Joanna Angiel
Adam Hibszer
Elżbieta Szkurłat

Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym

Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej

Bogucki Wydawnictwo Naukowe

Joanna Angiel, Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat

Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym

Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej

Joanna Angiel, Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat

Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym

Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2020

Publikacja sfinansowana przez:

WYDZIAŁ GEOGRAFII
I STUDIÓW REGIONALNYCH
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDZIAŁ NAUK PRZYRODNICZYCH

WYDZIAŁ NAUK
GEOGRAFICZNYCH
Uniwersytet Łódzki

Recenzenci:
dr hab. Wacław Cabaj prof. UP
dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM

Projekt okładki: Marek Angiel

Copyright © Authors, Poznań 2020

ISBN 978-83-7986-299-3

Bogucki Wydawnictwo Naukowe
ul. Górna Wilda 90, 61-576 Poznań
tel. 61 833 65 80
e-mail: biuro@bogucki.com.pl
www.bogucki.com.pl

Druk i oprawa:
totem.com.pl

Spis treści

List do Czytelników 7
1. Idee i źródła inspiracji 11
2. Nauczyciele i studenci wobec potrzeb prowadzenia zajęć terenowych w edukacji geograficznej 55
2.1. Zajęcia w terenie w świadomości nauczycieli – uczestników konkursu pt. „Czym są dla mnie zajęcia geograficzne w terenie?” . . 55
2.2. Geograficzne zajęcia w terenie w opinii nauczycieli – respondentów badań sondażowych 88
2.3. Studenci geografii wobec zajęć w terenie 94
3. Zajęcia w terenie w kontekście nowego spojrzenia na proces poznania 101
3.1. O procesie spostrzegania i percepcji według założeń konstruktywistycznej teorii poznania 102
3.2. Uwarunkowania skutecznego poznania geograficznego podczas zajęć terenowych 114
4. Zajęcia „bliższe i dalsze” – różnorodność – rodzaje 127
4.1. Lekcja w terenie 128
4.2. Projekt edukacyjny 133
4.3. Badania terenowe 135
4.4. Warsztaty terenowe 137
4.5. Edukacja geograficzna na ścieżce dydaktycznej 140
4.6. Wycieczka szkolna 148
4.7. Gry i zabawy w terenie 151
4.8. Krajoznawstwo szkolne w edukacji geograficznej 153
5. Zajęcia terenowe „za progiem” klasy szkolnej – aktualne wyzwania . . . 167
5.1. Relacje przyroda–człowiek w edukacji geograficznej realizowanej w terenie 167
5.2. Edukacja krajobrazowa – od czytania do kształtowania krajobrazu 186
5.3. Najbliższa okolica – ważna przestrzeń edukacji geograficznej 213
5.4. „Mała ojczyzna” i „własny region” – kształtowanie postaw 223
5.5. Refleksja i kontemplacja jako niedoceniana możliwość w terenowej edukacji geograficznej 230
Spis literatury 238
Spis tabel 264
Spis rycin 264
Spis fotografii 265
Spis tablic 266
Załączniki 267

List do Czytelników

Szanowni Państwo!

Zamiast tradycyjnego wstępu do naszej książki – publikacji naukowo-dydaktycznej z zakresu geografii – napisaliśmy do Państwa list. Przedstawiamy w nim:
- kim jesteśmy, jak powstawała ta książka i dlaczego (w jakim celu) ją napisaliśmy,
- jakie zawiera ona treści,
- jakie są główne jej cele,
- na jakie „ścieżki" Państwa zapraszamy,
- do kogo głównie skierowana jest nasza książka.

Kim jesteśmy i jak powstawała w nas ta książka?

Jesteśmy geografami, nauczycielami akademickimi i dydaktykami geografii; byliśmy także (nie przez przypadek) nauczycielami geografii. Od dawna chcieliśmy napisać tę książkę. Żyła ona w nas czas długi – czekała i dojrzewała, tworzyła się wewnątrz. „Pisaliśmy" ją wielokrotnie w myślach, szczególnie podczas rozmaitych zajęć terenowych prowadzonych przez nas, bądź też tych, których byliśmy uczestnikami. Zbieraliśmy wówczas cenne doświadczenia in situ, notowaliśmy spostrzeżenia, pytania, wątpliwości i refleksje, które się wtedy pojawiały i nam towarzyszyły. Dotyczyły one różnych spraw. Z jednej strony były to kwestie merytoryczne – nadrzędne. Pracując w terenie, obserwowaliśmy środowisko geograficzne, różne jego elementy (obiekty), rozmaite zjawiska, skutki procesów, „czytaliśmy" krajobrazy kulturowe, stawialiśmy pytania badawcze: np. kiedy i jak TO (np. miejsce) powstało, jakie zaszły, zachodzą tu zmiany, czym są wywołane, na czym polega wartość bioróżnorodności i georóżnorodności, w czym wyraża się specyfika (fenomen) tego miejsca, w jaki sposób gospodaruje się na tym obszarze itp. Szukaliśmy na nie odpowiedzi, dokonywaliśmy refleksji, analiz i prób syntezy. W wyniku przemyśleń i wniosków projektowaliśmy zajęcia dydaktyczne, które następnie przeprowadzaliśmy w danych warunkach środowiska geograficznego z nauczycielami, uczniami lub studentami. Zastanawialiśmy się, w jaki sposób, poprzez jakie formy, metody i z zastosowaniem jakich środków dydaktycznych inspirować do poszukiwania odpowiedzi na podobne pytania i szukania właści-

wych rozwiązań. Poczyniliśmy również refleksje w ramach ewaluacji zajęć terenowych, np. dotyczące organizacji zajęć, gdy konstatowaliśmy, że można było lepiej, skuteczniej zaplanować ich przebieg, racjonalniej wykorzystać czas. Układaliśmy wtedy pomysły w specyficzne ciągi organizacyjne dostosowane do uczestników – ich wieku, zróżnicowanych osobowości i talentów oraz liczebności danej grupy. Szukaliśmy również – już w warunkach kameralnych (w sali, klasie, pracowni) – właściwych sposobów prezentacji wyników badań w terenie.

Jednocześnie poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytanie, co powoduje, że nauczyciele geografii obawiają się prowadzenia zajęć terenowych – jakie stoją za tym względy, np. merytoryczne, dydaktyczne czy też techniczne. Czego obawiają się najbardziej, jakie przewidują trudności (które ich czasem wręcz paraliżują) i w jaki sposób starają się je niwelować lub zapanować nad nimi. Zastanawialiśmy się w jakim zakresie możemy im w tym wszystkim pomóc – właśnie poprzez tę publikację.

Jakie są główne cele książki?

Jednym z podstawowych celów dydaktycznych jest przesłanie, że zajęcia w terenie są dla uczniów niezastąpionym źródłem wiedzy i doznań poznawczych, warsztatem rozwijania umiejętności geograficznych oraz możliwością dostrzeżenia piękna w świecie natury i kultury. Zaspokajają pragnienia i potrzeby uczniów: poznawania, doświadczania, wyjaśniania, rozumienia, scalania wątków, interpretowania itp. Niosą satysfakcję, której sami niejednokrotnie doświadczyliśmy i doświadczamy, poznając w sposób bezpośredni środowisko geograficzne. Przynoszą radość z osobistego odkrywania świata – tego bliższego i dalszego. Żadna lekcja w klasie ich nie zastąpi. Nie zastąpią ich też informacje pozyskiwane z Internetu, bowiem wbrew opinii uczniów, że „jest w nim wszystko", nie odnajdziemy tam z pewnością osobistych doświadczeń możliwych do zdobycia tylko w terenie. Ale są one jednocześnie dla nauczycieli geografii poważnym wyzwaniem oraz trudnym zadaniem. O tych trudnościach, ich „oswajaniu" i przełamywaniu piszemy w książce – jest to jedno z jej zasadniczych zadań.

Istotnym celem poznawczym i naukowo-badawczym jest uświadomienie istnienia **pomostu między teorią, ideami, tradycjami a praktyką** dotyczącą szkolnych, geograficznych zajęć terenowych.

Przed napisaniem tej pracy przeprowadziliśmy badania wśród nauczycieli geografii. Ich przedmiotem były geograficzne zajęcia terenowe, a ich główne wątki badawcze to:

- przekonania nauczycieli o istocie oraz potrzebie prowadzenia geograficznych zajęć terenowych,
- wiedza na temat takich zajęć oraz sposoby ich realizacji,
- trudności (problemy) różnej natury związane z ich organizacją i przeprowadzeniem,
- satysfakcja nauczycieli z zajęć i osiągnięć uczniowskich zaistniałych w ich wyniku.

Ważny cel, który nam towarzyszył, był jednocześnie wyzwaniem społecznym: uświadomieniem konieczności prowadzenia takich badań oraz ujawnieniem związków między ich wynikami a wieloaspektowym wsparciem nauczycieli geografii przez dydaktyków geografii.

Mamy świadomość, że jedna z ostatnich do tej pory książek na temat szkolnych, geograficznych zajęć terenowych powstała prawie czterdzieści lat temu[1]. Była ona dla nas, wówczas czynnych nauczycieli geografii, ważną przewodniczką – cenną inspiracją do prowadzenia lekcji w takiej właśnie formie. Jako dydaktycy akademiccy do dziś ją niejednokrotnie przywołujemy podczas zajęć ze studentami. Duża część przedstawionych w niej zagadnień jest i obecnie aktualna – dotyczą one np. wybranych tematów z zakresu geografii fizycznej, a także roli zajęć terenowych w kształtowaniu nie tylko wiedzy i umiejętności geograficznych ucznia, ale jego postaw społecznych, humanistycznych. Niemniej jednak zmieniły się przez te lata realia polskiej szkoły, zmieniła się rzeczywistość, szeroko pojmowany świat, w którym żyjemy, w tym techniczne możliwości jego poznawania i przedstawiania. Celem napisania tej książki jest zatem także uaktualnienie zewnętrznych i wewnętrznych warunków, w jakich funkcjonuje obecnie polska szkoła, a w niej edukacja geograficzna. Również uzmysłowienie, że w świecie cyfrowo-wirtualnym zajęcia terenowe, a zatem rzeczywisty, fizyczny i mentalny kontakt uczniów z miejscem zamieszkania, własnym regionem, są niezbędne do kształtowania się więzi z małą i dużą Ojczyzną.

Co zawiera książka?

Książka zawiera **dwa zasadnicze, uzupełniające się i przeplatające ze sobą wątki: badawczy oraz dydaktyczny**. Badawczy wiedzie od teorii ku szkolnej praktyce; wskazuje trudności, z jakimi borykają się nauczyciele pracujący z uczniami w terenie oraz satysfakcję z zajęć prowadzonych w tej formie. Drugi – uświadamia ciągłość tradycji geograficzno-dydaktycznych, których jesteśmy dziedzicami, oraz różnych koncepcji uczenia geografii świata (m.in. Eugeniusza Romera, Wacława Nałkowskiego) i przekłada je do jakże odmiennego: konsumpcyjnego, relatywistycznego, pośpiesznego, wirtualnego, ukierunkowanego na sukces i funkcjonującej w nim polskiej szkoły. Koncentruje się on na bezpośrednim kontakcie człowieka ze środowiskiem (przyrodniczym, społecznym, kulturowym), na przedstawieniu pomysłów i rozwiązań dydaktycznych stosowanych podczas przygotowania i realizacji zajęć terenowych: ich form, metod i technik. Jednocześnie ukierunkowuje na różnorodne cele, wartości i efekty kształcenia geograficznego. Nie jest to jednak klasyczny przewodnik dydaktyczny do prowadzenia geograficznych zajęć terenowych, ani też zestawienie scenariuszy takich zajęć. Jest to książka pokazująca aktualne wyzwania wobec geograficznych zajęć w terenie i ukierunkowująca na dobre praktyki.

