kontekstów dla większości prezentowanych obszarów. Dominuje tematyka przynależąca do geografii społeczno-ekonomicznej. W wielu przypadkach ukazywane konteksty można uznać za negatywne, ponieważ ogniskują się wokół problemów dotyczących omawianych krajów i regionów.

3. Podręczniki angielskie charakteryzuje bardzo ograniczona liczba kontekstów, w jakich umieszczane są kraje i regiony. Jeżeli jednak określone zagadnienie włączono do treści podręcznika, ukazuje się je z wielu punktów widzenia. Ponadto kontekstom negatywnym, opisującym trudności wybranych obszarów, zazwyczaj towarzyszą treści dotyczące sposobów rozwiązywania nakreślonych problemów, co łagodzi negatywny przekaz. Ukazywane problemy bardzo często prowadzone są do poziomu codziennego życia zwykłych mieszkańców.

4. Niemieckie podręczniki charakteryzuje mnogość kontekstów, podobnie jak w podręcznikach francuskich. Ich dobór jest jednak nieco inny. W tym przypadku spotyka się znacznie mniej elementów o zabarwieniu negatywnym i politycznym. Odnaleziono jednak więcej prób ukazywania problemów z róż-

nych punktów widzenia. O wiele częściej także łączy się zagadnienia społeczno-ekonomiczne z fizycznogeograficznymi.

5. Polskie podręczniki charakteryzuje dobór kontekstów oparty na podobnych zasadach jak w podręcznikach niemieckich. Podjęta jest próba możliwie obiektywnej prezentacji krajów i regionów. Z uwagi na ogólnie mniejszy zakres treści podręczników polskich, liczba kontekstów nie jest tak duża jak w Niemczech. Zgodnie z przyjętym, dominantowym układem treści, w wielu przypadkach określone konteksty są szczególnie rozbudowywane, a inne ograniczane do krótkich wzmianek.

Przytoczone powyżej wnioski oraz treść całego rozdziału pozwalają stwierdzić, że geografia jako przedmiot szkolny odgrywa potencjalnie dużą rolę w zakresie budowania wizerunku krajów i regionów poprzez umieszczanie ich w określonych kontekstach. Dominacja kontekstów o charakterze negatywnym, z jaką mamy do czynienia w podręcznikach francuskich, będzie skutkowałą znacząco innymi skojarzeniami uczniów z określonymi krajami niż ich rówieśników z Anglii, którzy dzięki lekcjom geografii zapoznawani są przede wszystkim ze sposobami rozwiązywania zaistniałych problemów. Kontrargumentując – francuska koncepcja doboru treści umożliwi wykształcenie wieloaspektowego obrazu ukazywanych obszarów, podczas gdy jedno- lub dwuwątkowy układ, typowy dla podręczników angielskich, może prowadzić do pominięcia istotnych kwestii. Ponadto – jak już wykazano w poprzednim rozdziale pracy – zakres przestrzenny treści podręczników angielskich jest znacząco mniejszy niż w pozostałych analizowanych krajach, co powoduje, że wiele obszarów całkowicie pominięto, a więc tym samym nie można mówić o jakiegokolwiek kontekstualizacji w ich przypadku.

Biorąc pod uwagę kompleksowość środowiska geograficznego, podręczniki niemieckie pozwalają na wykształcenie możliwie pełnego wizerunku omawianych krajów i regionów, umieszczając je w kontekstach przynależących do dziedzin przyrodniczych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Podobnymi regułami, choć przy znacznie uboższym spektrum poruszanych problemów, rządzą się podręczniki z Polski. W obu przypadkach konteksty mają charakter możliwie obiektywny, a ich dobór podyktowany jest dominującymi cechami środowiska geograficznego.

#### **4.4. Umiejętności kształcone za pomocą podręcznika**

Podręczniki do geografii muszą spełniać różnorodne funkcje, co wyczerpująco zostało opisane w literaturze dydaktycznej, m.in. przez S. Piskorza (1979, 1997), J. Kop (1999, 2009), M. Kucharską (1999, 2009), M. Nowak (1999),

M. Adamczewską (2009), Z. Podgórskiego (2009), E. Szkurląt (2009). Nie podejmując rozważań teoretycznych w tej materii, a skupiając się na praktyce szkolnej, można stwierdzić, że są to jednocześnie zbiory materiałów, na podstawie których nauczyciel prowadzi lekcje, ale też stanowią podstawę do samokształcenia uczniów, zwłaszcza przy wykonywaniu prac domowych i powtórkach. W związku z tym drugim zadaniem podręcznik zawiera zestawy poleceń nakierowanych na wyjaśnienie podejmowanych problemów, przy założeniu samodzielnej pracy ucznia. Stąd, chcąc odpowiedzieć na pytanie: „Jakiego rodzaju umiejętności kształcone są w ramach szkolnej edukacji geograficznej?”, warto bliżej przyjrzeć się zadaniom zamieszczonym w podręcznikach do geografii.

Z uwagi na różne koncepcje roli podręcznika w relacji do innych materiałów wspomagających proces kształcenia, jak np. zeszytów ćwiczeń, atlasów, materiałów rozdawanych przez nauczyciela podczas lekcji, pod uwagę wzięto za każdym razem tylko te zadania, które umieszczono w samym podręczniku, a nie w tzw. obudowie dydaktycznej. Co więcej, w zależności od specyfiki kraju, ale i pomysłowości wydawnictw, różna jest ilość materiału dodatkowego zamieszczonego w podręczniku, służącego głównie powtórkom i przygotowaniu do egzaminów końcowych. W związku z tym analizie poddano tylko te polecenia, które znalazły się w obrębie rozdziałów zawierających materiał wykorzystywany do realizacji kolejnych tematów, bez sekcji powtórzeniowych. Można uzasadnić to tym, że w materiałach powtórkowych powiela się zazwyczaj te typy zadań, które pojawiły się wcześniej w toku lekcji. Warto zauważyć, że niektóre wydawnictwa w ogóle nie zamieszczają rozdziałów powtórzeniowych (WSzPWN, Hodder Education). Uwzględnienie tego typu rozdziałów jedynie w części krajów uczyniłoby więc materiał badawczy mniej porównywalnym.

Zadania dla uczniów zostały poddane analizie „quasi-ilościowej”, zgodnie z procedurą opisaną szczegółowo w rozdziale poświęconym metodom badań. Zgodnie z założeniami, nie przyjęto apriorycznie żadnych kategorii zadań, ale tworzono i modyfikowano je symultanicznie z prowadzonym kodowaniem. Towarzysząca analiza ma ponadto charakter jakościowy, co pozwala na skomentowanie i próbę wyjaśnienia prezentowanych wyników „quasi-ilościowych”.

Podstawą wyodrębnienia kategorii w procesie kodowania w pierwszej kolejności był rodzaj materiałów wykorzystywanych podczas wykonywania polecenia przez uczniów. W ten sposób wydzielono np. zadania z tekstem, mapą, fotografią, danymi liczbowymi. W drugim rzędzie podstawą wydzielenia kategorii był rodzaj czynności wykonywanej przez uczniów. Jeżeli zrealizowanie polecenia zamieszczonego w podręczniku wymagało prostej, pojedynczej czynności wyszukania żądanej informacji w towarzyszących materiałach, zadanie zaliczono do kategorii „prostych”. Jeżeli natomiast realizacja polecenia składała

się z wykonania wielu czynności lub była to czynność bardziej skomplikowana, jak np. porównywanie, wyjaśnianie, syntetyzowanie, określanie prawidłowości lub rozwiązywanie problemów – wówczas zadanie zaliczano do zaawansowanych. W niektórych przypadkach wszystkie zadania oparte na danym rodzaju materiałów i czynności określono jako zaawansowane. Według autora książki zadania, takie jak: synteza materiałów, redakcja tekstu, wyszukiwanie informacji poza podręcznikiem, wykonywanie projektu czy prowadzenie badań terenowych, nigdy nie mają charakteru zadań prostych. Bardziej szczegółowy opis rodzajów zadań przypisanych do poszczególnych kategorii został zaprezentowany przy okazji analizy jakościowej otrzymanych wyników.

Istotne wydaje się także skomentowanie wzajemnej proporcji, w jakiej występują zadania proste i zaawansowane. Fakt, że w wielu przypadkach ujawniono zdecydowaną dominację zadań prostych, nie oznacza, że z założenia uczniowie nie mają wykroczyć poza te właśnie czynności, sprowadzające się do odczytania informacji. Należy pamiętać, że wykonanie jednego prostego zadania zabiera znacznie mniej czasu i powoduje mniejsze zmęczenie ucznia niż realizacja zadania bardziej złożonego. Dlatego też częstą praktyką jest umieszczanie jednego zadania zaawansowanego tuż po serii zadań prostych, opartych na tych samych materiałach. W efekcie takich zabiegów, w ujęciu ilościowym niekiedy dominują zadania proste, co nie oznacza ich priorytetowego znaczenia w zakresie celów nauczania. Stają się one jedynie punktami pośrednimi na drodze do zadań bardziej skomplikowanych.

W niniejszej książce została podjęta próba wyróżnienia możliwie podobnych kategorii zadań w podręcznikach we wszystkich analizowanych krajach. W większości udało się zrealizować postawiony cel. Okazało się jednak, że niekiedy podręczniki zawierają polecenia niespotykane nigdzie indziej. W takich sytuacjach konieczne było stworzenie osobnej kategorii obecnej tylko w jednym lub kilku krajach. Najwięcej kategorii zadań wyróżniono w podręcznikach angielskich, następnie niemieckich, a z najmniej zróżnicowanymi zadaniami mają do czynienia uczniowie w szkołach polskich i francuskich.

Podręczniki z poszczególnych krajów wykazują znaczące różnice pod względem liczby poleceń dla uczniów. Tabela 6 zawiera dokładne zestawienie liczebności zadań w zależności od kraju. Jak widać, najczęściej zadań kierowanych jest do uczniów we Francji, a w drugiej kolejności w Anglii. Znacząco mniej można ich odnaleźć w podręcznikach niemieckich, a zdecydowanie najmniej w polskich. Zaobserwowane różnice w ogólnej liczbie poleceń rzucają nowe światło na wyniki analiz prezentowane w dalszej części tego rozdziału. Stwierdzenie mniejszego udziału procentowego zadań określonej kategorii w podręcznikach w danym kraju nie oznacza automatycznie mniejszej ich liczby bezwzględnej.

Tabela 6. Liczba analizowanych poleceń w podręcznikach do geografii

Wiek uczniów	Polecenia w podręcznikach do geografii według krajów							
	Polska		Anglia		Francja		Niemcy	
	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń
11	-	-	KS3/1	241	-	-	Gym/5	144
12	-	-	KS3/2	254	Collège/6	327	Gym/6	216
13	Gim/1	98	KS3/4	289	Collège/5	343	Gym/7	219
14	Gim/2	145	-	-	Collège/4	403	Gym/8	190
15	Gim/3	90	-	-	Collège/3	397	Gym/9	131
16	-	-	-	-	-	-	Gym/10	153
Suma	-	333	-	784	-	1470	-	1053

Gim – gimnazjum, Gym – Gymnasium.

Źródło: opracowanie własne.

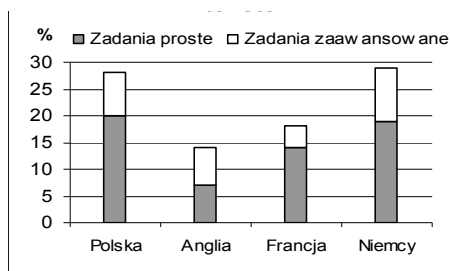
Należy jednak pamiętać, że podręczniki niemieckie i francuskie zawierają więcej rozdziałów niż rzeczywiście jest omawiane na lekcjach. Wynika to z obecności tematów opcjonalnych, których realizacja zależy od wyboru dokonywanego przez nauczyciela. Wobec tego uczniowie w tych dwóch krajach nie są zobligowani w trakcie roku szkolnego do wykonania wszystkich zsumowanych w tabeli zadań. Nie zmienia to faktu, że zwłaszcza w podręcznikach francuskich liczba poleceń w jednym temacie znacznie przewyższa polskie standardy. Podobnie sytuacja wygląda w Anglii. W obu tych krajach polecenia dla uczniów zajmują znaczną część każdego rozdziału i są rozmieszczone w różnych miejscach w podręczniku, nie tylko w sekcjach podsumowujących. Nauczyciel w Anglii może jednak dowolnie wybierać, a więc także pomijać, określone fragmenty podręcznika. Wobec tego nie sposób dokładnie podać, ile poleceń uczniowie wykonują w trakcie roku szkolnego. Dociekanie tego nie jest zresztą celem niniejszej pracy. Zestawienie ilościowe obrazuje jedynie różną wagę nadawaną poleceniom dla ucznia w treści podręczników w poszczególnych krajach. W dalszej części tego rozdziału zestawienia ilościowe będą ponadto prezentowane przy użyciu miar względnych, a więc dla uzupełnienia obrazu należy podać szczegółowe dane co do całkowitej liczebności zbiorów.

Kategorie zadań najliczniej występujących w podręcznikach zestawiono na rycinach 35–39. Największy udział zadań z tekstem, przekraczający jedną czwartą, stwierdzono w Niemczech i w Polsce, a we Francji jest on wyraźnie niższy i wynosi ok. 18% (ryc. 35). Zadania zaawansowane zajmują drugorzędną pozycję we wszystkich trzech krajach. Inaczej sytuacja rysuje się w Anglii,

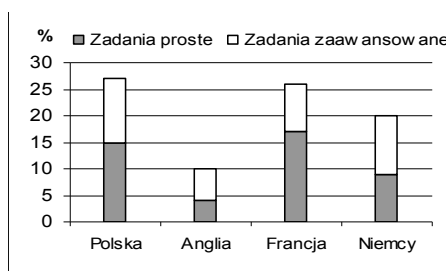


gdzie przy znacznie niższym ogólnym odsetku zadań z tekstem około połowę zakwalifikowano do zaawansowanych. Można wnioskować, że we wszystkich krajach, z wyjątkiem Anglii, umiejętność pracy z tekstem jest jedną z priorytetowych. Wykazano również, że funkcją tekstu jest, w większości przypadków, dostarczenie gotowej lub prawie gotowej odpowiedzi na postawione pytania, a znacznie rzadziej ma on być podstawą bardziej zaawansowanych czynności. Kluczowym celem jest więc wykształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. W dalszym rzędzie teksty służą do kształcenia umiejętności interpretacji, porównywania, oceniania, prognozowania itp.

W tym miejscu należy wspomnieć o niekiedy licznie reprezentowanej kategorii (ryc. 40), nazwanej „syntezą materiałów”, która zawiera także zadania polegające na wykonywaniu zaawansowanych czynności opartych na lekturze tekstu. W rezultacie nieco więcej zadań, niż to wynika z ryciny 40, może wspomagać rozwój umiejętności wyższego rzędu, wykorzystując do tego słowo pisane.



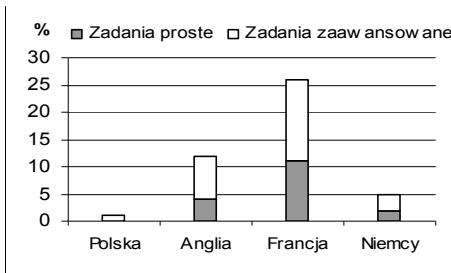
Ryc. 35. Udział zadań z tekstem



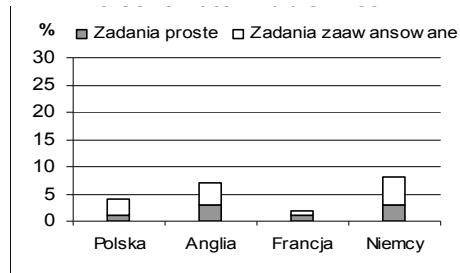
Ryc. 36. Udział zadań z mapą

We wszystkich krajach ważne miejsce przynależą zadaniom z mapą (ryc. 36). Największy ich odsetek spotykamy w podręcznikach polskich i francuskich – ponad 25%, nieco mniejszy w niemieckich, a najmniejszy w angielskich. Zaznaczają się ponadto wyraźne różnice w strukturze zadań. Zwłaszcza w podręcznikach francuskich, ale i w dużej mierze w polskich, mapę używa się częściej tylko do wskazania położenia określonych obiektów geograficznych lub odczytania informacji. Na drugim biegunie znajdują się podręczniki angielskie, w których mapa służy w ponad połowie przypadków do rozwijania umiejętności wyższego rzędu – określania związków i prawidłowości przestrzennych. Podobnie sytuacja wygląda w wydawnictwach niemieckich, w których jedynie w pierwszych latach Gymnasium odnotowano większy odsetek prostych zadań z mapą. Spadek ich udziału w kolejnych latach świadczy o sukcesywnym dochodzeniu uczniów do zakładanych umiejętności wyższego rzędu, jednak w ogólnym bilansie przeważają zadania zaawansowane.

Znaczne różnice pomiędzy krajami zaobserwowano w kategorii zadań z fotografią (ryc. 37). W największym stopniu medium to wykorzystywane jest na lekcjach geografii we Francji. Fotografie używane są na wiele sposobów. Na początku zazwyczaj kształcona jest umiejętność opisu fotografowanej sceny. W dalszej kolejności zdjęcia dostarczają kluczowych dla danego zagadnienia informacji, a ich treść podlega interpretacji, porównywaniu i ocenie. Bardzo podobną funkcję fotografie pełnią na lekcjach geografii w Anglii, choć ogólny ich udział w wykorzystywanych materiałach jest znacznie mniejszy. We Francji i w dużej mierze Anglii można mówić o obrazowym uczeniu geografii, gdzie kształcenie umiejętności pracy z materiałem ilustracyjnym jest traktowane na równi z wykorzystywaniem tekstu. W Niemczech fotografie nie są aż tak istotnym środkiem dydaktycznym, choć wiele zadań skłania do głębszej refleksji nad materiałem ilustracyjnym tego typu. Poza tym, na początku edukacji geograficznej, intensywnie kształcona jest umiejętność pracy z fotografiami, która w starszych latach Gimnazjum ustępuje miejsca innym materiałom. W ogólnym zestawieniu spycha to fotografie do roli drugorzędnej. Odmienne pod tym względem rysuje się sytuacja w Polsce, gdzie za sprawą sposobu formułowania zadań dla ucznia zamieszczony w podręczniku materiał zdjęciowy jest wykorzystywany w bardzo ograniczonym zakresie. Nie bez znaczenia jest także wiek młodzieży rozpoczynającej edukację na etapie ISCED 2 – polscy uczniowie są najstarsi, a umiejętność pracy z fotografią kształci się na wcześniejszym etapie – w szkole podstawowej, podczas lekcji przyrody. Geografia w gimnazjum nakierowana jest na inne cele kształcenia.



Ryc. 37. Udział zadań z fotografią

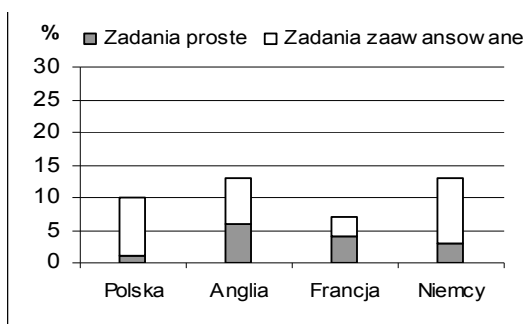


Ryc. 38. Udział zadań ze schematem lub szkicem

Schematy i szkice są bardziej popularnym środkiem dydaktycznym w podręcznikach do geografii w tych krajach, w których ogólnie występuje większe zróżnicowanie materiałów i zadań, czyli w Niemczech i Anglii. W obu tych przypadkach zestawienia ilościowe wyglądają niemal identycznie (ryc. 38).

Występują jednak istotne różnice jakościowe. W Niemczech bardzo popularną formą w tej kategorii były profile terenu oraz – w najstarszych klasach – typowe modele teoretyczne. W Anglii natomiast bardzo często można spotkać schematy pokazujące strukturę, podział czy cechy określonego obiektu, procesu, zjawiska itp. Są to ujęcia nieskomplikowane, czerpiące w dużej mierze z wiedzy i doświadczenia życiowego ucznia. Zrozumienie tego typu ilustracji nie następuje z trudnością, ale w zamian za to uczniowie często są obligowani do samodzielnego ich uzupełniania, rozwijania czy przekształcania.

Zadania oparte na danych liczbowych są obecne w podręcznikach w każdym z krajów (ryc. 39). Szczególnie istotne miejsce zajmują w Anglii i w Niemczech. Niewiele mniejszy udział takich zadań znajduje się w podręcznikach z Polski. Pomimo podobnego odsetka, zadania angielskie różnią się istotnie od niemieckich, co uwidacznia się już przy porównaniu proporcji w obrębie tej kategorii w obu krajach. W Niemczech zazwyczaj zadania wymagają obliczeń, których wynik jest przedmiotem dalszych prac. Wykorzystywane są metody statystyczne, narzędzia informatyczne, narzędzia GIS, techniki prezentacji graficznej i kartograficznej itp. W Anglii natomiast o wiele częściej użycie danych liczbowych sprowadza się do odczytania ich z wykresu lub tabeli i ewentualnej interpretacji czy porównania wartości. Priorytetem jest umiejętność odniesienia danych do wiedzy czerpanej z innych źródeł. Zgoła odmienna, w stosunku do podejścia niemieckiego, jest praktyka francuska, gdzie zestawienia liczbowe występują sporadycznie. Analiza zestawów danych statystycznych odbywa się we francuskim podręczniku bardzo rzadko i tylko tam, gdzie jest to absolutnie niezbędne, zatem praca z liczbami odgrywa tutaj rolę zdecydowanie drugoplanową. W Polsce z kolei, podobnie jak w Niemczech, liczby wykorzystywane są dość często i praca z nimi, prawie zawsze, wymaga umiejętności wyższego rzędu. Są to albo skomplikowane obliczenia, albo synteza prowadząca do wskazywania związków i prawidłowości. Sporadycznie spotyka się zadania proste z wykorzystaniem liczb.



Ryc. 39. Udział zadań z danymi liczbowymi

Na przykładzie zadań z liczbami można porównać podejścia w zakresie gradacji umiejętności wraz z rozwojem ucznia. W podręcznikach do geografii we Francji i Anglii obserwuje się stopniowy wzrost udziału tego typu zadań w kolejnych klasach ISCED 2, podczas gdy w Polsce i Niemczech odsetek zadań opartych na danych nie wykazuje tego typu tendencji. W Polsce jest wręcz odwrotnie – najwięcej obliczeń uczniowie wykonują w klasie pierwszej. W Niemczech udział zadań z danymi liczbowymi jest niewielki w pierwszych dwóch klasach; następnie w kolejnych dwóch latach osiąga wyraźne maksimum, by ponownie spaść w klasach dziewiątej i dziesiątej. Opisane różnice są pochodną kilku czynników:

1. W Polsce umiejętności kształcone na lekcjach geografii są podporządkowane materiałowi nauczania – oznacza to, że jeżeli materiał w klasie pierwszej gimnazjum powiązany jest z wykonywaniem zadań obliczeniowych, to właśnie takie zadania zostają wprowadzone.

2. W Niemczech zadania również podporządkowuje się rodzajowi zagadnień, ale jednocześnie zadbano o konsekwentne zwiększanie poziomu trudności zadań oraz materiałów dydaktycznych. Nie oczekuje się od uczniów, już na wstępie, zaawansowanych czynności obliczeniowych czy kartograficznych, ponieważ kompetencje tego typu buduje się stopniowo. Spadek udziału zadań z liczbami w ostatnich latach Gymnasium można wytłumaczyć wówczas relatywnym wzrostem znaczenia zadań innego typu, opartych np. na modelach.

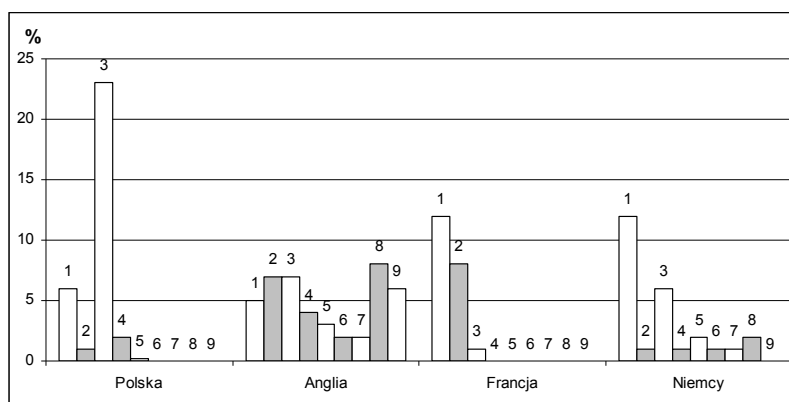
3. We Francji i w Anglii widać wyraźne podporządkowanie poziomu trudności zadań (szczególnie tych z wykorzystaniem liczb) rosnącym możliwościom ucznia. Na początku etapu ISCED 2 wśród materiałów dominują różnego rodzaju obrazy. Wraz ze wzrostem doświadczenia uczniów zwiększa się odsetek zadań bardziej zaawansowanych, w tym także obliczeniowych.

W kolejnym zestawieniu (ryc. 40) umieszczono pozostałe kategorie zadań. W tym przypadku nie dokonano podziału na podkategorie, ponieważ wszystkie zadania uznano za zaawansowane. W polskich podręcznikach uwagę przyciąga bardzo wysoki udział zadań polegających na wyszukiwaniu informacji w innych źródłach. Jest to spowodowane obecnością poleceń dotyczących własnego regionu, którym nie towarzyszą odpowiednie materiały źródłowe. Odsyłają one ucznia do źródeł pozapodręcznikowych. W pozostałych krajach umiejętność korzystania ze źródeł innych niż podręcznik nie jest tak często ćwiczona. Udział tego typu zadań nieznacznie przekracza 6% w Anglii i Niemczech, a najniższy jest we Francji.

Obraz ten ulega nieznacznej modyfikacji, gdy weźmie się pod uwagę polecenia skorzystania z Internetu, które mogłyby w zasadzie być uznane za subkategorię w obrębie zadań „pozapodręcznikowych”. Szczególnie dużo można

ich odnaleźć w podręcznikach angielskich, a w polskich i niemieckich stanowią nie więcej niż 3%. Analizowana seria podręczników francuskich nie zawierała odwołań internetowych w ramach poleceń dla ucznia.

Zadania wymagające samodzielnego zdobywania informacji poza podręcznikiem (włączając tu Internet) w pewnej mierze przyczyniają się do rozwoju umiejętności badawczych ucznia, takich jak wyszukiwanie, ocena i selekcja materiału. Prawidłowa ich realizacja wymaga jednak dużego zaangażowania i doświadczenia nauczyciela.



Ryc. 40. Udział zadań należących do pozostałych kategorii

1 – synteza materiałów, 2 – redakcja tekstu, 3 – wyszukanie informacji poza podręcznikiem, 4 – skorzystanie z Internetu, 5 – wykonanie szkicu mapy lub profilu terenu, 6 – wykonanie projektu, 7 – zadanie terenowe, 8 – dyskusja/drama, 9 – zadanie niezwiązane z geografiami

Na lekcji geografii w Anglii i w Niemczech uczniowie mają więcej okazji do nabycia umiejętności kartograficznych. Dowodzi tego znacznie wyższy niż w Polsce i Francji udział zadań z kategorii „wykonanie szkicu mapy lub profilu terenu”. W dwu ostatnich krajach mapy wykorzystywane są głównie w gotowej postaci do odczytywania i analizy ich treści.

Synteza materiałów okazuje się istotną umiejętnością ćwiczoną przez uczniów we Francji i w Niemczech. Wszystkie rozdziały w podręcznikach z tych krajów zwieńczone są przez jedno lub kilka poleceń wskazujących precyzyjnie zestaw materiałów, na których należy oprzeć swoją odpowiedź. W Anglii i w Polsce zadania z tej kategorii występują relatywnie rzadziej. Nie zawsze też z konstrukcji poleceń (zwłaszcza w Polsce) wynika konieczność wykorzystania kilku źródeł informacji.

Różnice ukazane na diagramie (ryc. 40) w zakresie kształcenia umiejętności redagowania tekstów dostarczają cennych informacji na temat profilu geografii

szkolnej w poszczególnych krajach. Wypracowania pisemne tradycyjnie przynależą do przedmiotów humanistycznych, a zwłaszcza edukacji językowej. Wysoki udział tego typu zadań na lekcji geografii wskazuje na bardziej humanistyczny charakter przedmiotu. Można zatem wnioskować, że geografia we Francji i Anglii wykazuje więcej cech przedmiotu humanistycznego niż geografia w Polsce i Niemczech.

Kolejne prezentowane kategorie udało się wyodrębnić jedynie w podręcznikach w dwóch krajach – Anglii i Niemczech. Można wnioskować, iż na lekcjach geografii kształci się tam szersze spektrum umiejętności niż we Francji i w Polsce. Są wśród nich takie, które mają na celu rozwój kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych. Chodzi o pracę metodą dyskusji i dramy. Szczególnie duży nacisk na tego rodzaju aktywność ucznia kładziony jest w Anglii. Nie oznacza to oczywiście, że lekcje geografii w Polsce czy Francji pozbawione są tego elementu. Można jednak stwierdzić, że polecenia zamieszczone w podręcznikach nie stymulują pracy tymi metodami, a ich zastosowanie zależy od inicjatywy nauczyciela.

Szkolnictwo w Anglii wyróżnia się wyraźnie pod jeszcze jednym względem – udziału zadań niezwiązanych z geografją. Pełnią one funkcje wprowadzające, motywacyjne oraz ułatwiają uczniom dostrzeżenie związków szkolnej wiedzy i umiejętności geograficznych z doświadczeniem życia codziennego.

Geografia w Anglii, a w drugim rzędzie w Niemczech, wyraźnie stymuluje rozwój umiejętności badawczych ucznia. Chodzi tu zarówno o samodzielne dochodzenie do wiedzy na podstawie badań kameralnych, w tym eksperymentów, jak i o prowadzenie badań środowiska geograficznego poza salą lekcyjną. W Anglii zrezygnowano z wprowadzania wielu treści opisowych i informacyjnych, które obecne są w podręcznikach z pozostałych krajów, ale w zamian za to uczniowie mają okazję do realizowania projektów i badań terenowych (ryc. 40). W przypadku tych dwóch kategorii niezbyt dobrze sprawdza się ujęcie ilościowe zastosowane w niniejszym opracowaniu. Realizacja jednego zadania badawczego lub projektowego zazwyczaj wymaga nieporównywalnie więcej czasu i wysiłku ucznia niż prosta praca z tekstem czy mapą. Jednocześnie rozwijany jest cały zestaw istotnych umiejętności cząstkowych. Kilkuprocentowy udział tego typu zadań należy wobec tego uznać za znaczący w ogólnym zestawieniu.

Kończąc analizę zawartą w podrozdziale, należy stwierdzić, że najszersze spektrum umiejętności jest kształcone za pomocą podręczników angielskich i niemieckich. Są to nie tylko umiejętności *stricte* geograficzne, ale także umiejętności dyskusji, pracy w zespole, umiejętności komunikacyjne i artystyczne.

Zadania oraz materiały zamieszczone w podręcznikach francuskich wskazują na humanistyczny profil geografii. Kształci się tam m.in. umiejętności językowe poprzez lekturę oraz redagowanie licznych tekstów. Znaczące miejsce zajmuje praca z ilustracjami. Marginalną pozycję zajmują umiejętności pracy z liczbami i modelami teoretycznymi. Odwrotną prawidłowość zaobserwowano w przypadku polskich i niemieckich podręczników. Podręczniki angielskie są pod tym względem najbardziej zrównoważone.

W polskich podręcznikach mamy do czynienia ze znaczącym podporządkowaniem kształconych umiejętności treściom merytorycznym. Nieco mniej wyraźnie zależność taka ujawnia się w podręcznikach niemieckich, z kolei we francuskich zaznacza się gradacja stopnia trudności zadań w kolejnych latach nauki. W Anglii na plan pierwszy wysuwają się umiejętności, a treści merytoryczne służą jedynie jako materiał, na którego podstawie owe umiejętności są kształcone. W tym przypadku także wyraźnie widać ewolucję umiejętności wraz z rosnącymi możliwościami uczniów.

#### **4.5. Kształcenie przekonań i postaw**

Analiza porównawcza przekonań i wynikających z nich postaw kształconych za pomocą podręcznika jest najbardziej subiektywną częścią prowadzonych badań. Wymaga innego podejścia niż porównywanie zakresu przekazywanych wiadomości czy kształconych umiejętności, ponieważ, w odróżnieniu od tych wymiarów edukacji geograficznej, często zachodzi w sposób pośredni lub nawet – ukryty. Treści kształcenia mogą jako takie wpływać na przekonania ucznia. Już samo uświadomienie sobie przyczyn i skutków określonych procesów czy przyswojenie wiedzy, przykładowo na temat walorów środowiska naturalnego, ma znaczący wpływ na to, co człowiek myśli i jak działa. W związku z tym, niezwykle trudno jest definitywnie określić, czy i w jaki sposób dane treści podręcznika do geografii wpływają na umysły młodych ludzi, kreując bądź modyfikując ich przekonania. Niekiedy jednak można odnaleźć wątki, które w sposób czytelny prowadzą do określonych, zamierzonych przez autorów refleksji. Na tego typu elementach postanowiono skoncentrować działania badawcze, nie zominając jednak o roli odgrywanej przez treści pośrednio wpływające na proces i efekty kształcenia przekonań i postaw.

W przypadku treści niezawierających wyraźnego nakierowania na kształcenie przekonań i postaw, wnioskowanie co do ich potencjalnego wpływu na młodych ludzi jest jedynie interpretacją autora książki. W takich sytuacjach mówi się o kształceniu w sposób pośredni. Jeżeli natomiast udało się wskazać elementy

jednoznacznie nastawione na takie kształcenie – określa się je jako bezpośrednie.

**Polska.** Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum, omówiony dokładnie wcześniej, jest poświęcony geografii fizycznej. Zagadnienia z jej zakresu są najczęściej rozpatrywane w oderwaniu od problemów społeczno-ekonomicznych. W rezultacie niewiele jest tematów, których treści potencjalnie wpływałyby na kształcenie postaw.

Na wstępie uczniowie dowiadują się o źródłach wiedzy geograficznej oraz zachęceni są do samodzielnych poszukiwań informacji. W podręczniku zwraca się uwagę na główne pytania geograficzne: „Co?”, „Gdzie?”, „Dlaczego?”. Może to wpływać pozytywnie na wykształcenie postawy zaciekawienia światem. Z całą pewnością wyrabia się przy tej okazji przekonanie o istnieniu wielu źródeł informacji w geografii, które różnią się pod względem zawartości, funkcji i wiarygodności.

W ramach rozdziału dotyczącego powstawania i wykorzystania map można odnaleźć krótką notatkę, opisującą dokonania Eugeniusza Romera w odradzającej się po okresie zaborów Polsce. Są to treści, które mogą pośrednio wpływać na rozwój postawy patriotycznej. Jest ich jednak relatywnie niewiele i mają charakter ciekawostek.