[1] I. Berne, 1984, Zajęcia w terenie, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Na jakie ścieżki Państwa zapraszamy?

Zapraszamy Państwa na ścieżkę badawczą! Poszukującym geografem badaczem może stać się każdy uczestnik zajęć terenowych: dziecko i dorosły – uczeń i nauczyciel. Stawiają ich one w roli odkrywców (na własną miarę oczywiście). Dzięki temu mogą oni prześledzić i doświadczyć drogi naukowej, właściwego postępowania badawczego – stawać się badaczami. Ale nie chcemy, aby odnieśli Państwo wrażenie, że ważne jest na tych drogach jedynie przysłowiowe „szkiełko i oko"! Nie! Istotne są też ujęcia (badawcze i dydaktyczne) wartościujące, humanistyczne, które otwierają inne perspektywy poznawania oraz odkrywania. Na tej ścieżce Państwo je odnajdą.

Równie ważna jest ścieżka dydaktyczna. Jako dydaktycy geografii współpracujemy z nauczycielami geografii. Jest to kluczowy, społeczny aspekt naszej pracy i służenia nauczycielom oraz uczniom. Dostrzegamy potrzebę ich wieloaspektowego wspierania: merytorycznego i dydaktycznego. Temu służy ów drugi trop – dydaktyczny – jego podstawowy cel oraz wątek tematyczny.

Do kogo jest głównie skierowana nasza książka?

Pisaliśmy tę książkę z myślą o różnych odbiorcach i ich zawodowych potrzebach: głównie jednak **o nauczycielach geografii oraz o nauczycielach akademickich – dydaktykach geografii, a także o kandydatach do zawodu nauczyciela geografii, czyli studentach geografii**. Tę ostatnią grupę stanowią młodzi ludzie, którzy przygotowują się dopiero do pełnienia roli nauczyciela. Są oni zazwyczaj pełni entuzjazmu w odniesieniu do realizacji zajęć terenowych. Na studiach geograficznych zajęcia takie stanowiły obowiązkowy, ale i oczekiwany przez nich aspekt studiowania, drogę dochodzenia do naukowej prawdy o świecie – tym najbliższym i dalszym (jak też możliwość multisensorycznego odbierania jego piękna).

Nasza książka może również zainteresować szeroki krąg np. krajoznawców, przewodników turystycznych, ludzi związanych z harcerstwem, animatorów kultury itp. A także rodziców, którzy spędzają ze swymi dziećmi czas na poznawaniu rzeczywistego świata, odkrywają związki człowieka z miejscem życia, własnym regionem, Polską.

* * *

Tristan Gooley we wstępie do książki „Jak czytać wodę" napisał: „Osiągniemy więcej, jeśli będziemy wiedzieli, czego wypatrywać". Sentencja ta nie odnosi się tylko do obserwacji wody, ale może stanowić motto każdej obserwacji lub ogólniej – każdego mentalnego ukierunkowania i „wypatrywania".

Może też być myślą przewodnią naszej książki, dróg myślowych i ścieżek tematycznych, na które Państwa zapraszamy

Autorzy

1. Idee i źródła inspiracji

W pracy bardzo często przywołujemy idee, których twórcami są nasi poprzednicy – geografowie i dydaktycy piszący w różnych okresach o potrzebie zajęć w terenie. Niektóre bardzo ważne i nawet najpiękniejsze w swoim czasie idee umierają wobec „przemian tego świata", inne są kontynuowane tylko do pewnego czasu i zapominane, bo „wieją inne wiatry". Bywa też tak, że po okresie zapomnienia przychodzi czas renesansu dawnych idei poprzez ich świadomy wybór i „wyprowadzanie z ciemności na światło dzienne". W tej publikacji staramy się to robić, bo widzimy ich wielką, nieuznaną dostatecznie i niespożytkowaną wartość, bo szanujemy dorobek naszych mistrzów, bo cieszymy się otrzymanym dziedzictwem, bo staramy się w poczuciu przyzwoitości i uczciwości nie przypisywać sobie tego, o czym mówili już dawno nasi poprzednicy. To, że tak wyraźnie zwracamy się w stronę dawnych idei, jest naszym wyborem, robimy to w wolności i... nie jesteśmy w tym pierwsi. Widzimy w pracach Nałkowskiego kontynuację idei Komeńskiego, a w pracach Niemcówny kontynuację idei Nałkowskiego. Świadomość kontynuacji, ciągłości daje bowiem niesamowitą siłę i przekonanie, że uczestniczy się w czymś ważnym, co ma znamię trwałości oraz naszej geograficznej i dydaktycznej tożsamości. Uzasadnieniem tego założenia może być zamieszczony w ramce tekst Michała Mścisza – tekst, który po upływie dziewięćdziesięciu lat od jego napisania zadziwia swoją aktualnością.

Zarówno na średnim, jak jeszcze więcej na wyższym stopniu nauczania szkolnego istnieje tendencja do ograniczania, a nawet zupełnego pomijania i bagatelizowania lekcyj w polu i naukowych wycieczek. Są różne po temu przyczyny, jak tu i ówdzie dostrzegany jeszcze konserwatyzm organów kierowniczych, niefachowość przeważnej ilości uczących geografji nauczycieli w szkołach średnich i powszechnych, przesądy rodziców itp. Wydaje się pewnym jednostkom, że żywą obserwację natury można zastąpić środkami sztucznymi. Nic bardziej mylnego i naiwnego. Książka, karta, obraz, reljef są ważnemi środkami pomocniczymi, lecz tylko wtedy, gdy są uzupełnieniem obserwacji bezpośredniej. To też lekceważenie i zaniedbywanie tego najważniejszego środka nauczania powoduje u młodzieży następstwa w wysokim stopniu ujemne, jak powszechne sądy, beztreściwe, a nawet przekręcone pojęcia, brak znajomości życia i przyrody, płytkość i powierzchowność w traktowaniu zagadnień życiowych, a przedewszystkiem blichtr i blagę zamiast wiedzy. Wina leży nie po stronie ucznia, lecz po stronie wadliwych i przestarzałych metod nauczania.

Michał Mścisz, 1929 rok

Przegląd idei dydaktyczno-geograficznych, które mogą inspirować nas, geografów, zaczynamy od Jana Amosa Komeńskiego, XVII-wiecznego pedagoga, filozofa i teologa, który wciąż fascynuje mądrością i aktualnością swoich dzieł. Przedmiotem dydaktycznej refleksji czynimy w następnej kolejności myśli kontynuatorów jego idei – polskich geografów zasłużonych dla edukacji geograficznej, dydaktyków geografii, wspaniałych nauczycieli należących do grona twórców polskiego dziedzictwa w zakresie dydaktyki geografii ze szczególnym uwzględnieniem idei odnoszących się do edukacji geograficznej w terenie. Podejmujemy próbę dokonania przeglądu, zgłębienia, zrozumienia ich uniwersalnych wartości, by mogły one stanowić dla Czytelnika źródło inspiracji w zakresie współczesnych teoretycznych założeń oraz praktycznych edukacyjnych pomysłów i praktycznych rozwiązań realizowanych podczas geograficznych zajęć terenowych.

Poglądy czeskiego pedagoga – **Jana Amosa Komeńskiego** (1592–1670), którego drugą ojczyzną była Polska, daleko wyprzedzają epokę, w której żył i tworzył ten reformator edukacji nazywany „nauczycielem Europy" a nawet „nauczycielem narodów" (Sitarska 2010). Uniwersalność idei wychowawczych Jana Amosa Komeńskiego sprawia, że poczynając od okresu, w którym żył, przez kolejne wieki starano się poznać, zgłębić, zrozumieć, a przede wszystkim rozwijać i realizować jego prekursorskie idee edukacyjne. Z punktu widzenia interesującego nas zagadnienia – geograficznych zajęć w terenie – do najcenniejszych z nich należą:

1. Przywiązywanie ogromnej wagi do kształcenia poprzez poznanie zmysłowe. Dlatego też Komeński uznawany jest powszechnie za twórcę zasady poglądowości. U podstaw jego dydaktycznych poglądów leży sensualistyczna teoria poznania, według której w procesie zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności zmysły odgrywają rolę wiodącą, są najważniejsze – gwarantują prawdziwość i pewność w kształceniu geograficznym: *dla wiedzy zmysł jest punktem wyjścia, stąd przez wyobrażenie wiedzie droga poznania do pamięci, następnie kształtuje się pojmowanie rzeczy ogólnych, w końcu zaś na podstawie dostatecznego zrozumienia rzeczy – powstaje sąd ustalający pewność poznania* (Komeński 1956, s. 145). Słynny pedagog twierdził, że: *niczego nie ma w umyśle, czego by przedtem nie było w zmysłach* (Komeński 1956, s. 114) i dlatego *trzeba (...) nie z książek czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, dębów i buków* (Komeński 1956, s. 161) oraz że: *Nauka rozpoczynać się musi od zmysłowych spostrzeżeń, a nie od opisów rzeczy słowami* (Komeński 1956, s. 115). Według czeskiego pedagoga szkoła powinna dostarczać dzieciom wiedzy o otaczającej rzeczywistości w sposób naoczny i bezpośredni i dlatego edukację należy zaczynać od najbliższego otoczenia, od własnego środowiska. Uczeń nie powinien uczyć się na pamięć tego, czego nie pojął zmysłami. *Uczeń powinien posługiwać się swymi zmysłami przy poznawaniu rzeczy, najpierw dostrzegać fakty, potem wyciągać z nich wnioski* (za: Bieńkowski 2000, s. 84). Był przekonany, że świat jest poznawalny, a najbardziej przyczynia się do tego współdziałanie zmysłów, myślenia i sprawność rąk. Współdziałanie to należy u ludzi rozwijać od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. Zalecał korzystanie ze zmysłów w jak najszerszym zakresie, np. łączenie słucha-

nia z obserwacją, a pracę języka z pracą rąk. Poznanie wielozmysłowe uczynił Amos Komeński podstawową regułą dydaktyczną.