Drugim tematem, który potencjalnie może przyczynić się do kształcenia przekonań i postaw, jest ten poświęcony wpływowi człowieka na klimat. Można w nim odnaleźć jednak głównie treści ukazujące interakcję pomiędzy żyjącym i gospodarującym na ziemi człowiekiem a atmosferą. Nie odnaleziono natomiast żadnych materiałów skłaniających do refleksji nad własną postawą wobec problemu zmian klimatycznych. Zatem postawa odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego jest kształtowana jedynie pośrednio – przez zaznajomienie z obiektywnymi faktami naukowymi.

W klasie pierwszej gimnazjum geografia przyczynia się głównie do rozwoju postawy zaciekawienia światem na drodze poznawania procesów przebiegających w środowisku naturalnym. W znikomym stopniu kształci się też postawę odpowiedzialności za stan środowiska oraz postawę patriotyczną. Wszystkie wymienione postawy kształcone są w sposób pośredni, poprzez przekazywanie wiedzy merytorycznej i kształcone umiejętności. Nie spotyka się materiałów w sposób jednoznaczny skłaniających do refleksji nad własnymi przekonaniami i postawami.

Geografia w klasie drugiej jest odmienna tematycznie od tej z klasy pierwszej. Przejście do zagadnień z geografii Polski każe spodziewać się także innych akcentów w zakresie kształtowanych przekonań i postaw. Ukazanie zróżnicowania kulturowego Europy i umieszczenie Polski na tym tle pozwala przypusz-



czać, że na lekcjach będzie rozwijana postawa tolerancji wobec innych kultur i narodów. Jednocześnie uczniowie nabierają przekonania o własnej przynależności do określonego kręgu kulturowego. Bliższe poznanie krajów Unii Europejskiej, zapoczątkowane w klasie drugiej i kontynuowane w kolejnym roku, przyczynia się do rozwijania postawy proeuropejskiej.

Treść całego podręcznika z pewnością przyczyni się do wykształcenia przekonania o wartości środowiska geograficznego Polski oraz, w efekcie, do budowania postawy patriotycznej. Postawa patriotyczna jest bardzo bliska postawie obywatelskiej. Ta druga również ulega wzmocnieniu w wyniku edukacji geograficznej w klasie drugiej. Uczniowie dowiadują się m.in., jak skonstruowany jest system administracyjny kraju i poznają zakres odpowiedzialności jednostek administracyjnych różnego szczebla. Być może wiedza ta skłoni ich do wykazywania się aktywnością w życiu społecznym, np. przez czynny udział w wyborach powszechnych. Podobnie jednak jak w pierwszej klasie – nie ma w podręczniku elementów, które w sposób bezpośredni, czytelny wzmocniałyby rozwój tego typu postaw i przekonań.

Wracając do postawy patriotycznej, wpływ na jej kształcenie z całą pewnością mogą mieć treści rozdziału dotyczącego ruchów migracyjnych Polaków. Już samo rozpatrywanie korzyści i strat wynikających z obserwowanej współcześnie emigracji młodych ludzi skłania do pewnych refleksji. Dodatkowo polecenia na stronie 81 (*Świat bez tajemnic. Klasa 2*, WSzPWN) wzmocniają postawę patriotyczną, obligując ucznia do zaproponowania działań mogących wspierać polskich emigrantów w podjęciu decyzji o powrocie do ojczyzny.

W ramach tematu mówiącego o strukturze zatrudnienia ludności w Polsce uczniowie mają za zadanie wskazać na wykresie grupę ludzi (w podziale ze względu na wykształcenie) najmniej dotkniętą problemem bezrobocia. Tego typu zabieg pomaga wykształcić przekonanie o dużej wartości posiadanego wykształcenia i być może zmotywuje w przyszłości uczniów do kontynuowania edukacji. Opanowanie wiedzy na temat struktury religijnej i narodowościowej społeczeństwa polskiego może mieć swój udział we wzmacnianiu postawy tolerancji wobec odmienności kulturowej, narodowej, językowej innych ludzi itd.

Fragmety wskazujące na kształcenie postaw można odnaleźć w dalszej części podręcznika. Rozdziały na temat wpływu człowieka na środowisko oraz ochrony przyrody zarówno przez swoją treść, jak i towarzyszące zestawy poleceń przyczyniają się do budowania postawy proekologicznej. Przykładowo na stronie 178 (*Świat bez tajemnic. Klasa 2*, WSzPWN) uczniowie mają za zadanie wymienić podejmowane przez siebie działania w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego.

Pozostałe działy realizowane w klasie drugiej mogą się przyczynić do kształcenia postawy patriotycznej w sposób pośredni, poprzez zapoznanie z:

- silnymi stronami polskiej gospodarki,
- liczącą się pozycją Polski w Unii Europejskiej,
- walorami turystycznymi Polski,
- bogactwem wynikającym ze zróżnicowania przyrodniczego i kulturowego regionów.

Nie odnaleziono natomiast elementów mających w bezpośredni sposób skłaniać do refleksji i prowadzić do zmiany przekonań i postaw w części podręcznika dotyczącej gospodarki Polski.

Trzecia klasa gimnazjum to czas, w którym lekcje geografii poświęcone są regionom i państwom na świecie. Większość materiału dobrana jest tak, by wykazać zróżnicowanie przyrodnicze, społeczne, kulturowe i gospodarcze naszej planety. Wspominany wcześniej układ dominantowy treści w obrębie poszczególnych tematów sprzyja zainteresowaniu ucznia omawianymi zagadnieniami, tym samym kształcąc postawę zaciekawienia światem. Przy poznawaniu odmiennych kręgów kulturowych ważne jest też wyrabianie przekonania o szacunku przynależnym ludziom żyjącym w sposób różniący się od naszego. W tym kierunku zmierza np. polecenie ze strony 144 (*Świat bez tajemnic. Klasa 3, WSzPWN*): „Sprawdź w dostępnych źródłach, jak powinien zachowywać się turysta w krajach islamskich podczas ramadanu”.

Ukazanie problemów regionu Sahelu oraz możliwości pomocy ze strony państw wysoko rozwiniętych może prowadzić do wykształcenia postawy solidarności wobec grup ludzi w trudnej sytuacji ekonomicznej. Nie ma jednak w podręczniku bezpośrednich do tego odwołań czy dyskusji na temat możliwych działań ze strony Polski i jej mieszkańców.

Ostatnie rozdziały podręcznika prezentują w sposób przeglądowy największe problemy współczesnego świata, a zgłębiają dwa z nich – globalne ocieplenie oraz terroryzm. Znajduje się tam także zapis o konieczności współpracy międzynarodowej na drodze ku rozwiązywaniu najbardziej uciążliwych problemów. Treści tego typu mogą wpływać na kształtowanie przekonania o konieczności kooperacji różnych narodów na rzecz wspólnych, wyższych celów.

Podsumowując, koncepcja edukacji geograficznej w Polsce zakłada kształcenie przekonań i postaw głównie w sposób pośredni, dzięki zwiększaniu świadomości uczniów w wyniku uzyskania możliwie szerokiej i obiektywnej wiedzy geograficznej. Znacznie rzadziej, lub wręcz w wymiarze śladowym, odnajduje się takie treści, które w sposób jawny i jednoznaczny zmierzają do zmian w sferze moralnej młodzieży.

Na podstawie treści podręczników mogą być kształcone:

- postawa zaciekawienia światem,
- postawa szacunku dla świata przyrody i różnych kultur,
- postawa patriotyczna i obywatelska,
- postawa tolerancji i solidarności z ludźmi z innych kręgów kulturowych.

Autor celowo używa tu określenia „mogą być kształcone”, ponieważ rzeczywiste efekty procesu edukacyjnego zależą w dużej mierze od innych czynników, a zwłaszcza jakości pracy nauczyciela. Może się zdarzyć tak, że uczniowie posiadają wiadomości i umiejętności założone w podstawie programowej i podręczniku. Często nabywają nawet przekonania o konieczności określonego rodzaju zachowań i działań. Jednak nie zawsze przekłada się to na prezentowane w życiu codziennym postawy.

**Anglia.** Już we wstępnych rozdziałach podręcznika angielskiego odnaleziono ślady wskazujące na kształcenie przekonań i postaw. Podobnie jak w polskich wydawnictwach, pierwszym zadaniem ucznia jest zapoznanie się z przewodnimi pytaniami geograficznymi: „Kto?”, „Gdzie?”, „Dlaczego?”, „Jak?”. Pytania te odniesione są do treści geograficznych, tym razem ukazanych za pomocą fotografii. Wykonując polecenia, nabiera się przekonania o tym, że otaczający świat pełen jest zagadek, które warto próbować rozwikłać. Jest to kształcenie postawy zaciekawienia światem oraz postawy badawczej.

W kolejnym rozdziale mamy do czynienia z bardzo czytelnymi zabiegami autorów, mającymi skłaniać do refleksji i w efekcie formować postawy. Chodzi o dostępność miejsc publicznych, takich jak szkoła, dla osób niepełnosprawnych. Inicjowana jest dyskusja nad wykluczeniem społecznym i koniecznymi zmianami mającymi uczynić przestrzeń przyjazną dla wszystkich ludzi. Kształci się postawę obywatelską i gotowości pomocy innym.

Prace terenowe prowadzone w okolicy szkoły zmierzają do wykształcenia postawy zaciekawienia najbliższym otoczeniem, środowiskiem geograficznym i postawy badawczej. Jednocześnie następuje refleksja nad własnym stylem życia i przyzwyczajeniami, np. dotyczącymi wyboru miejsc, w których dokonuje się zakupów, oraz konsekwencji tychże wyborów (zamykanie lokalnych sklepów na rzecz centrów handlowych). Podobną rolę odgrywa rozdział poświęcony problemowi nadmiaru odpadów komunalnych. Uczeń zobligowany jest do dogłębnej analizy i oceny sposobów utylizacji produkowanych śmieci, a następnie – do zajęcia stanowiska i wystosowania listu do lokalnych władz w tej sprawie. Buduje to przekonanie o ważnej roli odgrywanej przez jednostki w społeczeństwie obywatelskim. Kształtuje postawę odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze oraz swoją małą ojczyznę.

Na zakończenie pierwszej klasy, dzięki lekcjom geografii, młodzi ludzie zapoznają się z ogólnymi informacjami na temat Wielkiej Brytanii. Pośrednio budowana jest zatem postawa patriotyczna. Jednocześnie podkreśla się, że współcześni mieszkańcy Wysp są w dużej mierze potomkami imigrantów z różnych stron świata. Podejmuje się próbę kształcenia postawy tolerancji w stosunku do innych kultur, ras, religii itp.

W drugiej klasie bardzo wyraźny nacisk na formowanie przekonań i postaw widoczny jest w rozdziale o śladzie ekologicznym. Między innymi, zadane jest tu pytanie: „Gdyby wszyscy ludzie na ziemi żyli w ten sposób co Ty, to ilu planet potrzebowałibyśmy, by zaspokoić własne potrzeby?” (*This is geography 2*, Hodder Education, s. 17). Skłania to do refleksji na temat konsumpcyjnego, zachodniego stylu życia. Jest to wstęp do dalszych rozważań dotyczących niezbędnych zmian w tempie i sposobie wykorzystania zasobów Ziemi. Pod koniec podręcznika pojawia się pojęcie zrównoważonego stylu życia. Termin „zrównoważony” występuje jeszcze w kilku innych kontekstach. Analizowane są metody osiągnięcia takiego sposobu gospodarowania, który w najmniejszym stopniu będzie szkodził środowisku naturalnemu oraz ludziom. Problemy zawsze rozpatruje się z punktu widzenia codziennego życia każdego ucznia. Kształcona jest więc, w sposób bezpośredni, postawa odpowiedzialności za swoje postępowanie w kontekście ochrony środowiska naturalnego.

Przechodząc do formowania innych postaw – rozdziały wymagające działań terenowych stymulują rozwój postawy badawczej. Tym razem są to badania skał w okolicy szkoły. Z kolei dzięki studiom nad odleglejszymi zakątkami kontynentu europejskiego kształcona jest postawa ciekawości świata. Co ważne, ograniczony zakres merytoryczny rozdziału o Europie nie pozwala na stwierdzenie kształcenia postawy proeuropejskiej. Wyjątkowe i znamienne jest to, że tylko w jednym miejscu wspomina się o istnieniu Unii Europejskiej, a treści na jej temat ograniczone są do pokazania mapy z państwami członkowskimi.

Już sam tytuł rozdziału drugiego w kolejnym podręczniku wskazuje, jakiego rodzaju przekonania i postawy będą kształcone. Brzmi on: „Ocalić las deszczowy!”. W jego treści pojawia się ponownie pojęcie zrównoważonego stylu życia. Uczniowie analizują wielorakie korzyści, jakie ludzkość odnosi dzięki istnieniu lasów deszczowych. Wykazywana jest tym samym wysoka wartość tych biomów. Tu ponownie pojawiają się przykłady produktów używanych każdego dnia przez uczniów (owoce, drewno egzotyczne, leki itp.), co pozwala na zbliżenie analizowanych problemów z odległej Brazylii do pobliskiej ulicy, osiedla, miasta. Wszystkie treści zawarte w tym rozdziale bardzo skutecznie pozwalają wytworzyć stosunek emocjonalny do omawianych zagadnień. Z całą pewnością problemy w tym rozdziale prezentowane są w taki sposób, by

w pierwszym rzędzie wykształcić przekonania i postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne, w tym przypadku – lasy deszczowe.

W dalszej kolejności budowana jest postawa tolerancji i zrozumienia wobec ludzi reprezentujących różne kultury. Tym razem odnosi się to do mieszkańców Indii oraz imigrantów z tego kraju osiedlających się w Zjednoczonym Królestwie. Prezentacja samych faktów z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej Indii prawdopodobnie nie przyniosłaby zamierzonych efektów w zakresie przekonań i postaw. Dlatego autor podręcznika ukazuje Indie przez pryzmat życiorysu zwykłych ludzi tam mieszkających, którzy następnie przenoszą się do Londynu. Podkreślenie aspektów życia, które są bardzo podobne w Indiach i na Wyspach Brytyjskich, powoduje, że uczniowie nie dokonują podświadomie podziału na „my” i „oni”, ale koncentrują się na tym, co ich łączy z przybyłymi imigrantami. Dopiero w drugiej części analizowane są cechy społeczno-ekonomiczne odróżniające Wielką Brytanię od Indii. Nakreślony jest również kontekst historyczny przy możliwie zachowanym obiektywizmie w sprawie spuścizny po kolonializmie. Uczniowie nabierają przekonania o konieczności solidarności międzynarodowej, mogącej w przyszłości przyczynić się do zmniejszenia dysproporcji rozwojowych.

Solidarność międzynarodowa, wyrażona poprzez indywidualne wybory dokonywane przez każdego z obywateli, wzmocniana jest dzięki zapoznaniu z ideą „Fairtrade” („Sprawiedliwego Handlu”). Po raz kolejny uczeń ma okazję zastanowić się nad własnym stylem życia i decyzjami, które podejmuje każdego dnia. Tym razem chodzi o wybory konsumenckie, niosące konsekwencje dla ludności z krajów słabo rozwiniętych. Wskazywane są także zalety rolnictwa ekologicznego, kupowania towarów pochodzących od lokalnych producentów czy wreszcie właściwy skład diety dla rozwoju nastolatka.

Z całą pewnością celem tak skomponowanego podręcznika jest wykształcenie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne (gdy mówi się o wpływie transportu żywności na ślad ekologiczny), ale i własne zdrowie ucznia (kiedy chodzi o odpowiednią dietę).

Wielostronne zaprezentowanie konfliktu izraelsko-palestyńskiego, a zwłaszcza ukazanie losów zwykłych ludzi z obu stron barykady, ma na celu wzmocnienie przekonania o konieczności obiektywnego spojrzenia na sytuacje sporne, z którymi boryka się współczesny świat. W celu minimalizacji uprzedzeń i pochopnego formułowania osądów, należy sięgnąć do informacji pochodzących z wszystkich uwikłanych w konflikt stron. Takiego przekonania i postawy prawdopodobnie nabiorą uczniowie, pracując z tym rozdziałem podręcznika.

Wreszcie w końcowym rozdziale zaprezentowano dokonania angielskich badaczy w poznawaniu Antarktydy. Treści tego typu pośrednio wpływają na bu-

dowanie postawy patriotycznej przez zapoznanie z pozytywnym wkładem rodaków w odkrywanie odległych krain i rozwój naukowy.

Dokonując podsumowania, należy stwierdzić, że kształcenie przekonań i postaw jest bardzo ważną funkcją podręczników do geografii w Anglii. W wielu rozdziałach cele tego typu wysuwają się na plan pierwszy, przed kształcenie umiejętności i przekazywanie wiedzy. W sposób szczególny są wzmacniane:

- postawa odpowiedzialności za środowisko naturalne widziana przez pryzmat własnego stylu życia, przyzwyczajzeń, wyborów konsumenckich itp., ale także tradycyjnie pojmowanej ochrony przyrody;
- postawa solidarności społecznej, w tym solidarności międzynarodowej, szczególnie z ludźmi w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej;
- postawa badawcza budowana poprzez liczne propozycje prac terenowych i kameralnych;
- postawa tolerancji dla odmienności kulturowej, etnicznej, religijnej itp., co jest szczególnie ważne w coraz bardziej multikulturowym społeczeństwie Zjednoczonego Królestwa;
- postawa zaciekawienia światem, zarówno jego odległymi kontynentami (Antarktyda) i krainami (Amazonia), jak i własną ulicą – co wiąże się z opisaną już postawą badawczą;
- postawa obywatelska, wymagająca czynnego udziału w życiu społecznym na każdym szczeblu, aktywnego działania na rzecz osób będących w gorszej sytuacji (np. uczniów niepełnosprawnych, dyskryminowanych).

Co ważne – przekonania i postawy w podręczniku angielskim kształcone są w większości w sposób bezpośredni. Zamieszczone treści i polecenia prowadzą wieloetapowo do określonych konkluzji i refleksji odnośnie do własnego postępowania w różnych sytuacjach. Potencjalnym skutkiem jest sukcesywne przyjmowanie pożądanych postaw przez uczniów.

**Francja.** We Francji mamy do czynienia z niespotykaną w pozostałych krajach sytuacją. Z uwagi na trójdzielność przedmiotu historia-geografia-edukacja obywatelska, część materiału przynależna w innych krajach geografii jest przeniesiona do edukacji obywatelskiej. Stąd zapisy podstawy programowej o konieczności kształcenia postawy obywatelskiej w dużej mierze realizowane są poza częścią geograficzną.

Pierwszy rok edukacji w collège’u poświęcony jest głównie wykształceniu ogólnej świadomości zróżnicowania świata zamieszkiwanego przez człowieka. Dzięki obrazowemu ukazywaniu różnorodnych środowisk z całą pewnością dąży się do wykształcenia postawy zaciekawienia światem.

Francuski podręcznik ukazuje w wielu odsłonach dysproporcje i kontrasty pomiędzy bogatą Północą a biednym Południem. Rozdziały poświęcone regio-

nom zacofanym gospodarczo nie zawierają jednak elementów mogących uświadomić powiązania pomiędzy postawami świata bogatego, w tym każdego jego obywatela, a złą sytuacją krajów biednych. W wyniku tak dobranej i przedstawionej treści postawa solidarności międzynarodowej (na podstawie podręcznika) może być kształcona co najwyżej pośrednio. Z całą pewnością uczniowie naberają przekonania o wyraźnej odmienności świata biedy i świata dobrobytu, ale nie mają okazji, by uświadomić sobie, że m.in. od ich postaw może zależeć to, czy obraz ten ulegnie poprawie w przyszłości.

Liczne fotografie ukazujące trudną sytuację mieszkańców Trzeciego Świata są także domeną podręcznika dla klasy piątej. Mają one na celu budzić emocje, głównie empatię, i unaocznic realne problemy biednej Afryki, Azji czy Ameryki Południowej. Wniosek odnoszący się do braku elementów wskazujących na kształcenie postaw sformułowany dla klasy szóstej jest w tym przypadku nadal aktualny. W dalszym ciągu uczniowie zapoznają się z wieloma faktami opisującymi zróżnicowanie geograficzne kontynentów i krajów, a bezpośrednio kształcenie postaw ma w treści podręcznika pozycję marginalną.

Poznawanie środowiska przyrodniczego, ale przede wszystkim kulturowego Europy w klasie czwartej przyczynia się do kształcenia postawy proeuropejskiej. Uczniowie uświadamiają sobie swoją przynależność do europejskiego kręgu kulturowego, w którym przyjmowane są te same podstawowe wartości, a kraje go budujące łączy wspólna, choć burzliwa historia. Wzmacnianiu postawy proeuropejskiej służą liczne materiały dotyczące Unii Europejskiej oraz roli Francji w jej tworzeniu i funkcjonowaniu. Tematyka ta jest kontynuowana w klasie trzeciej. W tym miejscu warto wspomnieć o stosunkowo licznych materiałach podkreślających koszty rozszerzenia Wspólnoty ponoszone przez kraje „starej Unii”, co może wzmacniać postawy eurosceptyczne.

Kształceniu postawy patriotycznej sprzyja szczegółowe omawianie geografii Francji, które ma miejsce w drugiej części klasy czwartej. Ukazane zróżnicowanie regionalne przejawiające się bogactwem krajobrazowym i kulturowym stanowi podstawę do rozbudzenia odczuć patriotycznych. Dodatkowo w klasie trzeciej pojawiają się treści opisujące znaczenie Francji w Europie i świecie. Postawa patriotyczna jest jednak kształcona w sposób pośredni.

Czwarty rok edukacji w collège’u charakteryzuje się innym układem materiału i nieco odmienną koncepcją prezentacji kwestii dyskusyjnych. Prezentowane są różne punkty widzenia, m.in. na skutki procesów globalizacyjnych, rozwoju turystyki masowej, eksploatacji surowców, handlu międzynarodowego. Wnioski wyciągane przez uczniów mogą skłonić do refleksji na temat wpływu przedstawicieli świata zachodniego na życie ludzi znajdujących się w gorszej sytuacji ekonomicznej. Może to zaowocować zmianą przekonań i postaw mło-

dzieży w kierunku zwiększonej solidarności międzynarodowej i odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze.

Poruszany jest ponadto problem migracji z krajów słabo rozwiniętych do wysoko rozwiniętych. Prezentowane są jedynie fakty opisujące przyczyny, skalę i skutki tego zjawiska. Nie odnaleziono elementów mających budować postawę tolerancji wobec ludzi przybywających do Francji.

Przez całą edukację geograficzną w collège'u wykorzystywane są różnorodne materiały, często zaczerpnięte z oryginalnych źródeł zewnętrznych (książek, prasy), co może pośrednio przyczynić się do kształcenia postawy badawczej ucznia. Nie realizuje się natomiast projektów badawczych, które wzmocniłyby tę postawę bezpośrednio.

Podsumowanie można rozpocząć od ogólnego stwierdzenia, że kształcenie postaw nie jest zadaniem priorytetowym we francuskich podręcznikach do geografii. W zdecydowanej większości na plan pierwszy wysuwa się kształcenie umiejętności oraz przekazanie określonego zasobu wiedzy geograficznej, które zostały szczegółowo omówione w poprzednich rozdziałach.

Podobnie jak w innych krajach, poprzez omawianie różnorodnych pod względem przyrodniczym, kulturowym i ekonomicznym regionów pobudza się zaciekawienie światem – jego bogactwem i złożonością. Pozwala to także na uświadomienie uczniom ich miejsca w świecie. Poświęcenie Francji dużej części podręczników do geografii ma na celu wzmocnianie postawy patriotycznej. Obszernie eksponuje się potencjał gospodarczy i znaczenie polityczno-ekonomiczne kraju na arenie europejskiej i światowej.

Motywnym przewodnikiem przy omawianiu wielu regionów świata jest nierównomierny poziom rozwoju ekonomicznego, kontrasty społeczne, odmienne warunki życia itp. Treści wzbogacone są zazwyczaj materiałem ilustracyjnym. Fotografie pokazujące biedę, skutki niedożywienia, działania wojenne zapewne wywołują sprzeciw wewnętrzny u młodych ludzi i prowadzą do wykształcenia postawy solidarności, także międzynarodowej. Nie praktykuje się jednak zamieszczania zadań dla ucznia, które w sposób bezpośredni naprowadzałyby na określone wnioski i płynące z nich refleksje.

Stosunkowo niewiele treści podręcznika może potencjalnie wpływać na kształcenie postawy odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Analizowany jest jedynie wpływ ludzi na określone krajobrazy, ale bez odniesienia do wymiaru osobistego ucznia.

Również postawa szacunku dla odmiennych ras, religii, kultur itp. kształcona jest w sposób pośredni. Uczniowie zapoznawani są z różnorodnością grup społecznych zamieszkujących ziemię, ale nie spotyka się zadań skłaniających do refleksji dotyczącej własnego postępowania w tym zakresie.



**Niemcy.** Podobnie jak w podręcznikach angielskich i polskich młodzi ludzie rozpoczynają swoje spotkanie z geografiami od zastanowienia się nad kluczowymi pytaniami stawianymi przez tę dyscyplinę naukową. Ma to na celu zainteresowanie uczniów zdobywaniem wiedzy geograficznej ukrytej w ich najbliższym otoczeniu. Rozwinięciem tego kierunku są ostatnie rozdziały podręcznika, które poświęcono opisowi projektów badań terenowych w okolicy szkoły. Kształcona jest tym samym postawa badawcza.

Ciekawość świata i postawę tolerancji wobec ludzi osadzonych w różnych kulturach buduje się przez porównanie warunków życia i zwyczajów panujących w kilku skrajnie odmiennych zakątkach ziemi. Duży nacisk położony jest na ukazanie podobieństw w sferze pragnień, odczuć i codziennych problemów młodych ludzi niezależnie od miejsca, w jakim się urodzili. Uświadomienie sobie tych podobieństw wzmacnia postawę tolerancji wobec innych kultur i solidarności międzynarodowej.

Relatywnie dużo miejsca, nie tylko w podręczniku do klasy piątej, zajmuje geografia Niemiec i kraju związkowego Saksonii. Daje to materiał do kształcenia postawy patriotycznej oraz potencjalnie wzmacnia poczucie tożsamości terytorialnej. Kształcenie to odbywa się jednak w sposób pośredni.

Odnotowano także elementy wskazujące na bezpośrednie kształcenie postaw. Przytoczone poniżej polecenia wykazują nacisk kładziony na kształcenie przekonania o konieczności ochrony środowiska przyrodniczego oraz postawy odpowiedzialności za własne działania w tym zakresie:

- „Dlaczego nie wolno dotykać fok? Zaprojektuj tabliczkę ostrzegawczą.” (*Terra. Geographie 5. Sachsen*, Klett-Perthes, s. 70);
- „Wyjaśnij dlaczego recykling makulatury jest ważny” (*Terra. Geographie 5. Sachsen*, Klett-Perthes, s. 145).

W klasie szóstej dominującą pozycję zajmuje kształtowanie postawy proeuropejskiej. Odbywa się to głównie przez przyswajanie ogólnogeograficznej wiedzy na temat Europy, ale także ujawnianie wspólnego dziedzictwa europejskiego, jak np. korzystanie z liter alfabetu greckiego czy podobieństwo niektórych zwrotów w różnych językach. Podkreślane są także korzyści ze współpracy wewnątrz Unii Europejskiej, jak chociażby możliwość produkcji samolotów Airbus czy sprzedaż energii elektrycznej dzięki transgranicznym połączeniom sieci przesyłowych. Szczególnie dużo miejsca poświęcono współpracy z krajem sąsiadującym z Saksonią – Polsce. W tym przypadku, oprócz tolerancji i szacunku dla innych narodów, można mówić także o kształceniu postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne, jako że zamieszczono materiały na temat projektu międzynarodowego „Czysta Nysa” oraz programu ochrony wilka. Wiedza ta nie ma jednak bezpośredniego przełożenia na codzienne doświadczenie

uczni, a zatem można raczej mówić o budowaniu przekonania o konieczności ochrony przyrody, a nie postaw w tym zakresie.

Również wybrane polecenia bazują na treściach dotyczących Europy i mogą wzmacniać tożsamość europejską poprzez uświadamianie różnic i podobieństw wśród narodów ją współtworzących, np.: „Czy znasz ludzi z innych krajów europejskich? Jakie podobieństwa i różnice występują w ubiorze, zwyczajach itp.?” (*Terra. Geographie 6. Sachsen*, Klett-Perthes, s. 7).

Dzięki przeprowadzaniu eksperymentów i samodzielnej pracy uczniów, począwszy od klasy szóstej kształci się postawę badawczą.

Studiowanie kontynentu tak odmiennego od Europy jak Afryka musi wiązać się z kształceniem postawy tolerancji i szacunku dla odmiennych kultur. Dzieje się to w klasie siódmej Gymnasium. Polecenie: „Wyjaśnij, dlaczego dzisiaj nie używamy już terminu «tubylec»” (tamże, s. 41) dostarcza wskazówek na temat intencji autorów. Chodzi o wzmocnienie postawy szacunku dla ludzi żyjących w gorszych warunkach ekonomicznych, którzy przez wiele lat narażeni byli na wykorzystywanie ze strony europejskich kolonizatorów.

Rozpatrywanie licznych problemów nękających Afrykę prowadzi do wniosku o konieczności pomocy prorozwojowej dla najbardziej potrzebujących regionów. Na kształcenie postawy solidarności międzynarodowej wskazuje m.in. polecenie: „Wyjaśnij na przykładzie Burkina Faso zasady pomocy dla samopomocy. Oceń, czy środki były skuteczne.” (*Terra. Geographie 7. Sachsen*, Klett-Perthes, s. 93).

W dalszym ciągu kontynuuje się kształcenie przekonania o konieczności ochrony środowiska naturalnego. Tym razem za pomocą studium przykładowego i metody dramy uczniowie rozpatrują konflikt interesów przy zakładaniu parków narodowych i rezerwatów w Kenii. Kolejna klasa Gymnasium przeznaczona jest w całości na zapoznanie uczniów z geografiami Azji. Tak jak w całej edukacji geograficznej, nabywanie wiedzy o odległych i zróżnicowanych regionach potencjalnie wywołuje zaciekawienie światem. Ponadto uczy szacunku dla odmiennych kultur, co samo w sobie jest pożądaną postawą wykształconego człowieka.

Ukazując wpływ działalności społeczeństw na środowisko naturalne i dowodząc konieczności jego ochrony, kształci się postawę poszanowania przyrody. W podręczniku poświęconym Azji ma to miejsce w rozdziale o katastrofie ekologicznej Jeziora Aralskiego oraz wzrastającej antropopresji z racji wzmoczonego ruchu turystycznego na wyspach Oceanii.

Ostatnim wątkiem, potencjalnie wpływającym na kształcenie przekonania o konieczności równego traktowania różnych grup społecznych – jest studium przypadku na temat sytuacji kobiet w Indiach. Pokazano tam także przykład

udanych działań wywołujących poprawę sytuacji kobiet w Kerali. Należy jednak stwierdzić, że w klasie ósmej kształcenie postaw w ramach przedmiotu geografia ma drugo- lub trzeciorzędne znaczenie.

W odróżnieniu od klasy poprzedniej, w dziewiątym roku edukacji można odnaleźć przykłady bezpośredniego kształcenia przekonań i postaw. Zadanie ze strony 85 (*Terra. Geographie 9. Sachsen*, Klett-Perthes) brzmi: „Wyjaśnij ideę uczciwego handlu. Czy kupowałbyś wyprodukowaną uczciwie kawę?”. Skłania to ucznia do refleksji i być może zmiany własnych preferencji w chwili dokonywania wyboru produktów spożywczych.

Drugim przejawem bezpośredniego kształcenia postaw jest cały zestaw zadań i materiałów na temat lasów tropikalnych i ich niszczenia. Uczniowie muszą rozważyć m.in. pytanie: „Czy las tropikalny powinien być chroniony czy wykorzystywany w sposób zrównoważony?” (tamże, s. 98), a także zastanowić się nad argumentami przemawiającymi za lub przeciw kupowaniu artykułów z drewna tropikalnego. Takie sformułowanie zadań sprawia, że młodzi ludzie uświadamiają sobie własną rolę w ochronie lasów Amazonii.

Geografia w klasie dziesiątej Gymnasium, czego dowiedziono w poprzednich rozdziałach pracy, charakteryzuje się wysokim poziomem i bogactwem merytorycznym treści. Zupełnie inaczej jest, jeśli chodzi o kształcenie postaw. Jedynek wątkiem mogącym mieć wpływ na przekonania i postawy odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego jest ten o oddziaływaniu człowieka na poszczególne geokomponenty w regionie Saksonii. Nie odnaleziono jednak materiałów wymagających pogłębionej oceny czy refleksji, co osłabia oddziaływanie podręcznika na sferę przekonań i postaw.

Podsumowując, kształcenie przekonań i postaw w niemieckich podręcznikach jest prowadzone głównie w sposób pośredni, za pomocą nabywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Tak jak w przypadku Polski i Francji, uczniowie mają okazję dowiedzieć się bardzo dużo na temat zróżnicowania przyrodniczego i kulturowego naszej planety. Kształci się tym samym postawę zaciekawienia światem, zrozumienia, tolerancji i szacunku dla ludzi tworzących odmienne kręgi kulturowe.

Dzięki szerokiemu zakresowi treści, ale także licznym, pogłębionym studiom przykładowym uczniowie dowiadują się bardzo dużo na temat kraju związkowego Saksonii, Niemiec, Europy. Kształtuje się tym samym ich tożsamość terytorialna. Budowana jest postawa patriotyczna i proeuropejska.

Ważnym elementem edukacji geograficznej w Niemczech jest wzmocnienie postawy badawczej. Proponowane są zarówno projekty badań terenowych, jak i eksperymentów oraz badań kameralnych na podstawie różnorodnych źródeł. W tym przypadku można zatem mówić o bezpośrednim kształceniu postaw.

W wielu miejscach skłania się uczniów do refleksji na temat ich zachowań i dokonywanych wyborów. Kształci się w sposób bezpośredni postawę odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze oraz solidarności z ludźmi w trudnej sytuacji (dyskryminowanych, żyjących w biedzie itp.).

Podsumowując rozważania zaprezentowane w tym podrozdziale, można stwierdzić, że w ramach edukacji geograficznej na etapie ISCED 2 kształci się następujące przekonania i postawy:

1. Zaciekawienie światem. Warte dalszych prac jest pytanie, czy zaciekawienie światem kształci się efektywniej przez zapoznanie z możliwie dużą liczbą różnorodnych, potencjalnie interesujących miejsc i regionów na świecie czy raczej należy stawiać na dogłębne studiowanie mniejszej liczby przypadków połączone z samodzielną realizacją projektów badawczych. Pierwsza z tych koncepcji uwidacznia się w podręcznikach polskich i francuskich, druga – w angielskich. Z kolei w geografii w Niemczech można dopatrzeć się połączenia obu podejść. Udało się jednoznacznie stwierdzić, że postawa zaciekawienia światem jest priorytetową dla kształcenia geograficznego we wszystkich analizowanych krajach, choć sposoby jej budowania okazały się różne.