2. Pogląd, że nauczaniu sprzyjają: pogodna atmosfera oraz – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – aktywizujące uczniów metody nauczania, pobudzające ich do samodzielnego myślenia i działania. Zadaniem stosowanych metod nauczania jest rozwijanie umysłów uczniów, usprawnianie ich języka, kształcenie sprawności rąk, ćwiczenie woli – kształcenie wszechstronne. Zdaniem Komeńskiego metody nauczania powinny budzić zapał do nauki, być metodami naturalnymi, ukazującymi rzeczy tak, jak są one dostępne w rzeczywistości: *bo wszystko, co jest naturalne, rozwija się spontanicznie*, a *rządzące światem prawidłowości wyprowadzane powinny być z natury*. Całej praktycznej działalności edukacyjnej Komeńskiego oraz teoretycznym rozważaniom nad „sztuką nauczania" przyświecała myśl, znalezienia metody, która pozwalałaby, *aby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli* (Komeński 1956, s. 180).
3. Sformułowanie podstawowych zasad doboru i układu treści nauczania. Według nich treści nauczania powinny być dla uczniów interesujące oraz zgodne z ich poznawczymi potrzebami. Są to zasady: dostępności, systematyczności i stopniowania trudności: *natura postępuje bowiem od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, od bliskich dzieciom, młodzieży do coraz bardziej odległych* (Komeński 1956, s. 344). Komeński zwracał uwagę na potrzebę utrwalania nabytych wiadomości i zastosowania ich w praktyce. Twierdził, że: *bardzo ważna jest znajomość rzeczy, czyli wiedzy, ale równie ważne jest jej zastosowanie w praktyce* oraz że *... nie powinno uczyć się niczego, jak tylko tego, co posiada oczywiste zastosowanie praktyczne* (Komeński 1956, s. 151). Dużą wagę przywiązywał przy tym do dobrego przykładu i częstych ćwiczeń (Komeński 1956).
4. Przekonanie, że nauczyciel nie może ograniczać samodzielności swoich uczniów, ale … *powinien im pozwolić na kroczenie po własnych drogach, choćby one były okólne, a nawet wiodły na manowce. Niech się sami przekonają, że obrana droga jest błędna, niech szukają innej. Więcej się w ten sposób nauczą, niż gdyby dotarli najkrótszą drogą, ale prowadzeni na pasku przez nauczyciela* (Komeński 1964, s. 450).

Wyróżnione wyżej idee edukacyjne Jana Amosa Komeńskiego: **poglądowość, wielozmysłowe poznanie, łączenie słowa ze spostrzeganiem, aktywizujące metody nauczania, kształcenie wielostronne, stosowanie zasady dostępności, systematyczności, stopniowania trudności, trwałości wiedzy, samodzielności uczniów,** zostały wybrane ze względu na ich aktualność w odniesieniu do współczesnych wyzwań edukacyjnych, jakimi ciągle pozostają zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym.

Wincenty Pol (1807–1872) jest jednym z **twórców polskiego krajoznawstwa i ojcem nowożytnej geografii polskiej.** Wincentemu Polowi zawdzięczamy utworzenie w 1849 r. drugiej na świecie i pierwszej na ziemiach polskich katedry geografii. W 1850 r. **zainicjował nową formę** działalności dydaktycznej – **wycieczki terenowe**. Jego wycieczki z kilkoma kolegami profesorami oraz dużą grupą studentów w okolice Krakowa, Tatr, Pienin cieszyły się ogromnym zainteresowaniem i stwarzały okazję nie tylko do zdobywania wiedzy naukowej, ale

były szkołą patriotyzmu, kształtowania więzi z ojczystą ziemią, przyjaźni i dialogu. Duże uznanie przyniosła Wincentemu Polowi „Pieśń o ziemi naszej" (wydana w całości w 1843 r.) – poetycki cykl opisów ziem polskich odwiedzonych przez geografa-samouka. Cykl ten przyczynił się do znacznego wzrostu zainteresowania rodzimą przyrodą i kulturą wśród polskiego społeczeństwa.

Pieśń o ziemi naszej (fragmenty)

A czy znasz ty, bracie młody,
Twoje ziemie, twoje wody?
Z czego słyną, kędy giną,
W jakim kraju i dunaju?

W góry! w góry, miły bracie!
Tam swoboda czeka na cię.
Na szałase do pasterzy,
Gdzie ze źródła woda bieży,
Gdzie się serce z sercem mierzy
I w swobodę człowiek wierzy!
Tutaj silniej świat oddycha,
Tu się szczerzej człek uśmiecha,
Gdy się wiosną śmieją góry.

Poprzez fakt, że Wincenty Pol sam w swojej pracy dydaktycznej preferował wycieczki i ćwiczenia geograficzne oraz mówił o ich znaczeniu podczas wykładów, zaczęły one odgrywać coraz większą rolę również w edukacji szkolnej. Natomiast jego poetyckie opisy ziem polskich były zarówno dla młodzieży, jak i dorosłych doskonałymi lekcjami patriotyzmu oraz okazją krzewienia piękna ojczystego kraju.

Prace **Wacława Nałkowskiego** (1851–1911) tworzą wyjątkowo cenny dorobek dydaktyczny, którego główne idee stanowią dla kolejnych pokoleń geografów wspaniałe dziedzictwo i pozostają aktualne do dziś. Pomimo że znacząca ich część nie odnosi się do zajęć w terenie, to jednak niektóre z nich zostaną również poniżej przywołane, gdyż dotyczą pojmowania geografii jako nauki i przedmiotu szkolnego oraz kształtują pogląd na cele, metody, zasady czy warunki poznania geograficznego w terenie.

Wacław Nałkowski widział geografię jako naukę zajmującą wyjątkowe miejsce wśród innych nauk: twierdził, że **wiedza geograficzna jest syntezą nauk,** daje szerokie wszechstronne spojrzenie, chroni od *jednostronności i ciasnoty umysłowej*. Walory geografii jako wiedzy syntetyzującej były dla Nałkowskiego wyjątkowe – nie wątpił, że może ona **integrować tak dalekie od siebie dziedziny, jak nauki przyrodnicze i humanistyczne.** Taką integrującą rolę geografii postrzegał Nałkowski jako istotę i główne zadanie geografii szkolnej:

– *… tutaj objęcie całości jest istotą nauczania, bo istotą geografji jest ujęcie całości, synteza* (Nałkowski 1920, s. 54).
– *Wogóle nauczyciel powinien pamiętać, że głównem kształcącem* ***zadaniem geografji jest wiązanie*** *poszczególnych rozproszonych nauk w jedną organiczną całość, w jedną naukę* (Nałkowski 1920, s. 52).
– *… geografja stanowi przedmiot wielkiej ważności w nauczaniu: stanowi ona punkt wyjścia dla wszystkich nauk poszczególnych, a zarazem wspólne ich ujście – jest nauką ogniskową, centralną: przytem nawet w odstępie między dwoma ogniskami – wspólnym punktem wyjścia i wspólnem ujściem – geografja gra, jako geografja szczegółowa, ważną rolę: traktując całokształt życia krajów, tworzy nić, spajającą oddzielne nauki nawet poprzez lukę tak ostrą, jak między naukami przyrodniczemi a humanistycznemi* (Nałkowski 1920, s. 26).

Tę syntetyzującą rolę geografii widział Wacław Nałkowski **w badaniu, szukaniu, rozpatrywaniu związków i zależności:**

– *… nauka zaś o ziemi, jak każda nauka, nie może poprzestać na opisaniu, skonstatowaniu faktów – to stanowi tylko jej zadanie przedwstępne – nauka musi szukać związków, przyczyn, odkrywać prawa, rządzące zjawiskami (a stąd móc je przewidywać) – nauka musi badać* (Nałkowski 1920, s. 6).
– *Można zatem geografję „wielką" zdefinjować ściślej, jako naukę o wszystkich zjawiskach ziemskich w ich umiejscowieniu, we wzajemnym związku i w nieprzerwanym rozwoju* (Nałkowski 1920, s. 9).
– *… jest ona bowiem pewną specjalną, częściową syntezą – rozpatruje mianowicie związki zjawisk, dające się sprowadzić do stosunków przestrzennych, stosunków rozmieszczenia, które często warunkują charakter krajobrazowy, – rozpatruje je w odniesieniu do powierzchni ziemi* (Nałkowski 1920, s. 8).
– *… taka spójna, organiczna całość, jaką stanowi ziemia, nie jest prostą, martwą sumą części, prostem nagromadzeniem grup zjawisk, owszem, części te są ze sobą naturalnie związane, zjednoczone stosunkami wymiany, zależności, działania i oddziaływania. Nauka więc o ziemi nie da się zastąpić przez proste zaregestrowanie, zesumowanie nauk poszczególnych; musi istnieć oddzielna i samodzielna nauka o ziemi, mająca za zadanie wiązać przyczynowo zjawiska, rozdzielone (dla ułatwienia) sztucznie między nauki poszczególne, t.j. – rozpatrywać zjawiska nie w oderwaniu od innych, jak to czynią nauki poszczególne, lecz w łączności, t.j. tak, jak zjawiska te w naturze, w rzeczywistości zachodzą* (Nałkowski 1920, s. 8).
– *... trudno jest np. jeszcze osiągnąć ideał, ażeby w podręczniku geograficznym ani jeden fakt nie stał oddzielnie, ażeby był koniecznie powiązany z innemi faktami nićmi przyczynowości* (Nałkowski 1920, s. 20).

Poglądy dydaktyczne Nałkowskiego wprowadziły w rozumieniu i założeniach edukacji geograficznej radykalną zmianę: nawoływał Nałkowski do tego, aby szkolną geografię pamięciową przekształcić w dziedzinę kształcącą myślenie. Tak nabytą umiejętność formalną nazywa Nałkowski **„zmysłem geograficznym"**, pozwalającym na wiązanie przyczynowe zjawisk, kojarzenie, upatrywanie podobieństw i różnic:

– *Mając do czynienia wciąż z całym chaosem zjawisk, które trzeba porządkować (klasyfikować), wiązać przyczynowo, geografja kształci par excellence zdolność kojarzenia,*

upatrywania podobieństw (analogii) i różnic, odnajdywania związków między najodleglejszemi, na pozór najbardziej obcemi zjawiskami – tak, iż zdolność tę możnaby nazwać ***zmysłem geograficznym*** (Nałkowski 1920, s. 27).

– *Chodzi tu mianowicie o wyrobienie tego, co nazwałbym zmysłem geograficznym. Zmysłem geograficznym jest naprzykład to, gdy ktoś, wziąwszy do ręki mapę nieznanego sobie bliżej kraju, potrafi z niej wywnioskować najcharakterystyczniejsze cechy kształtu powierzchni, biegu wód, stosunków klimatycznych, przyrody organicznej i człowieka i stąd potrafiłby się sam w tym kraju zorjentować lub udzielić cennych kierowniczych wskazówek udającemu się tam podróżnikowi, wojownikowi, koloniście, handlarzowi i t.p. Zmysłem geograficznym jest to, gdy ktoś z luźnych wskazówek podróżników, którzy przebiegali nieznany kraj po oddalonych od siebie drogach, potrafi wyrobić sobie o nim całym trafne wyobrażenie, a przytem, być może, sprostować niejeden błąd we wskazówkach podróżników, na podstawie przeczących sobie wzajemnie doniesień.* ***Zmysłem geograficznym jest to, gdy ktoś z chaosu geograficznych warunków, towarzyszących danemu zjawisku, potrafi wyróżnić te, które są jego główną przyczyną*** (Nałkowski 1920, s. 75).

– *Wprawdzie każdy może z geografji odnieść praktyczną korzyść, ale to zupełnie w innym, daleko szerszym, nie zaś ciasnym, faktycznym sensie. Praktycznem zadaniem geografji jest mianowicie dać uczącemu się ogólne narzędzie, ogólny oręż w czekającej go walce o byt, to* ***znaczy rozwinąć jego władze umysłowe rozumowaniem****, a władze zmysłowe – obserwacją. Kto wykształcił w sobie te dwie władze, ten, rzucony w jakiekolwiek warunki, na jakąkolwiek arenę, zorjentuje się szybko w sytuacji i da sobie radę* (Nałkowski 1920, s. 74).

Nieocenione i nadal aktualne są wskazania Nałkowskiego w dziedzinie praktyki dydaktycznej dotyczące obserwacji bezpośredniej i wycieczek w nauczaniu geografii.

W „Zarysie metodyki geografii" Nałkowski pisał, że najważniejszym sposobem nauczania geografii są obserwacje na „żywej naturze", to jest w najbliższej okolicy. Zastrzegał jednak, że nie chodzi o szczegółową wiedzę o okolicy, ale o wykorzystanie jej wartości dydaktycznej, wynikającej z poglądowości, bezpośredniości poznania, możliwości uczenia przez analogię, różnorodnych walorów wychowawczych:

– *Obserwacye na żywej naturze sąsiedniej okolicy są najważniejszem środkiem zapoznania się ze zjawiskami geograficzemi; przyroda, wyrzekł Aleksander Humboldt, w każdym kawałku ziemi jest odbiciem całości* (Nałkowski 1920, s. 4).
– *Nauczanie geografii rozpoczyna się już w czasie przedszkolnym, jako nauka okolicy rodzinnej…* (Nałkowski 1920, s. 22).
– *Punktem wyjścia (już w czasie przedszkolnym) i podstawą nauki geograficznej są wycieczki, z początku w najbliższą okolicę, a później i w dalsze; jest to żywe źródło, wciąż zasilające naukę teoretyczną, wciąż dające podstawę do analogij, porównań, aby zjawisko dalekie zrozumieć przez analogję z bliskiem, znanem* (Nałkowski 1920, s. 29).
– *Przy nauczaniu geografii poglądowej, przedstawiają się dwie drogi uzmysławiania: 1) obserwacya zjawisk naturalnych, jakie w naszej okolicy zachodzą, i 2) obserwacya zjawisk sztucznych, t.j. modeli, widoków, map, i t.p.* (Nałkowski 1920, s. 3).

– *Naukę okolicy należy, powtarzamy, uważać tylko jako środek do uzmysłowienia, ucieleśnienia pojęć geograficznych, nie zaś jako cel t.j. jako zapoznanie się z najdrobniejszemi, nic nie znaczącemi szczegółami topograficznemi, jak to niektórzy sądzą, rozciągając przytem tę naukę do całego kraju ojczystego. Ostatnią metodę uważamy za niepedagogiczną, albowiem* ***to, co leży poza obrębem najbliższej okolicy, przestaje być bezpośrednio poglądowem, gdzie zaś bezpośrednia poglądowość ustaje, tam zasada pedagogiczna: od bliższego do dalszego traci racyę bytu i musi ustąpić drugiej: od prostego do złożonego****, która jest ważniejszą i zasadniczą…* (Nałkowski 1920, s. 4).
– *… analogizujemy zjawiska dalekie z bliskiemi, obserwowanemi w okolicy; w ten sposób myślą, ożywioną w części przez obserwację, kierowaną przez mapy, przebiegamy choć „lotem ptaka" obce kraje i ludy* (Nałkowski 1920, s. 23).
– *Nauczyciel powinien zwłaszcza zapamiętać sobie miejscowości, nadające się szczególniej do wyjaśnienia, upoglądowienia zasadniczych pojęć geograficznych; albowiem w wycieczkach (początkowych) chodzi nie tyle o poznanie okolicy, jako takiej, jako celu (to jest tylko cel praktyczny), lecz – jako środka do zrozumienia zasadniczych, typowych pojęć geograficznych: form i materjałów, a także sił, które tak na materjały, jak i na formy działają, wytwarzają je, zmieniają, niszczą. W tem poznaniu działalności sił, poznaniu zmian, rozwoju – życia, zwłaszcza życia kraju ojczystego, tkwi nie tylko pierwiastek naukowy, ale i estetyczny oraz etyczny* (Nałkowski 1920, s. 22)

Korzystając z własnych nauczycielskich doświadczeń, Wacław Nałkowski podpowiadał nauczycielom, jak właściwie przygotować się do wycieczki, z jakich pomocy korzystać, w jakiej formie dokumentować i prezentować wyniki obserwacji:
– *Przed wycieczką należy przygotować się do niej; tyczy się to zwłaszcza nauczyciela, który powinien okolicę daną poznać poprzednio sam i zanotować sobie rzeczy potrzebne, aby wycieczkę mógł następnie poprowadzić planowo* (Nałkowski 1920, s. 29).
– *Dobrze jest przed wycieczką wejść z uczniami na wysoką wieżę lub górę, by poznać tę okolicę naprzód w najogólniejszych zarysach, co następnie ułatwi orjentowanie się. Na wycieczkę należy wziąć choćby najprostsze narzędzia: kompas, lunetę, mapę szczegółową, notatniki, w okolicy górzystej – barometr. Po powrocie, zwłaszcza po licznych wycieczkach, pojedyńcze szczegóły, utrwalone rysunkiem i pismem oraz zebranemi okazami, można zebrać w całkowity obraz geograficzny zwiedzonej okolicy* (Nałkowski 1920, s. 29–30).

W licznych wypowiedziach Nałkowski zwracał uwagę na potrzebę odróżnienia geografii od krajoznawstwa, stawiając wobec geografii wymóg unikania typowej dla krajoznawstwa faktografii na rzecz wyjaśniania zjawisk na drodze rozumowej:
– *Jednakże wobec powyższego określenia krajoznawstwa, nazwa taka stanowiłaby contradictio in adjecto; to też wolelibyśmy, idąc dalej na drodze różniczkowania, nazwać opracowanie tego rodzaju encyklopedją geograficzną. A nie jest to naturalnie to samo co geografja: w geografji różne kategorje zjawisk są połączone przyczynowo w organiczną całość przez obejmujący je umysł geografa; w encyklopedji są one połączone tylko mechanicznie przez introligatora. Encyklopedja jest tylko formą przejściową od krajoznawstwa do geografji…* (Nałkowski 1920, s. 17).

– *Pomieszanie geografji szczegółowej z krajoznawstwem sprowadza skutki zgubne, zwłaszcza w podręcznikach geograficznych szkolnych i w praktyce pedagogicznej* (Nałkowski 1920, s. 19).
– *… jeszcze dzisiaj wielkim popytem cieszą się u nas podręczniki geograficzne o charakterze krajoznawczym, tj. przepełnione faktami. I takie* ***zagważdżanie umysłów*** *młodzieży jest u nas uważane za działalność patrjotyczną!* (Nałkowski 1920, s. 20).

Będąc orędownikiem geografii malowniczej, zachęcał Wacław Nałkowski do uwzględniania jej w szkolnej edukacji geograficznej, jednak jednocześnie przestrzegał przed nadmiernym stosowaniem długich, „malowniczych opisów":
– *Toż samo prawie można powiedzieć o geografji malowniczej, gdyż jest to niejako bukiet uwity artystyczną ręką z pojedyńczych kwiatów, zbieranych przez wrażliwych na piękno podróżników* (Nałkowski 1920, s. 15).
– *Ale nawet znaczna przymieszka do podręcznika geograficznego długich opisów malowniczych może być także szkodliwa – może zmienić naukę geografji w naukę pięknych deklamacyj. Geografja malownicza służyć powinna tylko do lektury szkolnej, ożywionej pokazami modeli, malarstwa krajobrazowego i fotografij* (Nałkowski 1920, s. 20).

W swoich dydaktycznych rozważaniach na temat metod kształcenia geograficznego **Michał Mścisz** (1888–1974) za najważniejsze uznawał **metody obserwacji bezpośredniej**: *Wśród metod nauczania geografii* ***stawiamy na pierwszym miejscu lekcje w polu, obserwacje i wycieczki geograficzne – jako najdoskonalszy wyraz metody bezpośredniej obserwacji****. Celem ich jest nie tylko naturalny i bezpośredni stosunek młodzieży do przyrody, lecz także wykorzystanie przyrody jako żywego źródła wiedzy konkretnej, zasilającej stale i w wysokim stopniu naukę teoretyczną* (Mścisz 1929, s. 54, 55). Twierdził, że zdarzają się nauczyciele, którzy nie wykorzystują obserwacji bezpośredniej i wtedy: *Tego rodzaju nauczyciele stanowią balast w szkolnictwie…* (Mścisz 1929, s. 41). Zachęcając do stosowania różnorodnych środków dydaktycznych, jednocześnie przestrzegał przed zastępowaniem nimi obserwacji w terenie: *Nie jest dopuszczalne, by dzieci zdobywały pierwsze geograficzne pojęcia z obrazków i opowiadań nauczyciela, lub z czytanek szkolnych. W wielu wypadkach nauczyciel nieobowiązkowy ogranicza się do „wykładu", książki i ilustracyj. Metoda nie tylko błędna, ale zupełnie fałszywa* (Mścisz 1929, s. 56). Podkreślał znaczenie obserwacji w kształtowaniu pojęć geograficznych: *… na tym najniższym stopniu nauczania przyzwyczajać młodzież do dokładności i ścisłości w obserwowaniu.* ***Tylko bowiem wyobrażenia dokładne i jasne tworzą konkretną podstawę jasnych pojęć*** (Mścisz 1929, s. 57). Michał Mścisz widział konieczność zachowania proporcji w stosowaniu obserwacji pośredniej i bezpośredniej oraz uzależniał skuteczność obserwacji pośredniej od zakresu obserwacji bezpośrednich. Podkreślał, że obserwacja pośrednia: *Daje ... tylko wtedy wyniki negatywne, o ile dany nauczyciel stosuje ją wyłącznie, a lekceważy lub całkowicie pomija metodę obserwacji bezpośredniej. W tym wypadku nauczanie geografii schodzi na poziomy średniowieczne, a nauczyciel geografii staje się nie tylko objektem nieużytecznym, lecz wręcz szkodliwym w szkole* (Mścisz 1929, s. 41). Według Mścisza w stosowaniu metody obserwacji pośredniej i bezpośredniej obowiązuje „rzeczywista harmonia" – to jest nie tylko proporcja w ich wykorzystaniu, ale również odpowiednie natężenie (rozkład) w ciągu roku kalendarzowego. Proporcje te wyznacza

w dużym stopniu klimat, sama przyroda: w okresie jesiennym i wiosenno-letnim *przeważającą część lekcyj szkolnych przeznaczamy na obserwację bezpośrednią* (Mścisz 1929, s. 41).

Szczególną wagę przywiązywał Michał Mścisz do zajęć w terenie w młodszych klasach: *Dziecko musi każde otaczające je zjawisko widzieć.* ***Najczęściej młodzież patrzy na przyrodę, lecz jej nie widzi, nie rozumie i nie zdaje sobie sprawy z otaczającego ją świata.*** *Trzeba dziecko nauczyć patrzeć, pokazać mu drogi, przyzwyczaić je do obserwowania* (Mścisz 1929, s. 56). Mścisz widział zajęcia w terenie jako kryterium do selekcjonowania treści *stąd w kursie początkowym winien (nauczyciel) zrezygnować nawet z bardzo ważnych wiadomości geograficznych, jeśli nie dadzą się oprzeć na doświadczeniach i obserwacjach* (Mścisz 1929, s. 56). Doceniał Mścisz **kształcące i wychowawcze funkcje zajęć w terenie**: *Zwolna rozpocznie młodzież zdobywać konkretne pojęcia geograficzne i rozumieć życie tego najbliższego świata, w którym żyje i obraca się; nauczy się i przyzwyczai się patrzeć własnemi oczyma i posługiwać się niemi dla zdobywania wiedzy; podręcznik przestanie więc być wyłącznem źródłem wiedzy, gdyż obok książki poczesne miejsce zajmie życie. W następstwie nauczy się dziecko zastanawiać się nad spostrzeganemi zjawiskami geograficznemi, rozpocznie pierwsze, nieśmiałe próby porządkowania zjawisk i przyczynowego ich wiązania. Są to już podstawy dla przyzwyczajania młodzieży do myślenia kategoriami geograficznemi, a zatem do kształcenia zmysłu geograficznego. … Wycieczki są jednak nie tylko środkiem kształcącym, ale także znakomitym środkiem wychowawczym, gdyż uczą obserwacji i ukochania przyrody* (Mścisz 1929, s. 57).