2. Szacunek dla środowiska przyrodniczego, postawa ekologiczna. W celu wykształcenia tej postawy, uczniowie muszą w pierwszej kolejności nabrać przekonania o wysokiej wartości elementów środowiska i potrzebie ich ochrony. W efekcie można oczekiwać, że będą w swoim życiu kierowali się zasadami rozwoju zrównoważonego (*sustainable development*).

W zakresie sposobów dochodzenia do pożądaných w tej sferze postaw, ponownie ujawniają się różnice pomiędzy krajami. W Polsce i Francji, na lekcjach geografii, uczniowie dowiadują się, w jaki sposób człowiek wpływa na środowisko naturalne oraz poznają sposoby ochrony tego środowiska, np. przez zakładanie rezerwatów. Możemy zatem mówić o dostarczeniu wiedzy, na podstawie której potencjalnie wykształcone zostaną postawy. Natomiast w Anglii za kluczowe uznano uświadomienie wpływu codziennych wyborów ucznia na kierunki i zakres zmian w środowisku przyrodniczym zarówno w skali lokalnej, jak i szerszej – aż po globalną. (W znacznie mniejszym zakresie zabiegi tego typu stwierdzono także w podręcznikach niemieckich.) W podejściu angielskim wykształcenie postaw jest celem pierwszorzędym, a wiedza merytoryczna ma jedynie dać argumenty do wykazania słuszności zmian w zachowaniu ucznia. W pozostałych krajach, a szczególnie Polsce i Francji, na pierwszym miejscu stawia się przekazanie wiedzy, na podstawie której uczniowie zmienią swoje przekonania i postępowanie w odniesieniu do środowiska naturalnego.

3. Tolerancja i szacunek dla innych kultur, religii, ras i narodów. Postawa ta budowana jest przez zaznajomienie z obiektywnymi, pozbawionymi uprzedzeń

i stereotypów faktami na temat różnych grup ludzkich. Szczególnie uświadomienie młodzieży tego, co wspólne jest dla wszystkich ludzi w sferze potrzeb, pragnień, życia osobistego itp. prowadzi do wykształcenia przekonania o należnym szacunku dla innych, niezależnie od ich rasy, religii czy zamożności.

Postawa tolerancji w analizowanych krajach kształcona jest głównie w sposób pośredni. Najmniej okazji do poznania innych kultur mają uczniowie angielscy, z uwagi na ograniczony zakres treści kształcenia. Z kolei w pozytywnym świetle ukazuje się społeczeństwo wielokulturowe, jakie nadal tworzy się w Zjednoczonym Królestwie.

Można zauważyć, że podręczniki francuskie ukazują świat głównie poprzez pryzmat różnic, a nie podobieństw. Co więcej, obraz niektórych kultur czy narodów jest nieaktualny i ukazywany w niezbyt pozytywnym kontekście, co w efekcie może prowadzić do wytworzenia przekonania o dwubiegunowości świata dzielącego się na rozwiniętą kulturę Zachodu i zacofaną, lub co najwyżej rozwijającą się, resztę. Być może jaskrawe ukazanie dysproporcji rozwojowych prowadzi do rozbudzenia wewnętrznego sprzeciwu młodych ludzi wobec niesprawiedliwości i w efekcie do wykształcenia postawy solidarności. Nie zmienia to jednak faktu, że będą się oni utożsamiać z tą „lepszą” częścią świata, która powinna pomagać tej „gorszej”.

4. Postawa patriotyczna i obywatelska. Przekazanie wiadomości na temat kraju, w którym uczniowie chodzą do szkoły (dla uproszczenia nazywanym tu „własnym” krajem, choć nie dla wszystkich jest to ojczyzna), stanowi priorytetowe zadanie geografii. Na bazie wiedzy merytorycznej kształtuje się przekonanie o wartości przyrodniczej i kulturowej kraju, a w efekcie formowana jest postawa patriotyczna. Wszędzie kształcenie tej postawy ma charakter pośredni. Należy zauważyć, że Polska wyróżnia się relatywnie dużym udziałem treści poświęconych własnemu krajowi. Ponadto pojawiają się polecenia wskazujące na bezpośrednie kształcenie patriotyzmu. Dużo informacji o własnym kraju przekazuje się także we Francji i w Niemczech. Zdecydowanie najmniej jest ich w Anglii.

Nieco inaczej sytuacja wygląda, jeśli chodzi o postawę obywatelską, która jest bardzo bliska patriotycznej. W tym zakresie na pierwsze miejsce wysuwają się ponownie podręczniki angielskie, w których niejednokrotnie uczniowie rozpatrują swoje obowiązki i prawa jako obywateli społeczeństwa demokratycznego. Można by włączyć postawę obywatelską do szeroko rozumianego patriotyzmu jako działania dla dobra kraju, w którym się żyje. Wówczas także w Anglii kształcony jest patriotyzm, ale rozumiany inaczej niż w pozostałych krajach.

5. Solidarność z grupami społecznymi znajdującymi się w trudnym położeniu, w tym solidarność międzynarodowa. Jeżeli za cel stawia się zaznajomienie ucznia ze zróżnicowaniem poziomu życia ludzi na ziemi, wystarczy w możliwie wyczerpujący sposób zaprezentować obraz społeczności krajów rozwiniętych i zacofanych gospodarczo. By pójść o krok dalej i wykształcić przekonanie o konieczności pomocy ze strony krajów bogatych skierowanej do krajów biednych, uzasadnione jest ukazanie przykładów takiej pomocy wraz z analizą możliwych konsekwencji. W sytuacji, kiedy poprzez edukację geograficzną chce się osiągnąć jeszcze więcej, tzn. wykształcić postawę solidarności z grupami społecznymi znajdującymi się w trudnym położeniu – należy uświadomić uczniom, w jaki sposób przez swoje codzienne działania każdy z nich ma wpływ na rozmiar dysproporcji w zamożności i poziomie życia społeczeństw. Geografia na etapie ISCED 2 we Francji, w Polsce i w Niemczech, przyjęła za cel drugą z opisanych ról – ukazanie potrzeby i pozytywnych skutków pomocy międzynarodowej na rzecz zmniejszenia dysproporcji rozwojowych. Dalej w tym zakresie idzie jedynie geografia w szkołach angielskich, gdzie pokazuje się inicjatywy otwarte dla każdego, mające na celu pomoc innym ludziom. Uczniowie mogą wziąć w nich czynny udział, np. kupując produkty z logo Sprawiedliwego Handlu czy pomagając przystosować szkołę do potrzeb osób niepełnosprawnych.

6. Postawa proeuropejska. W celu wykształcenia przekonania o wartości wspólnego dziedzictwa i przynależności do kultury europejskiej należy po pierwsze przekazać podstawową wiedzę na temat Europy, jej środowiska przyrodniczego, ale głównie krajów i narodów ją budujących. Bardzo wyraźnie postawa proeuropejska wzmacniana jest w ten sposób w Polsce i w Niemczech. We Francji tematyka europejska jest również omawiana, ale szeroko zakrojona integracja europejska przedstawiana jest bardziej sceptycznie. Zdecydowanie postawa proeuropejska nie jest kształcona w Anglii, gdzie tematyka współpracy międzynarodowej w regionie czy działań Unii Europejskiej nie jest zgłębiana. Stwierdza się jedynie obiektywny fakt istnienia takiej organizacji.

7. Postawa badawcza. Postawa badawcza jest pochodną wykształconych umiejętności badawczych. W poprzednim rozdziale książki wykazano, że są one rozwijane głównie w ramach geografii angielskiej i niemieckiej. Stąd postawa badawcza wzmacniana będzie najwyraźniej także w tych krajach. Podręczniki z Polski i Francji oferują znacznie mniej poleceń i treści, które skłaniają ucznia do samodzielnych poszukiwań prowadzonych przy użyciu określonych metod.

Celem edukacji geograficznej w każdym kraju jest kształcenie przekonań i postaw. Dzięki analizie treści podręczników można jednak zaobserwować duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o hierarchię ważności celów poznawczych, kształcą-

cych i wychowawczych oraz sposoby ich osiągnięcia. Okazuje się, że kształceniu przekonań i postaw poświęca się najwięcej miejsca w podręcznikach angielskich. Co więcej, kształcenie to w większości odbywa się w sposób bezpośredni, to znaczy materiały zawarte w podręczniku wraz z czynnościami wykonywanymi przez uczniów nakierowują na określone wnioski i refleksje dotyczące własnego światopoglądu i zachowania. Elementów tego typu odnaleźć można relatywnie dużo w podręcznikach niemieckich, choć jest ich znacznie mniej niż w książkach angielskich. W tym przypadku jednak, bezpośrednie kształcenie postaw zepchnięte jest na dalszy plan przez bardzo dużą ilość materiału merytorycznego i zadań poświęconych kształceniu umiejętności.

Inną koncepcję kształcenia postaw obserwuje się w podręcznikach polskich i francuskich. Tym razem można mówić głównie o pośrednim oddziaływaniu na przekonania i postawy. Treści, możliwie obiektywnie prezentowane w podręczniku, pozbawione są w większości wskazówek skłaniających do zastanowienia nad własnym postępowaniem. Uczniowie zapoznawani są z licznymi sytuacjami problemowymi, lecz często nie uświadamia się im potencjalnej, własnej roli w ich rozwiązywaniu.

## 5. Wnioski końcowe oraz implikacje praktyczne

Wnioski końcowe odnoszą się do sformułowanego wcześniej, trójdzielnego problemu badawczego. Dodatkowo podjęto próbę syntetycznego zaprezentowania mocnych i słabych stron edukacji geograficznej w badanych systemach edukacyjnych Polski, Anglii, Francji i Niemiec (tab. 7) oraz zaproponowano szereg rozwiązań, których wprowadzenie mogłoby przynieść pozytywne skutki dla kształcenia geograficznego w polskiej szkole.

### **Na czym polegają i jak znaczące są podobieństwa i różnice w pozycji zajmowanej przez geografę w badanych systemach edukacyjnych?**

Najsilniejszą pozycję geografia zajmuje w niemieckim systemie edukacyjnym. Świadczy o tym fakt, że w sześcioletnim Gymnasium jest to, w większości krajów związkowych, niezależny i obowiązkowy przedmiot nauczania. Długi okres edukacji geograficznej i status obligatoryjności przedmiotu niesie za sobą istotne konsekwencje w postaci szerokiego zakresu treści kształcenia i różnorodności rozwijanych umiejętności oraz postaw. O znaczącej pozycji geografii w Niemczech świadczy także m.in. test kompetencji z tego przedmiotu, który jest zwieńczeniem etapu edukacyjnego ISCED 2. Choć geografia nie jest obowiązkowym przedmiotem nauczania na etapie edukacyjnym ISCED 3, to w niektórych krajach związkowych okazuje się popularnym przedmiotem maturalnym. Formułując wnioski dotyczące nauczania geografii w całych Niemczech, nie można jednak zapomnieć o znacznym zróżnicowaniu realiów edukacyjnych w poszczególnych krajach związkowych.

Ocena pozycji geografii we francuskim systemie edukacyjnym musi być dwudzielna. Z jednej strony można stwierdzić, że pozycja tego przedmiotu jest najsilniejsza spośród wszystkich badanych krajów, gdyż przedmiot historia-geografia-edukacja obywatelska jest obowiązkowy począwszy od szkoły podstawowej przez collège aż po liceum włącznie. Ponadto historia-geografia jest obligatoryjnym przedmiotem maturalnym. Z drugiej strony pozycja geografii we francuskim systemie edukacyjnym świadczy o jej słabości. Geografię łączy się przez cały okres trwania edukacji z historią, a na niektórych etapach także z edukacją obywatelską. Argumenty przytoczone w poprzednich rozdziałach pozwalają wnioskować, że historia jest w tym połączeniu składową dominującą.



Negatywny wpływ na rolę geografii ma także ograniczenie do minimum treści fizycznogeograficznych i przyjęcie typowo humanistycznego profilu przedmiotu historia-geografia. Ograniczono tym samym interdyscyplinarny charakter kształcenia geograficznego.

Trzecim krajem, pod względem pozycji geografii w szkole, jest Polska. Przedmiot ten jest obowiązkowy i samodzielny przez całe gimnazjum, czyli do ukończenia przez uczniów szesnastego roku życia. Egzamin gimnazjalny w bardzo nieznacznym stopniu nakierowany jest na sprawdzanie osiągnięć w zakresie geografii, co stawia ten przedmiot w pozycji drugorzędnej, za językiem polskim i matematyką, ale na równi z biologią, chemią czy fizyką. Pozytywnie o randze geografii świadczy nadal wysoka wybieralność tego przedmiotu na egzaminie maturalnym, przekraczająca w ostatnich latach 20%. Niestety, geografia od 2012 r. pozostała obowiązkowym przedmiotem tylko w pierwszej klasie, co obniżyło jej pozycję w systemie edukacyjnym. Wyniki wstępnych badań informują o znacznym spadku liczby i odsetka osób przygotowujących się do egzaminu maturalnego z geografii.

Geografia w Anglii traci status obligatoryjności już w przypadku uczniów czternastoletnich, co stawia ten przedmiot na ostatnim miejscu pod względem zajmowanej pozycji w badanych systemach edukacyjnych. Geografia jest samodzielnym, obowiązkowym przedmiotem jedynie przez trzy lata edukacji. Dalsze kształcenie geograficzne kontynuuje około jednej czwartej uczniów. W efekcie około 75% populacji przez cały czas trwania swojej formalnej edukacji nie zdaje ani jednego (istotnego) egzaminu sprawdzającego ogólne kompetencje geograficzne.

Średni czas przydzielony na obowiązkowe lekcje geografii w Anglii to 75 minut tygodniowo, a w pozostałych krajach – ok. 60 minut tygodniowo. Pod tym względem pozycja geografii w Anglii mogłaby być uznana za najwyższą, gdyby nie krótki, zaledwie trzyletni okres trwania etapu ISCED 2 w tym kraju (we Francji to cztery lata, w Niemczech – sześć lat).

Pozycja geografii wyrażona jest także w relacji do innych przedmiotów szkolnych. W Polsce geografia zaliczana jest do przedmiotów przyrodniczych. Ma to szczególnie istotne konsekwencje na etapie gimnazjum, w którym umiejętności geograficzne są sprawdzane w takiej samej formie, jak te z zakresu fizyki czy chemii. We Francji geografia jest przedmiotem typowo humanistycznym. Ma to swoje odzwierciedlenie zarówno w doborze treści kształcenia, jak i rozwijanych umiejętności w ramach przedmiotu historia-geografia. W Anglii geografia należy do grupy przedmiotów społeczno-ekonomicznych, a więc o profilu zbliżonym do geografii francuskiej. Brak połączenia z innymi przedmiotami pozwala geografii zachować charakter interdyscyplinarny pod

względem treści kształcenia. Wreszcie geografia w Niemczech – to także przedmiot z grupy społecznych. W niektórych krajach związkowych, np. Hesji, geografia przez większość okresu edukacji jest jedną ze składowych przedmiotów łączącego dziedziny społeczne, takie jak historia, socjologia i politologia. W takich przypadkach należy mówić o obniżonej pozycji geografii w systemie edukacyjnym.

### **Na czym polegają i jak znaczące są podobieństwa i różnice w strukturze i hierarchii celów kształcenia geograficznego w badanych systemach edukacyjnych?**

We wszystkich badanych krajach postuluje się łączenie poznawczej, kształcącej i wychowawczej roli geografii. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono znaczące różnice w randze poszczególnych aspektów kształcenia geograficznego w zależności od kraju.

Kształcenie geograficzne ma najbardziej kompleksowy charakter w Niemczech. Zarówno standardy edukacyjne, jak i podręczniki do geografii świadczą o największej, spośród wszystkich analizowanych krajów, różnorodności celów kształcenia. Edukacja geograficzna dostarcza w tym przypadku możliwie rozległej i szczegółowej wiedzy o świecie i przyczynia się do kształcenia bogatego zbioru umiejętności i postaw. Wyjątkową cechą zestawu umiejętności rozwijanych dzięki geografii w Niemczech jest łączenie zdolności typowo humanistycznych z takimi, które przynależą do przedmiotów ścisłych. Z jednej strony mamy do czynienia z wykonywaniem prac plastycznych i stosowaniem metody dramy, a z drugiej zaś prognozowaniem statystycznym i wykorzystaniem modeli teoretycznych. Dokument określający standardy edukacyjne, ale też treść podręczników wskazują na bardzo rozbudowany zestaw kształconych umiejętności typowo geograficznych, takich jak wykonywanie map, przekrojów, analiza zdjęć lotniczych czy wykorzystanie GIS do analiz przestrzennych. Wyjątkowe w przypadku przedmiotu szkolnego w Niemczech jest także jego zbliżenie do geografii jako dziedziny naukowej. Związek tego typu nie tylko postulowany jest w standardach edukacyjnych, ale także widoczny w podręcznikach do geografii w postaci rozbudowanych sekcji metodologicznych, w których uczniowie doskonaliły umiejętności pozyskiwania, obróbki oraz interpretacji informacji geograficznych. Tym samym rozwijana jest postawa badawcza.