Michał Mścisz zalecał, by zajęcia w terenie były dla młodzieży okazją do **samodzielnych obserwacji i poszukiwań**, jednak zawsze przy wspierającej obecności nauczyciela: *Młodzieży należy dać szeroką możliwość samodzielnych obserwacyj, lecz kierownictwa i inicjatywy z ręki wypuszczać nie należy* (Mścisz 1929, s. 57).

W świetle często aktualnie wygłaszanych przez nauczycieli opinii, że *brakuje czasu na zajęcia w terenie*, a bywa, że również opinii dyrektorów szkół odnośnie do *straty czasu na zajęcia terenowe* bardzo ciekawie brzmi przekonanie Mścisza, że wtedy kiedy uczniowie mają braki, kiedy z powodu braku czasu (godzin) nie mieli systematycznego kursu geografii, to trzeba właśnie poprzez lekcje w terenie te braki uzupełnić: ***O ile młodzież tych szkół nie przeszła regularnej i systematycznej, celowo i nowożytnie prowadzonej nauki geografii, natenczas drogą szeregu lekcyj w polu należy dać młodzieży to, czego jej brak*** (Mścisz 1929, s. 60).

W „Zarysie metodyki geografii" Mścisz wiele uwagi poświęcił **zasadom dobrego przygotowania i organizacji zajęć w terenie**. Jest to m.in.:

- **dobre poznanie terenu i przygotowanie odpowiednich materiałów i zadań do pracy** dla uczniów: *Nauczyciel powinien poznać gruntownie dotyczący teren i opracować schemat zagadnień, które zmierza na wycieczce omówić, wyświetlić i rozwiązać. Wycieczka ma więc z góry wyznaczony cel i stosowny do tego rozkład zajęć…* (Mścisz 1929, s. 60);
- **sporządzenie przez uczniów dokumentacji** przeprowadzonych obserwacji oraz częste nawiązywanie do ich wyników: *… uzupełnieniem wycieczki i utrwaleniem poczynionych obserwacyj są następujące czynności: zdjęcia fotograficzne; rysunek terenu, zdjęty kompasem; praca piśmienna, ilustrowana rysunkiem lub fotografia – jako*

zadanie domowe: przekroje, diagramy blokowe i model; monografie studjowanych obszarów (Mścisz 1929, s. 64);
– **zgromadzenie i wykorzystanie narzędzi pomiarowych i pomocy do zajęć** w terenie: *Palącą kwestją jest zaopatrzenie szkół w niezbędne instrumentarium geograficzne* (Mścisz 1929, s. 65);
– **systematyczna kontrola i ocena nauczyciela** pod kątem organizacji i realizacji lekcji w terenie i wycieczek oraz wliczenie godzin wycieczek do etatu nauczyciela geografii: *Nauczyciel geografii winienby prowadzić osobny dziennik wycieczek i z końcem roku przedkładać dyrekcji ogólne sprawozdanie. Oczywiście godziny wycieczek winnyby wchodzić do etatu geografa* (Mścisz 1929, s. 65);
– rozwaga w **doborze przedmiotu, zakresu poznania i długości trasy** podczas szkolnych wycieczek krajoznawczych z uwzględnieniem czasu na samodzielną obserwację i kontemplację przyrody: *Zbyt wiele czasu i trudów marnujemy na rekordowe zdobywanie kilometrów, zbyt nerwowo przebiega się krajobrazy i nieledwo jednem tchnieniem chciałoby się pożerać coraz więcej i więcej wrażeń. Jeżeli gdzie, to na wycieczkach krajoznawczych potrzebna jest rozwaga i umiar. Stanowczo więcej korzyści przyniesie taka wycieczka, w której nauczyciel-geograf przygotuje dokładnie plan obserwacyj, wprowadzi młodzież w krajobraz typowy i tu pozostawi młodzieży odpowiedni czas na spokojną obserwację samodzielną, na zdjęcia i fotografie, wreszcie na rozkoszowanie się pięknem przyrody* (Mścisz 1929, s. 65–66).

Zalecenia i wnioski dydaktyczne dotyczące zajęć w terenie sformułowane przez Michała Mścisza

- należy wyróżnić lekcje w terenie i wycieczki w programie kształcenia geograficznego;
- w niższych klasach lekcje w terenie mają zadanie kształcenia zmysłu obserwacyjnego i zdobycie elementarnych pojęć geograficznych;
- na niższych poziomach edukacji nie chodzi o „sumę wiadomości", ale o ćwiczenie i przyzwyczajanie młodzieży do zdobywania wiadomości poprzez wybór takich treści, których przyswojenie jest dostępne poprzez obserwacje;
- zajęcia w terenie powinny być antidotum na zbyt częste korzystanie z podręcznika;
- potrzebne jest wielorakie wykorzystanie, rozszerzenie i utrwalenie wiedzy zdobywanej podczas obserwacji w terenie (opis, rysunek…);
- istotne jest zróżnicowanie tematyki zajęć w terenie: na wsi i w mieście w zależności od lokalizacji szkoły;
- nauczyciel powinien prowadzić dziennik wycieczek i na koniec roku szkolnego przedłożyć go w sprawozdaniu dyrektorowi szkoły;
- godziny wycieczek powinny wchodzić do etatu geografa;
- plan szczegółowy wycieczek powinien łączyć się z ogólnym tokiem nauczania geografii;

- palącą kwestią jest zaopatrzenie szkół w niezbędne instrumentarium geograficzne pomocne do realizacji obserwacji terenowych;
- nie liczba pokonanych kilometrów, ale rozwaga i umiar (spokojna obserwacja, dokumentowanie, rozkoszowanie się pięknem przyrody) jest istotą wycieczek i zajęć w terenie;
- z dualistycznego charakteru geografii wynika konieczność obserwowania przyrody i człowieka oraz jego gospodarowania na ziemi;
- wszystkie inne pomoce dydaktyczne (podręcznik, mapa, model) powinny być tylko środkami pomocniczymi, ale jedynie wtedy, gdy są uzupełnieniem obserwacji bezpośredniej.

Nauczycielka szkół średnich Krakowa oraz wykładowca metodyki nauczania geografii na Studium Pedagogicznym UJ – **Stanisława Niemcówna** (1891–1961), była z wykształcenia geografem i historykiem. Szczególne wiele zawdzięczamy jej w zakresie tworzenia i promowania idei krajoznawstwa szkolnego i organizacji wycieczek geograficznych. Jej główne idee dydaktyczne w tym wymiarze to:

– **Wiodąca rola wycieczek w poglądowym nauczaniu geografii.** *Najważniejszą rolę w pracy szkolnej nad geografją spełniają wycieczki geograficzne… W ciągu licznych wędrówek nauka naprawdę może być prowadzona w oparciu o wielką skarbnicę poglądowości, jaką jest otaczająca nas rzeczywistość* (Niemcówna 1929, s. 54).

– **Kształcenie zmysłu spostrzegawczości i umiejętności interpretacji obserwowanych zjawisk.** Stanisława Niemcówna podkreślała wagę i możliwości kształtowania zmysłu spostrzegawczości, stopniowego dochodzenia do coraz pełniejszego opisu zjawisk, a następnie ich interpretacji. … *zjawiska obserwowane na wycieczkach i ćwiczeniach, to wszystko materiał nieprzebrany w zaostrzeniu zmysłu spostrzegawczości i w dochodzeniu do coraz bardziej ścisłego, logicznego, a jednak pełnego naprzód opisu zjawisk, a następnie ich interpretacji* (Niemcówna, s. 60). *Najważniejszym zadaniem tych wycieczek jest ćwiczenie zmysłu spostrzegawczości, zdolności kojarzenia geograficznego i twórczości wyobraźni, wzbogaconej szeregiem coraz nowszych spostrzeżeń zjawisk rzeczywistych* (Niemcówna 1929, s. 57). Na uwagę zasługuje nazwanie przez Stanisławę Niemcównę szkolnych wycieczek „żywą geografią" i wskazanie po raz pierwszy w historii myśli dydaktycznej ich praktycznego wymiaru w postaci wytyczenia nowych szlaków turystycznych: *Żywa geografia terenowa może wpłynąć bardzo dodatnio na wykreślenie przez szkolne wycieczki nowych szlaków turystycznych* (Niemcówna 1929, s. 57).

– **Obowiązek zajęć terenowych, określenie ich wymiaru i źródeł finansowania przy jednoczesnym rozumieniu przez nauczyciela ich wartości.** Podobnie jak inni dydaktycy geografii okresu międzywojennego postulowała wprowadzenie obowiązku realizacji zajęć w terenie. *W klasach niższych szkół średnich, ma nauczyciel w ciągu roku odbyć obowiązkowo 30 godzin wycieczek; w klasie pierwszej uczeń ma poznać przewodnie cechy danej miejscowości, a w klasie drugiej propedeutykę geografii ogólnej na przykładzie najbliższej okolicy* (Niemcówna 1929, s. 56). Stanisława Niemcówna proponowała również, aby nauczyciel geografii ustalił jeden dzień w tygodniu na wycieczki geograficzne. Czas (godziny) wy-

cieczek powinien być doliczany do etatu nauczyciela, jeśli w danej szkole brakuje nauczycielowi godzin do etatu. Postulowała także stworzenie specjalnego funduszu na pokrywanie kosztów udziału młodzieży w wycieczkach. *Sprawa więc specjalnego funduszu na wycieczki naukowe, łącznie z geograficznemi, jest postulatem, czekającym rozwiązania* (Niemcówna 1929, s. 56).

– **Zajęcia w terenie jako wyraz tworzenia „kultury geografii" i pełnienia wychowawczej funkcji:** *A jednak nauczyciele geografii wędrują z gromadami młodzieży, nie zważając na niesprzyjające warunki. Ten dział ich pracy wynika z głębokiego zrozumienia wychowawczego oddziaływania geografii i zrozumienia potrzeby stworzenia silnych podstaw jej kultury* (Niemcówna 1929, s. 58). Do tej potrzeby tworzenia przez wycieczki „kultury geografii" zaliczyła również Niemcówna możliwości poznawania i kontemplowania piękna i harmonii krajobrazu: *Najważniejszym jej czynnikiem jest piękno krajobrazu przyrodniczego. Wycieczki geograficzne młodzieży trzeba przede wszystkim skierowywać w typowe krajobrazowo okolice, w którychby na jej wyobraźni piękno i harmonia otaczającego świata mogły wyryć niezatarte piętno* (Niemcówna 1929, s. 58).
– **Przygotowanie młodzieży do wycieczki.** Stanisława Niemcówna sformułowała szereg dydaktycznych zasad dobrego przygotowania i organizacji szkolnych wycieczek. To przygotowanie powinno dotyczyć nie tylko nauczyciela, ale również uczniów: *Dydaktycznie bardzo ważne jest porządne, rzeczowe przygotowanie się młodzieży do wycieczki, zaopatrzenie w mapy i potrzebne instrumenty, a na zakończenie ujęcie swej pracy w sprawozdaniu samodzielnem* (Niemcówna 1929, s. 58). Podkreślała, aby uważać na stopniowanie intensywności odbieranych przez młodzież wrażeń. *Istotnym jest, by młodzież rozumiała, w jaki sposób dokonuje się pomiarów i miała wyobrażenie pewnych ilościowych wielkości, ilościowego natężenia zjawiska, rzędu jego wielkości* (Niemcówna 1929, s. 58).