We Francji ustalenie hierarchii ważności celów kształcenia geograficznego jest dość skomplikowane. Podstawy programowe eksponują znaczenie przekazywania wiadomości jako środka dla ukształtowania prawidłowej wizji świata w umysłach uczniów. Analiza podręczników wskazuje jednak na intensywne rozwijanie umiejętności. Można to wytłumaczyć tym, że umiejętności kształcone na lekcjach geografii służą przede wszystkim nabraniu biegłości w wy-

korzystywaniu różnego rodzaju materiałów. Zdolność korzystania ze źródeł informacji ułatwia opanowanie ściśle wyznaczonego w podstawie programowej zakresu wiedzy merytorycznej. We Francji kształci się głównie umiejętność pracy z obrazami (realistycznymi – fotografią i symbolicznymi – mapą) oraz tekstami. Są to kompetencje typowe dla dziedzin humanistycznych. Niewiele uwagi poświęca się analizie danych liczbowych czy pracy z modelami teoretycznymi. Struktura umiejętności kształconych za pomocą podręczników do geografii z Francji dowodzi humanistycznego charakteru tego przedmiotu.

W Polsce struktura celów kształcenia określonych w podstawie programowej najbardziej zbliżona jest do tej w Niemczech. Znalazły się tam zapisy mówiące o interdyscyplinarnym charakterze przedmiotu geografia i wynikającej z tego zróżnicowanej strukturze kształconych umiejętności. Szczegółowe wykazy celów nie są jednak tak bogate jak te spotykane w standardach niemieckich. Założeniem polskiej podstawy programowej było nierozzerwalne związanie przekazywania wiadomości i umiejętności oraz przeniesienie akcentu z nauczania pamięciowego na rozumienie i wskazywanie związków i zależności w środowisku geograficznym. W rezultacie, w polskich podręcznikach do geografii uwidacznia się powiązanie treści merytorycznych z określonymi umiejętnościami. Rodzaj kształconych umiejętności zależy od tematyki lekcji. Nie stwierdzono natomiast, podkreślanego w podstawie programowej przeniesienia akcentu z przekazywania wiadomości na kształcenie umiejętności.

Kształtowanie postaw, w ramach edukacji geograficznej w Polsce i we Francji odbywa się w sposób pośredni. Dzięki przyswojeniu określonego zasobu wiedzy merytorycznej uczniowie mają nabrać właściwego stosunku do środowiska naturalnego, zamieszkiwanego regionu, kraju oraz przedstawicieli różnych kultur, religii i narodowości.

Zupełnie inaczej sytuacja rysuje się w Anglii. Jest to jedyny kraj, w którym wykazano zdecydowaną dominację celów kształcących i wychowawczych nad poznawczymi. W podstawie programowej priorytetowość zadań kształcących geografii przejawia się brakiem precyzyjnie określonego zestawu obowiązkowych treści, co pozostawia dużą swobodę w tym zakresie wydawcom podręczników oraz nauczycielom. Wiele uwagi w podstawach programowych poświęcono jednak dokładnemu omówieniu zakładanych umiejętności oraz kształtowaniem postawom. Istotnym wyróżnikiem angielskiej koncepcji edukacji geograficznej jest ponadto samodzielne dochodzenie ucznia do wiedzy na drodze poszukiwań i badań. Celem nadrzędnym nie jest nabycie z góry określonego zasobu wiadomości, ale wykształcenie chęci i umiejętności działań poznawczych. Szczególnie dużo uwagi poświęcono umiejętności wskazywania związków i zależności pomiędzy elementami środowiska geograficznego.

Drugą ważną cechą edukacji geograficznej w Anglii jest szczególnie nacisk położony na kształtowanie przekonań i postaw. Treści kształcenia i podejmowane przez uczniów działania stwarzają warunki do pewnych refleksji, mających finalnie doprowadzić do zmiany postaw prezentowanych w codziennym życiu. Kształcona jest postawa zaciekawienia światem i badawcza, szacunku dla środowiska przyrodniczego, postawa obywatelska oraz tolerancji i szacunku dla ludzi innych kultur, ras i religii, a także solidarności międzynarodowej. Najmniej wspierana jest postawa proeuropejska.

Geografia angielska wyróżnia się także zabiegami mającymi na celu uatrakcyjnienie przedmiotu szkolnego poprzez dobór niestandardowych treści kształcenia i zadań do wykonania. W podstawie programowej zapisano, że uczniowie mają odczuwać przyjemność z uczenia się, a przez to być lepiej zmotywowani do działań, co znajduje swoje odzwierciedlenie w treści podręczników.

Drugim krajem, w którym geografia wyraźnie zaznacza swoją rolę w sferze wychowawczej, są Niemcy. Tutaj także zarówno w teoretycznych założeniach, jak i praktyce podręcznikowej odnaleziono dowody świadczące o bezpośrednim kształtowaniu postaw, zwłaszcza postawy obywatelskiej i patriotycznej, solidarności międzynarodowej oraz szacunku dla środowiska przyrodniczego.

Kształtowanie postaw jest również celem polskiej i francuskiej geografii szkolnej. Jednakże ma ono charakter pośredni. Uczniowie, zdobywając obiektywną wiedzę dotyczącą np. Unii Europejskiej, nabierają postawy proeuropejskiej, a dowiadując się ciekawostek na temat odległych krain, budują swoją postawę zaciekawienia światem.

### **Na czym polegają i jak znaczące są podobieństwa i różnice w doborze treści kształcenia geograficznego w badanych systemach edukacyjnych?**

Zgodnie z założeniami koncepcji programowych w Polsce, Niemczech oraz Anglii łączy się zagadnienia z zakresu geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Stwierdzono, że udział treści fizycznogeograficznych w podręcznikach jest największy w Polsce i w Niemczech, co dowodzi interdyscyplinarnego profilu przedmiotu w tych krajach. W Anglii udział analogicznych treści jest nieco mniejszy. Z kolei we Francji charakterystyka środowiska przyrodniczego pojawia się tylko w takim zakresie, jaki jest niezbędny dla zrozumienia problemów społeczno-ekonomicznych występujących na danym obszarze. Dodatkowo jednak uczniowie francuscy muszą opanować podstawową wiedzę topograficzną. Zdolność lokalizacji na mapie kluczowych (według podstawy programowej) reperów geograficznych ma dać podwaliny pod budowanie wizji świata. Znajomość położenia obiektów geograficznych eksponowana jest także w Niemczech, ale w zdecydowanej większości poznawane obiekty umieszczane są w wybranym kontekście geograficznym, a nie jedynie zapamiętywane. W Polsce

uczniowie również powinni umieć wskazać i nazwać wybrane obiekty geograficzne na mapach. Najmniejsze znaczenie tego typu wiedza ma w Anglii.

W nauczaniu geografii we wszystkich krajach dominują treści społeczno-ekonomiczne. W podręcznikach francuskich ich udział jest największy, dodatkowo stwierdzono relatywnie wiele treści z zakresu geografii politycznej.

Najszerszym zakresem merytorycznym treści odznacza się geografia w Niemczech. Na lekcjach omawiane są bardzo szczegółowo problemy w różnych skalach, od kraju związkowego przez skalę państwa i kontynentu aż po globalną. Charakterystyczny jest układ dominantowy treści w ramach geografii regionalnej. Podobny układ treści spotykany jest w podręcznikach w Polsce. Z kolei kształcenie geograficzne w Anglii oparte jest na układzie problemowym z wykorzystaniem elementów studiów przykładowych. Treści kształcenia w Anglii dobierane są tak, by wyeksponować cechy określonego zjawiska, procesu, a nie dokonywać charakterystyki obszaru. W pozostałych krajach analizowanie problemów odbywa się równoległe z ogólnogeograficzną charakterystyką regionów.

Zdecydowanie najmniej treści merytorycznych przekazywanych jest w ramach kształcenia geograficznego w Anglii. Uwidacznia się to bardzo wyraźnie przy prezentacji zasięgu obszarów omawianych w podręcznikach. Geografia w systemie angielskim nie dostarcza wiedzy pozwalającej budować kompletny obraz świata w umysłach uczniów. Stwierdzono występowanie licznych i bardzo rozległych „białych plam”, czyli obszarów w ogóle niewzmiankowanych w podręcznikach. Do radykalnie odmiennych wniosków doprowadziła analiza podręczników niemieckich i francuskich, które zawierają mniej lub bardziej szczegółową charakterystykę większości regionów świata. Nieco gorzej pod tym względem wypadają podręczniki z Polski. Biorąc jednak pod uwagę jedynie trzyletni okres kształcenia w gimnazjum, stopień pokrycia terenów na świecie jest bardzo wysoki także w Polsce. Należy zaznaczyć, że w podręcznikach do geografii w Polsce omówiono więcej państw europejskich niż w wydawnictwach z innych krajów. Uwidacznia się tym samym rola geografii w zakresie edukacji proeuropejskiej.

Pochodną różnego doboru obszarów omawianych w ramach lekcji geografii jest zróżnicowana kontekstualizacja krajów i regionów. W Anglii szkolna geografia odznacza się niewielką liczbą kontekstów, w których umieszczany jest omawiany kraj lub region. Wynika to z zasygnalizowanego powyżej nastawienia na rozpatrywanie problemów, a nie charakteryzowanie obszarów. Z kolei francuskie założenia kształcenia geograficznego, w którym eksponowane są kontrasty ekonomiczne pomiędzy omawianymi obszarami, powodują możliwość kreowania jednowymiarowego obrazu rzeczywistości. Należy jednak zaznaczyć, że w ramach treści kształcenia w Anglii uwytadnia się te dotyczące rozwiązy-

wania zaistniałych problemów. Natomiast we Francji nierzadko poprzestaje się na zasygnalizowaniu samego problemu.

W Polsce i w Niemczech dobór treści kształcenia nastawiony jest na prezentację omawianych krajów i regionów w zróżnicowanych kontekstach, zawierających także wiele elementów fizycznogeograficznych. Sprawia to, że wizerunek poszczególnych obszarów prezentowany w ramach lekcji geografii jest możliwie różnorodny, a przez to bardziej obiektywny.

Tabela 7. Mocne i słabe strony geografii jako przedmiotu szkolnego w wybranych krajach

Mocne strony geografii szkolnej	Słabe strony geografii szkolnej
Polska	
<p>Samodzielny, obowiązkowy przedmiot dla uczniów do 16 lat</p> <p>Relatywnie wysoka wybieralność na egzaminie maturalnym</p> <p>Programowe połączenie przekazywania wiadomości i kształcenia umiejętności (w gimnazjum)</p> <p>Nacisk na wskazywanie związków i zależności w środowisku geograficznym</p> <p>Stosunkowo duży zasięg obszarów omawianych w toku kształcenia</p> <p>Umieszczanie krajów i regionów w możliwie wielu różnorodnych kontekstach</p> <p>Nacisk na poznanie kraju ojczystego, krajów sąsiednich i Europy</p>	<p>Przedmiot nieobowiązkowy od drugiej klasy szkoły ponadgimnazjalnej</p> <p>Ograniczone spektrum umiejętności kształconych za pomocą podręczników</p> <p>Brak konsekwentnego przechodzenia od rozwijania prostych do coraz bardziej zaawansowanych umiejętności</p> <p>Mało efektywne wykorzystanie materiałów (zwłaszcza fotografii) zamieszczonych w podręcznikach do kształcenia umiejętności</p> <p>Niewielki udział celów wychowawczych w szczegółowych celach kształcenia i wynikający z tego pośredni sposób kształtowania postaw (postawy mają wynikać z nabywanej wiedzy)</p>
Anglia	
<p>Relatywnie duża wybieralność na egzaminie GCSE (uczniowie w wieku 16 lat)</p> <p>Kształcenie bardzo różnorodnych umiejętności, w tym zdolności komunikacyjnych, pracy w zespole itp.</p> <p>Różnorodne i twórcze wykorzystanie materiałów zamieszczonych w podręcznikach</p> <p>Rozwój umiejętności badawczych i samodzielnego dochodzenia do wiedzy, m.in. poprzez wykorzystanie metody studium przykładowego i metody projektu</p> <p>Rozwój umiejętności badań terenowych i umiejętności kartograficznych</p> <p>Nacisk na (bezpośrednie) kształtowanie różnorodnych postaw</p>	<p>Przedmiot nieobowiązkowy dla uczniów już od 14 roku życia</p> <p>Bardzo nieznaczny odsetek osób wybierających geografię na egzaminie A-level (matura)</p> <p>Brak określenia obowiązkowych treści kształcenia</p> <p>Niekompletny obraz świata przekazywany za pośrednictwem podręczników</p> <p>Umieszczanie krajów i regionów w wąskich, wybranych kontekstach</p> <p>Niewielka liczba problemów poruszanych w podręcznikach</p>

Francja	
<p>Obowiązkowy przedmiot w szkole podstawowej, collège'u i liceum</p> <p>Obowiązkowy przedmiot egzaminacyjny w collège'u i liceum</p> <p>Ścisły nadzór nad doбором treści kształcenia</p> <p>Duży zasięg omawianych obszarów</p> <p>Ukazywanie krajów i regionów w wielu kontekstach</p> <p>Intensywnie rozwijana umiejętność pracy z tekstami źródłowymi, mapami i fotografiami</p> <p>Wielostronne wykorzystanie materiałów zdjęciowych zamieszczonych w podręczniku</p> <p>Planowe i konsekwentne przechodzenie do coraz bardziej wymagających zadań wraz z rosnącymi możliwościami uczniów</p>	<p>Połączenie, w ramach jednego przedmiotu z historią, która jest dziedziną dominującą</p> <p>Wyłączenie większości treści fizyczno-geograficznych</p> <p>Niewielkie spektrum umiejętności kształconych za pomocą podręczników</p> <p>Ukazywanie krajów i regionów przez pryzmat kontrastów społeczno-ekonomicznych i umieszczanie ich głównie w negatywnych kontekstach</p> <p>Pośredni sposób kształtowania postaw (postawy mają wynikać wyłącznie z nabywanej wiedzy)</p>
Niemcy	
<p>Obowiązkowy i samodzielny przedmiot przez większość lat edukacji w Gymnasium</p> <p>W niektórych krajach związkowych bardzo wysoka wybieralność na maturze, na poziomie podstawowym</p> <p>Bardzo duży zasięg obszarów omawianych w toku kształcenia</p> <p>Bogaty zasób przekazywanej wiedzy na temat własnego regionu</p> <p>Omawianie krajów i regionów w wielu różnorodnych kontekstach</p> <p>Duża różnorodność kształconych umiejętności</p> <p>Planowe i konsekwentne przechodzenie do coraz bardziej wymagających zadań wraz z rosnącymi możliwościami uczniów</p> <p>Rozwój umiejętności kartograficznych i prowadzenia badań terenowych</p> <p>Zapoznanie uczniów z podstawami metodologii badań w geografii fizycznej, społeczno-ekonomicznej (także humanistycznej)</p> <p>Bezpośrednie kształtowanie różnorodnych postaw</p>	<p>W niektórych krajach związkowych włączenie do bloku integrującego przedmioty społeczne</p> <p>Niewielka wybieralność na maturze na poziomie rozszerzonym</p>

Źródło: opracowanie własne.

Celem utylitarnym niniejszej książki jest wskazanie rozwiązań edukacyjnych, które warto jest przenieść na polski grunt w celu poprawy statusu geografii szkolnej, ale przede wszystkim zwiększenia pozytywnego wkładu tego przedmiotu w kształcenie młodych ludzi. Nie oznacza to, że edukacja geograficzna w Polsce nie ma wartościowych elementów, które mogłyby być naśladowane w pozostałych krajach. Jak pokazano w tabeli 7, do mocnych stron geografii szkolnej w Polsce należą:

- połączenie, w obrębie celów kształcenia, nabywania wiadomości i umiejętności, ułatwiające przeniesienie akcentu z nauczania pamięciowego na rozwijanie umiejętności wykorzystujących wiedzę;
- relatywnie duży zakres treści kształcenia poświęcony Europie, który może przyczynić się do wzmacniania postawy proeuropejskiej poprzez uświadomienie wspólnych cech i dziedzictwa kulturowego różnych narodów Europy.

Biorąc pod uwagę, że książka powstała w Polsce, o wiele ważniejsze wydaje się wskazanie możliwych kierunków zmian w polskiej oświacie wywodzących się ze sprawdzonych wzorców z Europy Zachodniej. Na drodze do osiągnięcia postawionego celu, ewaluacji poddano rozwiązania w zakresie edukacji geograficznej spotykane we wszystkich badanych systemach edukacyjnych, a wyniki zamieszczono w tabeli 7.

Geografia w angielskim systemie edukacyjnym z całą pewnością nie wypełnia skutecznie roli w zakresie propagowania wśród dzieci i młodzieży ogólnej wiedzy o świecie. Obraz świata, ukazywany w podręcznikach do geografii jest bardzo niekompletny, a niewielka liczba omawianych problemów dodatkowo ogranicza możliwości rozumienia zachodzących współcześnie procesów i zjawisk. Wynika to m.in. z przyjętego modelu curriculum, w którym nie precyzuje się treści kształcenia, bardzo dużo swobody w ich doborze pozostawiając nauczycielom. Jednak geografia w szkołach angielskich dobrze spełnia swoją funkcję na innych polach, takich jak kształtowanie różnorodnych postaw. Można zastanawiać się, czy położenie nacisku na aspekty wychowawcze musi skutkować zaniedbaniem celów poznawczych lub kształcących geografii. Wydaje się, że możliwa jest taka modyfikacja treści i metod kształcenia w Polsce, by bez uszczerbku dla zasobu przekazywanej wiedzy, w sposób bardziej efektywny wpływać na przekonania i postawy uczniów. Należałoby cele wychowawcze traktować na równi z pozostałymi rodzajami celów wymienianych w podstawach programowych edukacji geograficznej. Wówczas podręczniki i korzystający z nich nauczyciele byłiby zobowiązani przenosić je do praktyki szkolnej. Włączenie treści i zadań jednoznacznie nakierowujących ucznia na określone refleksje mogłoby zdecydowanie wzmocnić rolę geografii jako przedmiotu wychowującego. Można to osiągnąć, tak jak w szkole angielskiej, przez bliższe



przyjrzenie się, w ramach lekcji geografii, codziennie podejmowanym przez każdego wyborom przynoszącym namacalne konsekwencje dla środowiska naturalnego, lokalnej społeczności czy sprawiedliwego podziału zysków w handlu światowym. Uświadomienie roli każdego ucznia w powstawaniu, ale i rozwiązywaniu problemów w skali od lokalnej po globalną, wydaje się bardzo ważnym, a zaniedbywanym w Polsce zadaniem edukacji geograficznej.