Ludomir Sawicki (1884–1928) był orędownikiem idei szkoły twórczej, której podstawą miało być zainteresowanie ucznia przedmiotem oraz jego samodzielne działanie. Dlatego szczególnie na najniższym etapie kształcenia geograficznego proponował wraz z R. Hajnosem cykl pogadanek zrealizowanych w większości podczas wycieczek z dziećmi w najbliższe otoczenie szkoły: ogrodu, sadu, do wiejskiej zagrody, warsztatu stolarskiego, w pole, do kuźni, na ulicę lub drogę wiejską, do stawu, nad rzekę, na łąkę, do lasu. L. Sawicki i R. Hajnos wskazują na następujące walory wycieczek w najbliższe otoczenie szkoły:

– **wartość poznawcza bezpośredniej obserwacji** przewyższa zdecydowanie wartość nawet najlepiej przygotowanej lekcji realizowanej w klasie; wycieczka o wiele mocniej też wpływa na zainteresowanie ucznia i chęć bliższego poznania danego zjawiska: *Najsumienniej przygotowana lekcja o pewnych zjawiskach geograficznych w klasie nie da tego, co da oglądanie zjawisk w przyrodzie. Na wycieczce budzi się o wiele żywiej zainteresowanie, a zatem i chęć do wszechstronnego zapoznania się z danem zjawiskiem…* (Hajnos, Sawicki 1929, s. 7);
– wycieczka najlepiej odpowiada **idei szkoły twórczej i zasadzie aktywności ucznia**, szczególnie w początkowym okresie kształcenia geograficznego: *… jeśli chodzi o materjał przyrodniczy, jako też geograficzny oraz o zetknięcie się z tym ma-*

teriałem, najbardziej wskazanem jest czerpać go z otoczenia na wycieczce. Na wycieczce budzi się o wiele żywiej zainteresowanie, a zatem i chęć do wszechstronnego zapoznania się z danem zjawiskiem (Hajnos, Sawicki 1929, s. 7);
– okazja do **kształtowania umiejętności postrzegania, obserwacji zjawisk:** *Poza zdobywaniem materjału na wycieczkach uwzględniliśmy w swoim planie „kształcenie postrzegania"* (Hajnos, Sawicki 1929, s. 9);
– znaczenie zaangażowania emocjonalnego mającego wpływ na trwałość zdobytej wiedzy i radość z jej pogłębiania: *Co więcej. Każda wycieczka daje nigdy niezapomniane przeżycia, które już przez to samo są niezapomniane, że są własne i radosne* (Hajnos, Sawicki 1929, s. 9).

Stanisław Pawłowski (1882–1940) był wiernym kontynuatorem postulatów, wysuwanych już wcześniej przez Nałkowskiego i Romera, oparcia edukacji geograficznej na bezpośredniej obserwacji w terenie. Pisał: *Cała geografia opiera się na obserwacji. Geograf winien wcześnie zacząć kształcić zmysł spostrzegawczy i winien nauczyć się odróżniać to, co jest ważne, od tego, co jest mniej ważne* (Pawłowski 1938, s. 72). Uważał, że **istnienie geografii jako nauki uwarunkowane jest prowadzeniem bezpośredniej obserwacji w terenie:** *Bez podstaw uzyskanych drogą bezpośredniej obserwacji nie byłoby geografii* (Pawłowski 1938, s. 74). Był przekonany, że geografia jest tym przedmiotem szkolnym, którego zaletą jest **kształtowanie spostrzegawczości**, że ten walor kształcący geografii powinien być doceniony i koniecznie realizowany podczas wycieczek bliższych i dalszych. Poniższa wypowiedź Stanisława Pawłowskiego obrazuje, jak duże znaczenie przywiązywał do obserwacji bezpośredniej w edukacji geograficznej: *Geografia jest jedną z tych nauk, która wyrabia w wysokim stopniu spostrzegawczość. Uczy bowiem odbierać wrażenia zmysłowe bezpośrednie. Tej zalety geografii nie należy lekceważyć. Geografia uczy patrzeć i rozglądać się w otoczeniu. Tu od razu odpowiedzieć musimy na pytanie, … czy w nauce szkolnej należy stosować bezpośrednią obserwację. Nie tylko należy, ale jest to rzeczą konieczną. Stąd domagania się wszystkich bez wyjątku dydaktyków geografii osobnych godzin na wycieczki geograficzne, związania tych wycieczek bezpośrednio z nauką geografii oraz wysuwanie potrzeby urządzania większych wycieczek geograficznych po kraju. Bez względu na to, jaki zasób konkretnych wiadomości uczeń zbierze na owych wycieczkach, wycieczka pozostanie raz na zawsze jednym z wyłącznych środków wyrobienia spostrzegawczości, jest szkołą patrzenia na rzeczy i ich opisywania* (Pawłowski 1938, s. 84).

Po II wojnie światowej, w 1948 r., podjęta została polityczna decyzja o wprowadzeniu 11-letniej szkoły ogólnokształcącej i nowych programów nauczania. Niestety, programy te zostały w znaczącym stopniu podporządkowane panującej wówczas socjalistycznej ideologii: negowały m.in. determinizm geograficzny, sugerowały wyższość gospodarki socjalistycznej nad kapitalistyczną, wdrażały nową, marksistowską ideologię nauczania i wychowania (Szkurłat 2008). Przedwojenne, sprawdzone wzorce kształcenia i idee polskiej szkoły próbowano zastąpić modelem radzieckim (Michalczyk 1999). Jednak już na początku lat 60. XX w. zaczęły pojawiać się publikacje prezentujące doświadczenia dydaktyczne ich autorów, ukazujące znaczący dorobek polskiej dydaktyki geografii. **Eksponowały**

one kształcące walory geografii, propagowały obserwacje i lekcje w terenie, potrzebę aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania (Szkurłat 2008). W kolejnych latach tacy dydaktycy geografii, jak: Gustaw Wuttke, Aniela Chałubińska, Maria Czekańska, Zdzisław Batorowicz, Jan Winklewski, Irena Berne, a później Anna Dylikowa, Edward Świtalski i in., niejednokrotnie zwracali uwagę na potrzebę organizowania w szkole geograficznych zajęć terenowych, podkreślając ich różnorodne walory kształcące oraz wychowawcze. Świadczą o tym m.in. niektóre zapisy w biogramach polskich dydaktyków geografii (Piskorz, Tracz 1999, 2015). Wiele przykładów zajęć w terenie, o dużych walorach metodycznych, ukazało się na łamach „Geografii w Szkole" (np. Gumiński 1948, Krygowski 1950, Czekańska 1951, Dylikowa 1952a, 1982a, b, Adrianowska 1965, Flis 1977, Białecka 1980, Berne, Schoepe-Borowska 1984a, b, Ciurzyński 1989). Twórczej i społecznej wartości tego typu zajęć nie umniejszała nazwa „wycieczka", którym to terminem posługiwano się do określenia większości zajęć prowadzonych w terenie.

Znaczenie zajęć terenowych w edukacji geograficznej młodzieży szkolnej w sposób szczegółowy omówili w specjalnie poświęconych im publikacjach książkowych G. Wuttke (1957), J. Jaroszowa (1968a) oraz I. Berne (1984). Choć prace te ukazały się w odległych od siebie latach, to ich autorzy zgodnie zauważyli, że jedynie zajęcia terenowe umożliwiają skonfrontowanie wiadomości teoretycznych zdobytych w szkole z rezultatami pracy człowieka działającego w naturalnych warunkach swego otoczenia. Łączy je konkluzja: **zasada poglądowości oraz bezpośrednie poznawanie przez ucznia środowiska geograficznego w terenie powinny być istotnym elementem kształcenia geograficznego.**

Poniżej przedstawiamy wypowiedzi dydaktyków, w których zawarli cenne uwagi dotyczące terenowej edukacji geograficznej. Możemy także zauważyć, że zacytowane tu myśli niejednokrotnie są twórczym rozwinięciem idei znanych nam od czasów J.A. Komeńskiego oraz jego epigonów.

Gustaw Wuttke (1887–1976) mocno **podkreślał wagę kształcenia komplementarnego** w edukacji terenowej: *Wycieczka przeto daje możność powiązania w jedną syntetyczną całość wszystkich zabiegów naukowo-wychowawczych, jakimi posługuje się szkoła kształcąc umysł, rozwijając wrażliwość uczuć i hartując wolę ucznia* (Wuttke 1957, s. 127) oraz rozumienia przez ucznia **związków ze środowiskiem**, pisząc: *... podczas wycieczki z wolna każdy z nas poczyna rozumieć swój związek z przyrodą, człowiekiem, z przestrzenią i czasem i swój obowiązek* (Wuttke 1957, s. 124). Ponadto G. Wuttke (1957, s. 125) uważał, że **praca ucznia w terenie jest doskonałą sposobnością poznawania krajobrazu**: *Tylko podczas wycieczek młodzież może naocznie przekonać się o wpływie krajobrazu na działalność człowieka i odwrotnie – o potędze woli ludzkiej przekształcającej ten krajobraz* oraz: *Aby opisać krajobraz morfologiczny, czyli teren złożony z różnych kształtów, trzeba pokazać w naturze jego elementy i czynniki nań działające. Później, również na wycieczkach, trzeba będzie pokazywać elementy krajobrazu gospodarczego* (Wuttke 1963, s. 95).

Entuzjastyczny stosunek G. Wuttkego do pracy terenowej ucznia najlepiej ilustrują słowa: *Są one* (zajęcia w terenie – przyp. autorzy) *jednym z najwłaściwszych*

środków, jednym z najpotężniejszych czynników, który umożliwia szkole spełniać jej współczesny podstawowy obowiązek, jakim jest przygotowanie młodego pokolenia do życia. Nawiązując do **roli wychowawczej edukacji geograficznej**, która tak bliska była geografom okresu międzywojennego, G. Wuttke (1957, s. 125) pisał: *wycieczki szkolne stanowią integralną część zarówno nauczania, jak i wychowania*, dlatego też … *powinny zaznajomić młodzież z całością ziemi ojczystej, co roku prowadząc do coraz innego regionu geograficznego, ukazując odmienne, charakterystyczne jego właściwości fizjograficzne i antropogeograficzne, pamiątki minionych pokoleń, obyczaje ludu, jego troski i radości* oraz: *Wycieczki szkolne przyczyniają się w znacznym stopniu do uspołecznienia młodzieży* (Wuttke 1957, s. 126). Wycieczki to dla G. Wuttke, także okazja do **kształtowania wartości estetycznych i zaangażowania emocjonalnego ucznia w trakcie zdobywania wiedzy geograficznej**: *Nie mniej ważne dla ogólnego wykształcenia jest rozwijanie uczuć estetycznych przez bezpośrednie zetknięcie się młodzieży z pięknem przyrody. Żadną inną drogą… nie można tak łatwo osiągnąć tego stopnia rozwoju kultury uczuć, jaki zdobywa samodzielnie prawie każda jednostka w zespole wycieczkowym, gdy w odpowiednich okolicznościach zmuszona będzie przeżyć osobiście czy to poszum leśny, czy grozę burzy, czy skupioną potęgę krajobrazu górskiego lub cichą grę kolorów zachodzącego słońca* (…) *Podobne przeżycia zapadają najgłębiej w świadomość uczestnika, a późniejsza wymiana myśli jeszcze bardziej ją pogłębia* (Wuttke 1957, s. 126). Twierdził również, że *wycieczki są synonimem przygody, piękna po szarych dniach codziennej pracy* (…) *Są one nieodzownym uzupełnieniem codziennego życia*. Porównał je do *uroczystego czasu odnowy całego organizmu, orzeźwiającej kąpieli po trudach życia* (Wuttke 1963, s. 115–116). Ponadto dostrzegał **walory prozdrowotne** organizacji zajęć w terenie: …*przebywanie choćby w ciągu tygodnia czy dziesięciu dni na świeżym powietrzu, w ciągłym ruchu nie może nie wpłynąć dodatnio na polepszenie stanu zdrowia* (Wuttke 1957, s. 126).

G. Wuttke (1957, s. 129–132) przywiązywał wielką wagę do **odpowiedniego przygotowania organizacyjnego i merytorycznego wycieczki szkolnej**: *Żeby wycieczka nie stała się stratą czasu, pieniędzy i wysiłku – trzeba ją zawczasu wnikliwie zorganizować, w najdrobniejszych szczegółach przemyśleć jej marszrutę, dokładnie zdać sobie sprawę, z czym głównie chcemy młodzież zaznajomić* (…) *Dobrze jest więc przygotować się już zawczasu do wycieczki.* (…) *Najwłaściwiej byłoby, gdyby każdy z uczestników obrał sobie inną gałąź wiedzy i tę przed wycieczką jak najsolidniej opracował* (…) *To jest naukowe przygotowanie się do wycieczki.* (…) *Drugim warunkiem dobrze zorganizowanej wycieczki jest jak największe zachowanie ładu i porządku. Kierownik wycieczki – musi być przewidujący, zrównoważony, a jednocześnie energiczny.* (…) *Każdy (uczestnik) musi wziąć czynny, jak najczynniejszy udział w organizacji wycieczki, uczestnicy muszą dzielić między siebie wszystkie czynności*. Koncepcję uniwersalnego **modelu organizacji zespołu uczniowskiego** geograf zaczerpnął z obozów harcerskich, ale dostosował do zadań edukacyjnych geografii, kładąc przy tym mocny nacisk na wychowanie. Jak zauważa J. Michalczyk (1999), w zorganizowanym przez G. Wuttkego zespole wycieczkowym każda osoba miała zadanie organizacyjne i merytoryczne. Realizowane były one (tzn. „zadania"), w ramach sześcioosobowych, samorządnych grup, z których każda włączona została do społeczności wycieczki. Więź uczestników zajęć z nauczycielem umocniona była poprzez reprezentantów poszczególnych

grup, stanowiących sztab doradczy nauczyciela. Wycieczka szkolna zorganizowana zgodnie z wytycznymi G. Wuttkego stawała się **edukacją przez uczestniczenie (pełnienie ról)**. Najistotniejsze zalecenie organizacyjne G. Wuttkego odnoszące się do wycieczek jako zasadniczego źródła dostarczającego przeżyć, faktów i obiektów obserwacji brzmi: … *należy (je) organizować stale, systematycznie i metodycznie na wszystkich poziomach nauczania – kilka razy do roku w każdej klasie* (Wuttke 1957, s. 25).

Aniela Chałubińska (1902–1998), zafascynowana dydaktycznymi ideami E. Romera i G. Wuttkego, pojmowała **nauczanie geografii jako kształcenie umysłu, rozwijanie samodzielności myślenia, umiejętności organizowania pracy, które służyć miały wszechstronnemu rozwojowi osobowości młodego człowieka**. W „duchu" G. Wuttkego pisała m.in.: *Trzeba nam na wycieczkach szkolnych zbliżyć młodzież przede wszystkim do życia, do współczesności, do zagadnień społecznych. Trzeba dać jej nie tylko przeżycie mózgowe pewnych zagadnień, ale i wzruszenie, emocję, radość, zachwyt, piękną zazdrość, twórczy wstyd* (Chałubińska 1959, s. 52).

Kontynuując dzieło swoich mistrzów, w „Różnych drogach nauczania geografii" (1959) przedstawiła własną wizję pracy nauczyciela i ucznia w terenie. Nowatorstwo A. Chałubińskiej w zakresie metodyki pracy terenowej polegało na tym, że propagowała ona nie tylko obserwacje podczas pieszej wędrówki, lecz **zalecała wykorzystanie podróży pociągiem lub autobusem**, choć równocześnie zastrzegała: *Obserwacja z okien wagonu nie zastąpi obejrzenia terenu podczas pieszej wędrówki…* (Chałubińska 1959, s. 88). Dostrzegała znaczenie edukacji krajobrazowej. W opisie wędrówek po Polsce A. Chałubińska zauważała, że młodzież, szczególnie miejska, sama z siebie krajobrazu „nie widzi", raczej odczuwa go tylko wrodzoną wrażliwością i klasyfikuje jako ładny lub nieładny. *Zadaniem nauczyciela geografii jest… wyrobienie w uczniach na wycieczkach szkolnych umiejętności spostrzegania podstawowych zjawisk w naturze, jasnego ich określania i właściwego nazywania. Aby pewne charakterystyczne elementy krajobrazowe wydzielić, trzeba umieć wyróżniać cechy ważne, a pomijać drobiazgi… Następną zdobyczą, jaką osiągnie uczeń, umiejący przeprowadzić prostą analizę krajobrazu, będzie poczucie związku, zachodzącego pomiędzy poszczególnymi zjawiskami* (…) *Związek między zjawiskami polega na wzajemnym oddziaływaniu, oddziaływanie zaś jest procesem, który odbywa się w czasie i przechodzi przez pewne fazy* oraz *skromna wędrówka po własnym powiecie stanie się źródłem odkryć i niezliczonych wzruszeń, każde zjawisko wyda się ważne i godne zanotowania* (Chałubińska 1959, s. 55). Postulowała także obserwacje w czasie różnych pór roku, pór dnia i przy różnych typach pogody, co miało **pomóc uczniowi w zrozumieniu zmienności krajobrazu**. W innym miejscu pisała: *Krajobraz nie tylko przeobraża się okresowo, z miesiąca na miesiąc, w związku z porami roku, nie tylko z dnia na dzień pod wpływem stanu pogody, ale zmienia się również i trwale, zwłaszcza pod wpływem działalności ludzkiej* (Chałubińska 1959, s. 61).

Zwracając uwagę na zróżnicowanie tematyczne i czasowe rodzajów wycieczek, podkreślała to, co jest ich istotą: … *wycieczka dłuższa, mająca na celu poznanie pewnej krainy, musi uwzględniać i krajobraz (genetycznie) i gospodarkę i historię, winno*

się przy tym uwzględniać je w ich wzajemnych relacjach. Chodzi bowiem o to, by nauczyć młodzież patrzeć na otaczający świat i rozumieć związki i zależności zjawisk (Chałubińska 1959, s. 59). Zatem, podobnie jak w pracach W. Nałkowskiego, M. Mścisza czy G. Wuttkego **podkreślała konieczność ujęć całościowych i relacyjnych**.

W tekstach A. Chałubińskiej odnoszących się do zajęć terenowych **można dostrzec idee geografii humanistycznej** – w trakcie wędrówek po Polsce zalecała wykorzystanie w odpowiednim momencie i miejscu lektury tekstów, związanych z danym terenem, np. fragment „Puszczy Jodłowej" pod „kapliczką Żeromskiego" w Świętej Katarzynie czy „Nocy listopadowej" w Łazienkach. Uzasadniała, że wycieczki, mają dać młodzieży nie tylko wiedzę, ale … *rozwinąć jej kulturę, wrażliwość, smak artystyczny* (…). *To wszystko będą przeżycia, które świeższym, bezpośredniejszym, głębszym uczynią stosunek młodzieży do artysty, a zarazem do tego zakątka Polski, z którego wypłynęło twórcze natchnienie* (Chałubińska 1959, s. 58).

Zdzisław Batorowicz (1912–1993), prezentując różnorakie walory poznawcze i wychowawcze lekcji w terenie oraz wycieczek, podkreślał **dużą rolę takich zajęć dla kształtowania właściwych postaw w życiu społecznym oraz dla całościowego rozwoju osobowego ucznia**: *Wycieczki szkolne… wpływają na postawę młodzieży, przedstawiają perspektywy jej przyszłego życia i pracy. Zorganizowane przebywanie uczniów poza szkołą uczy współżycia i współpracy w świadomej dyscyplinie, rezygnowania z osobistych pragnień na rzecz całej grupy, rozumienia znaczenia i korzyści wspólnego działania: ponadto rozwija zaradność, wytrwałość i zdolność pokonywania różnych przeszkód.* (…) *Poznanie przyrody i krajobrazu ojczystego, dawnej i współczesnej architektury, sztuki przyczynia się do rozwijania uczuć estetycznych młodzieży, a przebywanie na świeżym powietrzu i konieczny wysiłek fizyczny wpływają korzystnie na odprężenie całego organizmu. Różne wreszcie ćwiczenia i prace przeprowadzane na wycieczkach, szczególnie z mapami i przyrządami, kształcą wiele praktycznych umiejętności…* (Batorowicz 1974, s. 244). Zauważał także korzyści takich zajęć dla nauczyciela: *Nauczycielowi natomiast wycieczki umożliwiają bliższe poznanie uczniów, ocenę wartości stosowanych metod wychowawczych i to w konfrontacji z życiem, gdy przestaje działać cały system hamulców związanych z pracą lekcyjną* (Batorowicz 1974, s. 244).

Programy liceum ogólnokształcącego z lat 1966 i 1970 zawierały tematy ćwiczeń terenowych w najbliższej okolicy: rozpoznawanie skał i gleb, analiza odkrywki geologicznej oraz zwiedzanie gospodarstwa rolnego i zakładu przemysłowego. Przy okazji reformy programów w licealnym programie znalazły się zajęcia fakultatywne grupy ekonomiczno-geograficznej. Z. Batorowicz będący propagatorem tego programu pisał: *Poznawanie elementów środowiska przyrodniczego miasta i powiatu stwarza wiele okazji do przypomnienia i rozszerzenia wiadomości z hydrografii (...), z meteorologii i klimatologii (...), z geologii i gleboznawstwa (...) z morfologii (...). Omawianie tych zagadnień w związku z tematyką lokalną, ilustrowanie ich przykładami z najbliższego środowiska przyczynia się ogromnie do utrwalenia już znanych i do poznania przez uczniów wielu nowych pojęć geograficznych* (Batorowicz 1974, s. 83). *Środowisko bliższe i dalsze szkoły, oglądane i badane w czasie wyprawy, ukazuje mnóstwo zjawisk, żywych i bezpośrednich, i to nie tylko z dziedziny geografii, ale i innych dyscyplin wiedzy; udostępnia poznanie rozmaitych form gospodarki człowieka, ukazuje wiele ciekawych dla*

młodzieży faktów, przez co wzbogaca jej umysł wiadomościami, i to trwałymi, bo związanymi z silnymi wrażeniami i przeżyciami (Batorowicz 1974, s. 243–244). Pogłębione „studium środowiska" w najbliższym otoczeniu, przewidziane do realizacji z młodzieżą licealną, uwzględniało szereg szczegółowych podpowiedzi dla nauczyciela z zakresu organizacji takich zajęć, przygotowania uczniów, metod pracy w terenie, formy opracowania i prezentacji wyników. Później taki zbliżony do „studium środowiska" rodzaj pracy w terenie zaczęto nazywać metodą projektu edukacyjnego. Badanie środowiska geograficznego zdaniem Z. Batorowicza jest **źródłem samodzielnie nabywanej wiedzy ucznia, okazją do jej porządkowania**. Idee te korespondują z myślami o terenowej edukacji geograficznej J.A. Komeńskiego, W. Nałkowskiego oraz G. Wuttkego.