Mówiąc o doborze treści kształcenia warto także zastanowić się nad zastąpieniem niektórych, tradycyjnie realizowanych zagadnień takimi, które budzą ciekawość wśród dzieci i młodzieży. Podyktowane jest to kluczowym znaczeniem motywacji wewnętrznej ucznia dla skuteczności wszystkich wysiłków edukacyjnych. Autor nie sugeruje, by tego typu treściom nadawać rangę dominującą. Postuluje raczej urozmaicenie materiału i jednoczesne unaocznienie obecności geografii w różnych sferach życia.

Od wielu lat zabiega się o częstsze stosowanie w edukacji geograficznej w Polsce aktywizujących metod kształcenia. Rozwiązania stosowane w Anglii, takie jak praca opierająca się na studiach przykładowych czy realizacji projektów badawczych, pobudza uczniów do samodzielnych działań i pozytywnie wpływa na rozwój różnego rodzaju umiejętności. Wdrażanie tego typu metod kształcenia ma miejsce również w Polsce, ale nadal nie można mówić o powszechności ich stosowania. Także treść podręczników szkolnych w niewielkim stopniu pobudza uczniów do samodzielnego odkrywania wiedzy geograficznej.

Elementem z całą pewnością wartym przeniesienia do polskiej edukacji geograficznej jest prowadzenie (prostych) badań terenowych w ramach lekcji geografii. Wartość kształcąca lekcji terenowych była wielokrotnie podkreślana w pracach dydaktyków, ale nadal niewielki odsetek nauczycieli podejmuje trud ich przygotowania i poprowadzenia. W tym zakresie można się wzorować na rozwiązaniach angielskich lub niemieckich.

Spośród rozwiązań francuskich bardzo wartościowe jest planowe przechodzenie od pracy ze środkami obrazowymi w pierwszych latach collège'u do innych, bardziej skomplikowanych materiałów w klasach wyższych. Zapewniony jest tym samym konsekwentny, stopniowy rozwój umiejętności, dzięki czemu wymagania edukacyjne są lepiej skorelowane z rosnącymi możliwościami uczniów. W tym przypadku nie chodzi o dokładne przeniesienie modelu francuskiego, ale o próbę określenia zakładanej sekwencji rozwoju umiejętności ucznia w kolejnych latach edukacji geograficznej.

Warto także wzorować się na francuskich (i angielskich) metodach pracy z fotografiami. Wykazano, że materiał zdjęciowy jest w ograniczonym zakresie wykorzystywany w podręcznikach polskich, podczas gdy we Francji wykorzystuje się go w sposób wielostronny i twórczy.

Innym przykładem dobrej praktyki edukacyjnej jest opieranie się w dużej mierze na tekstach źródłowych, zwłaszcza w starszych klasach. Praca z materiałami tekstowymi o odmiennych stylach języka i terminologii rozwija umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Co więcej, ułatwia to dostrzeżenie związku geografii jako przedmiotu z życiem pozaszkolnym.

Wielokrotnie w książce wskazywano na ważną rolę geografii w systemie edukacyjnym Niemiec, wyrażoną zarówno poprzez jej wysoką pozycję, jak i bogactwo realizowanych celów edukacyjnych. Jednym z ważnych czynników wpływających na taki stan jest obecność geografii jako obowiązkowego i samodzielnego przedmiotu przez wiele lat kształcenia formalnego. Jednocześnie pod wieloma względami stwierdzono podobieństwo ogólnych koncepcji kształcenia geograficznego w Polsce i w Niemczech. Dlatego też niektóre z poniżej przytoczonych postulatów można uznać za częściowo zrealizowane w polskiej szkole.

Mocną stroną geografii szkolnej w Niemczech jest równoległa realizacja celów kształcenia typowych dla nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych. Dzięki temu uświadamia się uczniom prawdziwie interdyscyplinarny charakter geografii jako nauki. Ponadto poszczególni uczniowie, zależnie od ich uzdolnień, mogą wykazywać większe zainteresowanie różnymi rodzajami zadań, co zwiększa ich motywację do aktywnego udziału w lekcjach geografii. Jedni lepiej odnajdą się w zadaniach humanistycznych, takich jak opis krajobrazów, szkice terenu, prace plastyczne czy dyskusje i scenki. Inni uczniowie mogą realizować się poprzez analizę danych liczbowych i modelowanie statystyczne.

Zbliżoną do poprzedniej propozycją jest wprowadzenie elementów metodologii badań geograficznych (dostosowanych do wieku uczniów) ukazujących różne podejścia badawcze we współczesnej geografii. Uczniowie wielokrotnie mają bardzo zawężony obraz geografii jako dyscypliny naukowej, zajmującej się wyłącznie opisem rozmieszczenia obiektów na ziemi. Zaznajomienie ich z różnymi koncepcjami i sposobami badania przestrzeni mogłoby wpłynąć pozytywnie na wizerunek geografii i zwiększyć zainteresowanie studiami geograficznymi.

W polskiej geografii szkolnej powrócono do układu regionalnego treści kształcenia, podobnego do tego, który spotyka się w Niemczech. Być może warto zastanowić się nad dalszym upodobnieniem układu treści polegającym na całkowitym włączeniu zagadnień geografii fizycznej do tematyki regionalnej. Taki układ pozwala na skuteczniejsze ukazywanie kompleksowości środowiska geograficznego, np. na podstawie studiów przykładowych. Co więcej, omawianie zagadnień z zakresu geografii fizycznej w konkretnych kontekstach regionalnych pozwala na zaprezentowanie pełniejszego, bardziej różnorodnego

obrazu tych regionów. Łatwiej jest też o dobór odpowiednich przykładów procesów i form spotykanych w środowisku przyrodniczym. Poznawanie zagadnień fizycznogeograficznych na tle uwarunkowań lokalnych stwarza ponadto okazję do stosowania indukcyjnego sposobu dochodzenia do wiedzy, który wzmacnia aktywność badawczą ucznia i ogranicza podające metody kształcenia.

Bardzo cenny dla poprawy jakości kształcenia geograficznego w gimnazjach okazałby się z pewnością obowiązkowy test kompetencji z tego przedmiotu przeprowadzany w ramach egzaminu gimnazjalnego. Istotne jest to, by była sprawdzana nie tylko wiedza deklaracyjna, ale przede wszystkim umiejętności. Drugim ważnym aspektem jest zapoznanie uczniów oraz rodziców z wynikami tego typu testów w rozbiciu na poszczególne przedmioty. Ułatwiłoby to ocenę jakości pracy szkoły i nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Wprowadzenie powyżej sugerowanych zmian do edukacji geograficznej w polskiej szkole przyniosłoby, w opinii autora, pozytywne skutki. Geografia mogłaby stać się ciekawsza i co najważniejsze – efektywniej oddziaływać na wszechstronny rozwój uczniów. Warto jednak wspomnieć, że już teraz geografia jest lubianym przedmiotem szkolnym, co uwidacznia się m.in. w jej popularności na maturze. Najbliższe lata mogą okazać się niezwykle istotne dla przyszłości edukacji geograficznej w Polsce, ponieważ na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej o wiele szybciej będzie następowała specjalizacja uczniów i już wiadomo, że określone przedmioty w niektórych szkołach w ogóle nie będą realizowane na poziomie rozszerzonym. Kluczowe dla pozycji i wynikającej z niej roli geografii w polskiej szkole będzie gimnazjum. Od stanu geografii na tym etapie będzie zależało, czy kolejne pokolenia będą należycie wyposażane w wiedzę, umiejętności i wartości przekazywane dzięki edukacji geograficznej. Z tego powodu badania służące wskazywaniu przykładów dobrych rozwiązań edukacyjnych w odniesieniu do geografii na etapie ISCED 2 (i nie tylko) powinny być kontynuowane i rozszerzane.

## Literatura

- Adamczewska M. (2009), *Podręcznik geograficzny w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych (region łódzki)*, [w:] Rodzoń J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 249–262.
- Augustyniak M. (1992), *O miejscu geografii w szkole polskiej i brytyjskiej*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 40–41.
- Awramiuk A. (2005), *Europejski system informacji o edukacji*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 30–33.
- Banduch M. (1992), *O nowy kształt geografii – głos w dyskusji*, „Geografia w Szkole”, 3, s. 152–155.
- Bartkowski T., 1977, *Metody badań geografii fizycznej*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Barwiński M. (2010), *VIII Międzynarodowa Olimpiada Geograficzna. Tajpej 2010*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 30–34.
- Batorowicz Z. (1971), *Mapa w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
- Bednarz S. W. (2004), *US World Geography Textbooks: Their Role in Education Reform*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 13 (3), s. 223–238.
- Béneker T. (2007), *Teaching the geographies of urban areas: views and visions*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 16 (3), s. 250–267.
- Bereday G.Z.F. (1964), *Comparative method in education*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Columbia University, New York.
- Birkenauer J. (2002), *Secondary level geography: a comparative analysis of study programmes in Germany*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 11 (3), s. 262–270.
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (red.) (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, David McKay, New York.
- Boehn D., Hamann B. (2011), *Approaches to sustainability. Examples from geography textbook analysis in Germany*, „European Journal of Geography”, 1, s. 1–10.
- Bonnett A. (2003), *Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations*, „Area”, 35 (1), s. 55–63.
- Braxmeyer N., Guillaume J.-C. (2007), *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Les dossiers. Enseignement scolaire, 183 (mars 2007), DEPP, Paris.

- Brouillette B. (1950), *Raport sur le role de la géographie dans la formation de la culture generale*, Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, Paris.
- Butt G., Hemmer M., Hernando A., Houtsonen L. (2006), *Geography in Europe*, [w:] Lidstone J., Williams M. (red.), *Geographical education in a changing world. Past experience, current trends and future challenges*, Springer, Dodrecht, s. 93–106.
- Castree N., Fuller D., Lambert D. (2007), *Geography without borders*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, 31, s. 129–132.
- Czechlińska M. (1961), *Podręczniki geografii w szkołach ogólnokształcących Francji*, „Geografia w Szkole”, 5, 36–46.
- Chevalier J.-P. (1997), *Quatre pôles dans le champ de la géographie?*, „Cybergeog: European Journal of Geography”, 23.
- Chevalier J.-P. (2000), *La géographie dans les programmes scolaires en Europe*, „Cybergeog: European Journal of Geography”, 130.
- Czekańska M. (1937), *Ocena niemieckich podręczników geografii*, „Chowanna”, 8 (5), s. 225–230.
- Czekańska M. (1973), *Metodyka geografii a praktyka szkolna*, PZWS, Warszawa.
- Dézert B., Bastié J. (2004), *La géographie en France*, „Belgeo. Revue Belge de Géographie”, 1, s. 69–79.
- Dmitrov S., Kotsev A. (2005), *Towards 'Digital Geography': teaching GIS through geography*, [w:] *Higher education GIS in geography: a European perspective*, Liverpool Hope University, Liverpool, s. 28–33.
- Dobosik B. (2005), *Rewolucja czy ewolucja w szkolnej geografii? Uwagi do projektu podstawy programowej*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 269–276.
- Domachowski R. (1990), *Examining GCSE Geography*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 79–80.
- Donert K. (2007), *Aspects of the state of geography in European higher education*, Herodot Network, Liverpool.
- Dylikowa A. (1991), *Nowe kierunki myślenia geograficznego. U progu zmiany systemu edukacji*, „Geografia w Szkole”, 3, s. 147–153.
- Ediger M. (1991), *Geografia, uczeń i program nauczania. (Geography, the student and the curriculum). Z problematyki nauczania geografii w Stanach Zjednoczonych*, „Geografia w Szkole”, 4, s. 232–234.
- Elo S., Kyngas H. (2008), *The qualitative content analysis process*, „Journal of Advanced Nursing”, 62 (1), s. 107–115.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1–7, 2008, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Fairgrieve J. (1926), *Geography in School*, University of London Press, London.
- Flis J. (1979), *Realizacja celów wychowawczych poprzez nauczanie geografii*, [w:] *Problemy charakterystyki zawodowej nauczyciela geografii. Materiały sesji naukowej, Poznań 1975*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa, s. 59–73.
- Frątczak Jan, 1994, *Pedagogika porównawcza (teksty, opracowania, zadania)*, WSP, Bydgoszcz.

- Gerber R. (2001), *The state of geographical education in countries around the world*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 10 (4), s. 349–362.
- Głowacz A. (2010), *Problemy obszarów metropolitalnych w podstawach programowych i podręcznikach do geografii w Polsce, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Francji*, [w:] *Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym*, 58. Zjazd PTG, Łódź, s. 341–350.
- Graves N. (1974), *Geographical education in Britain: crisis and opportunity*, „Geographical Education”, 2, s. 147–158.
- Graves N. (2001), *The evolution of research in geographical education in France*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 10 (1), s. 4–18.
- Groenwald M. (2005), *Konstruktywizm w budowaniu szkolnej wiedzy geograficznej*, [w:] Kopeć K. (red.), *Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia–Pelplin, s. 17–26.
- Groenwald M., Plit F., Rodzós J., Szkurłat E., Tracz M. (2008), *Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce*, [w:] *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38, IGiPZ PAN, Warszawa, s. 5–17.
- Hamann B. (2007), *Australia in German geography textbooks for middle schools*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 16 (2), s. 135–147.
- Harasimiuk K. (1989), *Geografia w polskich szkołach średnich w latach 1795–1863*, „Czasopismo Geograficzne”, 1, s. 3–16.
- Harrison S. i in. (2004), *Thinking across the divide: perspectives on the conversations between physical and human geography*, „Area”, 36 (4), s. 435–442.
- Haubrich H. (red.) (1982), *International focus on geographical education*, Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Haubrich H. (2006), *Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005 an international perspective*, [w:] Lidstone J., Williams M. (red.), *Geographical education in a changing world. Past experience, current trends and future challenges*, Springer, Dordrecht, s. 39–52.
- Helmut L. (1990), *Geography in general education in the Federal Republic of Germany*, „GeoJournal”, 20 (1), s. 33–36.
- Hopkin J. (2001), *The world according to geography textbooks*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 10 (1), s. 46–67.
- Hsieh H.-F., Shannon S.E. (2005), *Three approaches to qualitative content analysis*, „Qualitative Health Research”, 15 (9), s. 1277–1288.
- Jullien de Paris M.A. (1962), *Esguisse d'un ouvrage sur l'education compare*, Geneve.
- Jelonek A. (1990), *Wychowawcze cele nauczania geografii – projekt programu nauczania*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 249–251.
- Jelonek A. (1991), *W jakim kierunku mają iść zmiany geografii szkolnej*, „Geografia w Szkole”, 4, s. 198–201.

- Jennings S. A. (2006), *A content comparison of six physical geography textbooks spanning a century*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 15 (1), s. 1–14.
- Johnston R.J. (2003), *Geography: a different sort of discipline?* „Transactions of the Institute of British Geographers”, NS28, s. 133–141.
- Johnston R.J. (2006), *Geography (or geographers) and earth system science*, „Geoforum”, 37, Elsevier, s. 7–11.
- Kądziołka J. (1990), *Dziś i jutro geografii szkolnej*, „Geografia w Szkole”, 4, s. 163–165.
- Kop J. (1999), *Funkcja transformacyjna podręcznika geografii*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, Łódź, s. 109–113.
- Kop J. (2009), *Funkcje transformacyjne podręcznika geograficznego w świetle założeń reformy systemu edukacji*, [w:] Rodzós J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 147–152.
- Kortus B. (1999), *Problematyka polsko-niemiecka w nauczaniu geografii*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 24–26.
- Kortus B. (2001), *Wskazania dotyczące prezentacji Polski i Niemiec w podręcznikach geografii obu krajów*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 35–38.
- Kucharska M. (1999), *Rola podręcznika we współczesnej szkole*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, Łódź, s. 105–108.
- Kucharska M. (2009), *Funkcje szkolnych podręczników geografii*, [w:] Rodzós J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 127–132.
- Kulke E., Lentz S., Wardenga U. (2004), *Geography in Germany*, „Belgeo. Revue Belge de Geographie”, 1, s. 81–93.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lambert D., Balderstone D. (2000), *Learning to teach geography in the secondary school. A companion to school experience*, Routledge Falmer, Oxon.
- Leah H. (2009), *Europeanization, education, and school curricula: the role of historical legacies in explaining policy variation between England and France*, „Comparative Political Studies”, 42, s. 916–944.
- Lidstone J. (2003), *Relevant knowledge, skills and values in geographical education*, [w:] Gerber R. (red.), *International handbook on geographical education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, s. 35–45.
- Lidstone J., Williams M. (red.) (2006), *Geographical education in a changing world. Past experience, current trends and future challenges*, Springer, Dordrecht.
- Liszewski S. (1999), *Rola geografii w procesie edukacji społeczeństwa polskiego na przestrzeni dziejów*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, Łódź, s. 13–24.

- Makowska D. (1995), *Matura z geografii w angielskich szkołach*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 270–273.
- Marsden W.E. (1990), *The role of geography in education in England and Wales*, „GeoJournal”, 20 (1), s. 25–31.
- Mentz O. (2003), *The development of nation and Europe in French geography textbooks since 1945*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 12 (3), s. 231–253.
- Metallinos N., Muffoletto R., Pettersson R., Shaw J., Takakuwa Y. (1990), *The use of verbo-visual information in textbooks – a cross-cultural experience*, Conference Papers 150, University of London, Institute of Education, London.
- Mularczyk M. (1993), *Postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego*, „Geografia w Szkole”, 2, s. 122–125.
- Nałkowski W. (1908), *Zarys metodyki geografii*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Nałkowski W. (1911), *Co to jest geografia?* Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Newton L.D., Newton D.P. (2006), *To what extent can children's geography books help a primary school teacher explain cause and purpose?* „International Research in Geographical and Environmental Education”, 15 (1), s. 29–40.
- Nicholls J. (2003), *Methods in school textbook research*, „International Journal of Historical Learning, Teaching and Research”, 3 (2), s. 1–17.
- Nicholls J. (2005), *The philosophical underpinnings of school textbook research*, „Paradigm”, 3 (1), s. 24–35.
- Niemcówna S. (1924), *J. Fairgrieve and E. Young: The Human Geographies, London 1923*, „Czasopismo Geograficzne”, 2 (2).
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Nowak M. (1999), *Modelowy podręcznik szkolny do nauczania geografii regionalnej świata*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, Łódź, s. 113–116.
- Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Papadimitriou F. (2004), *A comparative evaluation of geography schoolbooks of Greece and Cyprus*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 13 (1), s. 90–96.
- Pawłowski S. (1938), *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Wydawnictwo Książnica Atlas, Lwów.
- Pilch T., Wujek T. (1974), *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa, s. 1–234.
- Pingel F. (1999), *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Georg-Eckert Institute and UNESCO, Paris.
- Pingel F. (2010), *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. 2<sup>nd</sup> revised and updated edition*, Georg-Eckert Institute and UNESCO, Paris–Braunschweig.



- Piróg D. (2007), *Koncepcja edukacji międzykulturowej ogniwem kształcenia geograficznego w XXI wieku*, [w:] Wójtowicz B. (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, Akademia Świętokrzyska, Kielce, s. 61–72.
- Piskorz S. (1979), *Dobór i układ treści w szkolnym podręczniku geografii*, Prace Monograficzne WSP w Krakowie, t. 31, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Piskorz S. (red.) (1997), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piskorz S. (2008), *Polskie piśmiennictwo z zakresu dydaktyki geografii w latach 1995–2004*, [w:] Hibszer A. (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee, tradycje, wyzwania*, WNoZUŚ, Sosnowiec, s. 121–130.
- Pitman A.J. (2005), *On the role of geography in earth system science*, „Geoforum”, 36, s. 137–148.
- Plit F. (1995), *Obraz Polski we francuskich podręcznikach geografii – oryginalne opracowanie Alaina J.M. Bernarda*, „Geografia w Szkole”, 4, s. 224–225.
- Plit F. (2005), *Uwagi dotyczące „Podstawy kształcenia ogólnego”*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 281–283.
- Plit F. (2007), *O podstawowych celach kształcenia geograficznego*, [w:] Wójtowicz B. (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, Akademia Świętokrzyska, Kielce, ss. 23–33.
- Płoszajska T. (1996), *Cloud Cuckoo Land? Fact and fantasy in geographical readers, 1870–1944*, „Paradigm”, 21, s. 1–12.
- Podgórski Z. (1999), *II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. „Edukacja geograficzna w krajach Europy Środkowej w dobie transformacji” (Sosnowiec, 16–17 marca 1999)*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 308–309.
- Podgórski Z. (2009), *Podręcznik szkolny i jego rola w kształtowaniu wiedzy ucznia o morfotwórczej działalności człowieka*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 153–160.
- Pulinowa M.Z. (1985), *Refleksje nad „przejściowym” programem geografii w IV i V klasie szkoły podstawowej*, [w:] *O nauczaniu geografii. Z zagadnień dydaktyki współczesnej*, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 66–79.
- Pulinowa M.Z. (1994), *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, „Czasopismo Geograficzne”, 3–4, s. 357–367.
- Pulinowa M.Z. (red.) (1996), *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym wykorzystaniu*, WSiP, Warszawa.
- Rawling E. (2001), *Changing the subject: The impact of national policy on school geography 1980–2000*, Geographical Association, Sheffield.
- Resnik-Planinc T. (2008), *Geographical education and values of space: a comparative assessment from five European countries*, „International Research In Geographical and Environmental Education”, 17 (1), s. 56–88.
- Risse T. (2005), *Neofunctionalism, European identity and the puzzles of European integration*, „Journal of European Public Policy”, 12, s. 291–309.

- Rodzoś J. (1999), *Rozwój polskiej dydaktyki geografii na tle myśli pedagogicznej XX wieku*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 16, s. 311–330.
- Rodzoś J., Szczęsna J., Wojtanowicz P. (2008), *Transformacje geografii szkolnej*, [w:] *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, WNoZUŚ, Sosnowiec, s. 99–108.
- Romer E. (1934), *Przedślowie*, [w:] *Ziemia*, t. 24, PTK, Warszawa, s. 3–5.
- Romer E. (1967), *O nauczaniu geografii*, „Geografia w Szkole”, 3 (20), s. 97–108.
- Sadoń-Osowiecka T. (2005), *Postęp czy regres? Nowa podstawa z geografii w gimnazjum*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 277–280.
- Sadoń-Osowiecka T. (2006), *Konstruktywizm obiecującą perspektywą edukacji geograficznej w szkole?* [w:] Kopeć K. (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, Warszawa, s. 68–73.
- Sadoń-Osowiecka T. (2007), *Gdzie dzieje się geografia? Rola miejsca w uczniowskich eksploracjach*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 15–19.
- Sadoń-Osowiecka T. (2008), *Kierunki na „widnokręgu” dydaktyki geografii. W którą stronę zmierza szkolna geografia?* [w:] *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, WNoZUŚ, Sosnowiec, s. 197–208.
- Sawicki L., 1932, *Zarys ogólnej geografii ziem polskich*, Orbis, Kraków.
- Schilling J. (2006), *On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis*, „European Journal of Psychological Assessment”, 22 (1), s. 28–37.
- Słownik języka polskiego*, 1979, t. 2, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, 1981, t. 3, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sołoma L. (2002), *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Sośnicki K. (1930), *Stanowisko geografii w systemach nauczania i wychowania*, „Czasopismo Geograficzne”, 8 (4), s. 272–294.
- Stanowisko Komisji Edukacji Geograficznej PTG w sprawie projektu „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”*, 2005, „Geografia w Szkole”, 5, s. 261–267.
- Stoltman J.P., de Chano L. (2002), *Continuity and change in geography education: learning and teaching*, [w:] Gerber R. (red.), *International handbook on geographical education*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, s. 115–137.
- Suliborski A. (1991), *Istota i funkcja geografii a system edukacji*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 272–283.
- Szkurlat E. (2004), *Więzi terytorialne młodzieży z miastem*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Szkurlat E. (2008), *Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań*, [w:] Jackowski, Liszewski, Richling (red.), *Historia geografii polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 280–294.
- Szkurlat E. (2009), *Koncepcja podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań edukacyjnych*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu*

- nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 53–60.
- Thrift N., Walling D. (2000), *Geography in the United Kingdom 1996–2000*, „The Geographical Journal”, 166 (2), s. 96–124.
- Tomalkiewicz J. (1994), *Przestrzeń w wyobrażeniach dzieci i młodzieży*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 28–30.
- Tracz M. (2009), *Znaczenie geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na przełomie XX i XXI wieku – studium przypadku*, „Geografia w Szkole”, 3, s. 47–53.
- Walford R. (2001), *Geography in British schools, 1850–2000: making a world of difference*, Woburn Press (education series), London.
- Wilczyński W. (1992), *Geografia w perspektywie zmian programu kształcenia ogólnego*, „Geografia w Szkole”, 1, s. 94–97.
- Wilczyński W. (2011), *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Winklewski J. (1997), *Ocalić geografię szkolną*, „Geografia w Szkole”, 3, s. 165–166.
- Wiszka A. (1991), *Worldwide quiz – olimpiada geograficzna po angielsku*, „Geografia w Szkole”, 2, s. 117–120.
- Wiszniewiczowa M. (1969), *O francuskich podręcznikach geografii*, „Geografia w Szkole”, 2, s. 108–111.
- Wójtowicz B. (1994), *Jak uczyć o świecie i o nas samych – koncepcje nauczania geografii w szkołach holenderskich*, „Geografia w Szkole”, 4, s. 236–237.
- Wright D.R. (2009), *Towards fair world maps? A journey in our unfair world*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 18 (1), s. 1–4.
- Wuttke G. (1963), *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
- Yasar O., Seremet M. (2007), *A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 16 (2), s. 157–187.
- Zajac S. (1980), *Materializm funkcjonalny w nauczaniu geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Zajac S. (1985), *Zastosowanie studiów przykładowych w nauczaniu geografii Polski*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 239–241.
- Zajac S. (1990), *Czym jest a czym powinna być geografia w szkole*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 252–263.
- Zajac S. (1991), *Cele nauczania geografii*, Prace monograficzne 128, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Zajac S. (1997), *Cele nauczania geografii*, [w:] Piskorz S. (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 29–42.
- Zarys koncepcji generalnej zmiany programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, (1991), „Geografia w Szkole”, 4, s. 195–197.
- Ziolo Z. (2002), *Model aktualizacji treści kształcenia geograficznego*, [w:] Ziolo Z. (red.), *Edukacja geograficzna w reformowanej szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 33–45.

- Zaparucha A. (2006), *Projekty edukacyjne w Polsce i Wielkiej Brytanii. Nauczanie geografii metodą projektów. Propozycja lekcji w gimnazjum*, „Geografia w Szkole”, 6, s. 17–23.
- Zaparucha A. (2010), *Nauczanie geografii w Uzbekistanie*, „Geografia w Szkole”, 2, s. 37–38.
- Zhang H., Foskett N. (2003), *Changes in the subject matter of geography textbooks: 1907–1993*, „International Research in Geographical and Environmental Education”, 12 (4), s. 312–329.
- Zhang Y., Wildemuth B.M. (2009), *Qualitative analysis of content*, [w:] Wildemuth B.M. (red.), *Applications of social research methods to questions in information and library science*, Book News, Inc., Portland, s. 308–320.

## Materiały źródłowe

### Dokumenty

- Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (2007), DGfG, (wersja anglojęzyczna: Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate, DGfG, 2007).
- Enseigner au collège. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement (2004), Centre National de Documentation Pédagogique, Paris.
- Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej (1992), Komisja Edukacji Geograficznej, Międzynarodowa Unia Geograficzna, Waszyngton.
- Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2013 r. (bez osób zdających egzamin w terminie dodatkowym w czerwcu b.r.) (2013), CKE, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5: Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, chemia, fizyka (2009).
- Provisional (Full Course) GCSE Results, Joint Council for Qualifications (2011).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zał. 1–7 (Dz.U. z 2012 r., poz. 204).
- The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4, (2007), DfCSF & QCA, London.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (z późniejszymi zmianami).
- Wöchentliche Studententafeln der Fächerbereiche Geographie, Geschichte und Sozialkunde in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (2007), Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.

## Strony internetowe

- [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)Eurybase,  
dostęp: 10.04.2012
- <http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html>,  
dostęp: 21.04.2012
- <http://www.kmk.org/information-in-english/standing-conference-of-the-ministers-of-education-and-cultural-affairs-of-the-laender-in-the-federal-republic-of-germany.html>, dostęp: 16.01.2010.
- <http://www.kmk.org/information-in-english/the-education-system-in-the-federal-republic-of-germany.html>, dostęp: 16.01.2010

## Podręczniki szkolne

### Podręczniki polskie

#### Seria główna:

- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska A. (2009), *Świat bez tajemnic. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 1*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Łódź, 213 ss.
- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska (2009), *Świat bez tajemnic. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Łódź, 240 ss.
- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska (2010), *Świat bez tajemnic. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 3*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Łódź, 215 ss.

#### Seria pomocnicza:

- Malarz R. (2010), *Puls Ziemi. Podręcznik do geografii dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn, 203 ss.
- Dobosik B., Hibszer A., Soja J. (2011), *Puls Ziemi. Podręcznik do geografii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn, 227 ss.
- Malarz R. (2010), *Puls Ziemi. Podręcznik do geografii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn, 220 ss.

### Podręczniki angielskie

#### Seria główna:

- Widdowson J. (2006), *This is geography 1*, Hodder Education Hachette Livre UK, London, 141 ss.
- Widdowson J. (2008), *This is geography 2*, Hodder Education Hachette Livre UK, London, 141 ss.
- Widdowson J. (2009), *This is geography 3*, Hodder Education Hachette Livre UK, London, 142 ss.

**Seria pomocnicza:**

Gallagher R., Parish R., Williamson J. (2005), *Geog. 1*, Oxford Univ. Press, Oxford, 132 ss.

Gallagher R., Parish R. (2005), *Geog. 2*, Oxford Univ. Press, Oxford, 132 ss.

Gallagher R., Parish R., Williamson J. (2009), *Geog. 3*, Oxford Univ. Press, Oxford, 144 ss.

**Podręczniki francuskie****Seria główna:**

Adoumié V. (red.) (2004), *Histoire-Géographie 6e*, Hachette Livre, Paris, 304 ss.

Adoumié V. (red.) (2005), *Histoire-Géographie 5e*, Hachette Livre, Paris, 304 ss.

Adoumié V. (red.) (2006), *Histoire-Géographie 4e*, Hachette Livre, Paris, 382 ss.

Adoumié V. (red.) (2007), *Histoire-Géographie 3e*, Hachette Livre, Paris, 384 ss.

**Seria pomocnicza:**

Azzouz R. (red.) (2005), *Histoire-Géographie 5e*, Magnard, Paris, 353 ss.

Azzouz R. (red.) (2006), *Histoire-Géographie 4e*, Magnard, Paris, 366 ss.

Azzouz R. (red.) (2005), *Histoire-Géographie 3e*, Magnard, Paris, 361 ss.

**Podręczniki niemieckie****Seria główna:**

Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S. (2004), *Terra. Geographie 5. Sachsen*, Klett-Perthes, Gotha, 193 ss.

Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S. (2005), *Terra. Geographie 6. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk, 179 ss.

Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S. (2005), *Terra. Geographie 7. Sachsen*, Klett-Perthes, Gotha, 179 ss.

Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S. (2006), *Terra. Geographie 8. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk, 131 ss.

Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S. (2006), *Terra. Geographie 9. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk, 131 ss.

Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S. (2007), *Terra. Geographie 10. Sachsen*, Klett-Perthes, Stuttgart, 179 ss.

**Seria pomocnicza:**

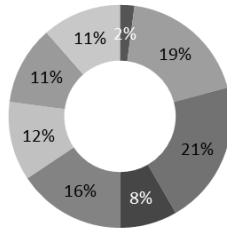
Bricks W., Bütow H., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Poitschke B., Werner I. (2004), *Geographie 1. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunzswik, 178 ss.

Bricks W., Bütow H., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Poitschke B., Werner I. (2004), *Geographie 2. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunzswik, 178 ss.

- Bricks W., Bütow H., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Poitschke B., Werner I. (2005), *Geographie 3. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunswik, 170 ss.
- Bricks W., Bütow H., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Poitschke B., Werner I. (2005), *Geographie 4. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunswik, 130 ss.
- Bricks W., Bütow H., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Poitschke B. (2006), *Geographie 5. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunswik, 130 ss.
- Bricks W., Bütow H., Garten G., Herzig R., Markert W., Meißgeier J., Morgeneyer F., Poitschke B. (2007), *Geographie 6. Gymnasium. Sachsen*, Schroedel (Westermann), Brunswik, 162 ss.

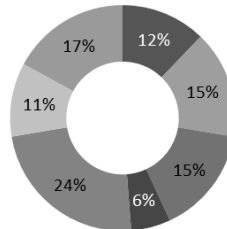
## Załącznik 1. Struktura treści podręczników dla Key Stage 3, serii Geog 1, 2, 3, Wydawnictwo Oxford

### Klasa 1



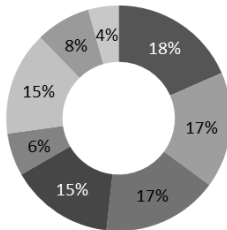
- Czym zajmuje się geografia
- Powiązania przestrzenne, mapa - tworzenie i ich wykorzystanie
- Elementy geografii osadnictwa
- Przemiany handlu detalicznego i zwyczajów zakupowych
- Podstawy geografii Zjednoczonego Królestwa
- Funkcjonowanie zlewni i działalność rzeźbotwórcza rzek
- Przyczyny występowania i zapobieganie skutkom powodzi
- Geograficzny wymiar piłki nożnej

### Klasa 2



- Ewolucja rzeźby wybrzeży morskich, zagospodarowanie wybrzeży
- Pogoda i klimat
- Ekosystemy na świecie (ze szczególnym uwzględnieniem lasu deszczowego i sawanny)
- Rozmieszczenie ludności na świecie i problem niewystarczających zasobów
- Źródła pozyskiwania energii
- Geograficzny wymiar przestępczości
- Wybrane zagadnienia z geografii Brazylii

### Klasa 3



- Czynniki i dysproporcje w poziomie rozwoju ekonomicznego krajów
- Wybrane zagadnienia z geografii Chin
- Wybrane zagadnienia z geografii Stanów Zjednoczonych
- Globalizacja w aspekcie ekonomicznym, marki światowe
- Produkcja i handel kawą. Sprawiedliwy handel
- Korzyści i straty wynikające z rozwoju turystyki
- Oceany i ich wykorzystanie
- Perspektywy rozwoju społeczno-ekonomicznego na świecie do 2030 roku