Maria Czekańska (1902–1991) – kontynuatorka metodycznych poszukiwań S. Pawłowskiego oraz ujęć dydaktycznych E. Romera i S. Niemcówny, w podręcznikach „Metodyka nauczania geografii" (1959) i „Metodyka geografii a praktyka szkolna" (1973) dała teoretyczne podstawy kształcenia geograficznego, wypełniając wyraźną lukę w pracach dydaktyczno-geograficznych lat powojennych. Rozwijając myśl Z. Batorowicza o „studium środowiska", realizowanym w ramach zajęć fakultatywnych w grupie geograficzno-ekonomicznej w liceum, podała najważniejsze cele tych prac: *rozwinąć i pogłębić wiadomości uczniów z zakresu zagadnień geograficznych i ekonomicznych na wybranych przykładach z bliższego otoczenia, zapoznać uczniów z techniką pracy umysłowej, metodami badań terenowych, analizą statystyczną i kartograficznym ujęciem zjawisk* (Czekańska 1973, s. 26). Sprecyzowała też warunki organizacji takich zajęć: *Bardzo ważnym, a niełatwym zadaniem jest ułożenie harmonogramu prac badawczych w terenie i prac kameralnych oraz techniczne zorganizowanie pracy poszczególnych zespołów, zgodnie z zasadami, które przyjęte są w metodyce badań terenowych. Dotyczą one wszelkich form notatek i opisów (autopsja, wywiady, ankiety, kwestionariusze itd.) w terenie, rysunków i szkiców, zapisywania wyników pomiarów, zbierania materiałów archiwalnych, statystycznych i in., które powinny mieć wartość dokumentów, tak by mogły stanowić realną podstawę do opracowania zbiorowej monografii, a równocześnie były świadectwem samodzielnej pracy ucznia, pracującego indywidualnie bądź w zespole* (Czekańska 1973, s. 27). Zatem, tak samo jak dla Z. Batorowicza, dla M. Czekańskiej istotne było **nadanie pracom uczniów charakteru naukowo-badawczego**. Ponadto odpowiednie przygotowanie się do takich zajęć ma następować … *przez nawiązanie kontaktu z czynnikami (urzędy, instytucje, przedsiębiorstwa itp.), które umożliwiają nam dotarcie do odpowiednich źródeł i materiałów, nieodzownie potrzebnych do opracowania obranego typu monografii* (Czekańska 1973, s. 27).

Analizując nowy program nauczania geografii do szkoły podstawowej i średniej, M. Czekańska podkreślała, jak **ważne w nauczaniu geografii jest ujęcie problemowe, wdrażanie ucznia do samodzielności, kształtowanie geograficznych umiejętności**, a podczas realizacji treści geografii gospodarczej Polski wiązanie faktów gospodarczych ze środowiskiem przyrodniczym. *Trzeba przeto dążyć do jak najlepszego wykorzystania lokalnych warunków terenowych, do zapoznania uczniów z konkretnym środowiskiem. Temu celowi służą też wykazane w programie obowiązkowe wycieczki i ćwiczenia w terenie. Bez nich nie może być mowy o prawidłowej*

realizacji programu (Czekańska 1973, s. 31). Pisała też na temat istotnej **roli wychowawczej zajęć terenowych, szczególnie w kształtowaniu patriotyzmu u uczniów**: … *dużą wartość mają celowo dobrane ćwiczenia i starannie przygotowane wycieczki szkolne* (…) *powinny one rozwijać i pogłębiać poznawanie kraju i prowadzić do ukochania ziemi ojczystej. Na tym polega największa wartość wychowawcza geografii Polski w szkole podstawowej* (…) *Realizacja materiału wymaga (w szkole średniej) … prowadzenia obserwacji i ćwiczeń w terenie, szczególnie w nauczaniu geografii Polski. Ważny jest fakt, że ćwiczenia terenowe uzyskały konkretny przydział godzin, przeznacza się na nie po 6 godzin rocznie w klasie I, II i III* (Czekańska 1973, s. 11–14).

W latach 70. i 80. XX w. w dydaktyce ogólnej pojawiły się nowe koncepcje kształcenia: nauczania grupowego, problemowego, programowanego, łączenia teorii z praktyką, strukturyzacji i egzemplaryzmu. Według E. Szkurłat (2008) polscy dydaktycy geografii podjęli te oraz szereg innych ważnych problemów badawczych, czyniąc je przedmiotem poszukiwań natury teoretycznej i praktycznej. Znaczący wkład w dorobek dydaktyczny geografów tamtego okresu mają prace J. Flisa, J. Winklewskiego, D. Licińskiej, S. Piskorza oraz S. Zająca.

Niedościgniony promotor rysunków ułatwiających uczenie się geografii, **Jan Winklewski** (1920–2000), ukazywał **zalety wykonywanych przez ucznia rycin w trakcie bezpośrednich obserwacji**: *... może je wykonać uczeń samodzielnie, odpowiednio kierowany tekstem zaprogramowanym lub przy pomocy poleceń nauczyciela odwołujących się często do bezpośrednich obserwacji i życiowych doświadczeń ucznia.* (…) *Plan obserwacji opracowuje nauczyciel i realizuje na lekcjach i na wycieczkach. W nauczaniu geografii wyszczególnia się następujące rodzaje obserwacji (bezpośrednich – prowadzonych w terenie): obserwacje astronomiczne, meteorologiczne, hydrologiczne, geomorfologiczne, geologiczne oraz obserwacje gospodarczej działalności człowieka* (Winklewski 1969, s. 28–30).

J. Winklewski (1977, s. 222–223) proponował bardzo szeroki zakres treści lekcji terenowych: *Może to być obserwacja i klasyfikowanie dróg komunikacyjnych w okolicy, różnych form ukształtowania powierzchni, warstw materiału skalnego w odkrywce, skał albo gleb najbliższej okolicy.* (…) *pomiar wysokości wzgórza, wyznaczanie kierunków, kreślenie szkicu topograficznego, przeprowadzanie różnorodnych pomiarów wzdłuż rzeki, wokół jeziora itp*. Ukazywał walory takich zajęć: *Wykonanie szkicu oglądanego zjawiska łączy się z przeprowadzeniem jego szczegółowej analizy, która rozwija zdolność obserwacji. Wydobywaniu z całego bogactwa szczegółów drugorzędnych tego, co w danej chwili jest istotne, towarzyszą procesy uogólniania i syntezy* (…) *W taki sposób łączy się czynności praktyczne oparte na bezpośredniej obserwacji, pomiarach i rysunkach z zagadnieniami bardziej ogólnymi o charakterze teoretycznym* (Winklewski 1969, s. 40). Uzasadniając konieczność prowadzenia lekcji terenowych, pisał: *W terenie uczniowie gromadzą materiał obserwacyjny, który następnie opracowują na lekcjach w klasie; uczą się spostrzegania, uogólniania, wnioskowania indukcyjnego oraz klasyfikowania* (Winklewski 1977, s. 222). Podkreślając odpowiedzialność nauczyciela za właściwe przygotowanie i przebieg zajęć w terenie, uwzględniał **kształcenie poszukujące oraz niezbędność stawiania uczniom pytań**. *Warto jednak nieraz postawić uczniom pytanie: Dlaczego w tym miejscu rośnie las, a obok występują pola uprawne?*

(…) *Dlaczego linia kolejowa przebiega właśnie w tym miejscu? Dlaczego, na przykład, stare domy we wsi (chodzi o Polskę północną) posiadają fundamenty zbudowane z dużych głazów, a ściany z belek i gliny?* (Winklewski 1977, s. 223). Podobnie jak wielu poprzedników, J. Winklewski zwracał uwagę nie tylko na **cele dydaktyczne wycieczek szkolnych, ale również na ich walory wychowawcze**: *Wycieczki sprzyjają także kształtowaniu takich cech charakteru, jak siła woli i wytrwałość w przezwyciężaniu trudów; są one też doskonałą szkołą współżycia w zespole oraz przyczyniają się do rozwoju fizycznego młodzieży* (Winklewski 1977, s. 250). W trakcie zajęć terenowych ważna była też **idea podmiotowości ucznia**, nie zawsze tak oczywista w tamtych czasach: *Cel ten osiąga nauczyciel, gdy pozostawia uczniom szeroką swobodę, nie narzuca własnego stanowiska, umożliwia dokonywanie swobodnej wymiany myśli, nadaje spotkaniu z młodzieżą charakter towarzyski, dbając jednakże zawsze o zachowanie swego autorytetu* (Winklewski 1977, s. 269). Warto tu jeszcze przytoczyć myśli, które na temat szkolnej edukacji geograficznej J. Winklewski zamieścił w jednym z ostatnich artykułów przed swoją śmiercią: *Przekonany o szczególnych zaletach geografii jako przedmiotu szkolnego* (…)*, widzę ratunek dla geografii szkolnej w powrocie do źródeł, do tych ideałów, jakie ukształtowały tradycje rozwijane na przełomie XVIII i XIX wieku u nas przez Jana Śniadeckiego, Wincentego Pola, Wacława Nałkowskiego, Eugeniusza Romera oraz dydaktyków geografii okresu międzywojennego z Gustawem Wuttkem. Powrót do źródeł w dydaktyce geografii oznacza* ***oparcie tego przedmiotu przede wszystkim na obserwacjach bezpośrednich*** *i różnorodnych pomiarach, przetwarzanych na proste poglądowe ilustracje graficzne: związane np. z niebem w miejscu zamieszkania ucznia, polegające na sporządzeniu planów* (…)*, wykreślaniu szkiców topograficznych* (…). *Dziś nie spotykam w szkole uczniów, którzy wiedzą, gdzie szukać na niebie Gwiazdy Polarnej, znają odkrywki w najbliższej okolicy, wiedzą, skąd się bierze i co się dzieje z wodą płynącą, jak przyroda ożywiona dostosowuje się do różnych warunków klimatycznych. Na wychodzenie z uczniami w teren brakuje czasu* (Winklewski 1997, s. 166).

Zalecenia zawarte w ówczesnym ministerialnym programie nauczania geografii, zwłaszcza te dotyczące wycieczek, były okazją nie tylko do przedstawiania pomysłów ich realizacji w poradnikach metodycznych, ale też oceny ich wartości. Na przykład **Danuta Licińska** (1924–2001) pisała: *Dodatnią cechą wyróżniającą uczenie się w terenie jest to, że uczniowie nie posługują się w trakcie pracy modelami, obrazami, okazami wyrwanymi z naturalnego środowiska, lecz* ***poznają środowisko bezpośrednio, widzą nie fragmenty, lecz zespół zjawisk*** (Licińska 1978, s. 53). Natomiast **Irena Berne** (1915–2013) we wspomnianym już opracowaniu pt. „Zajęcia w terenie" (1984) traktowała zajęcia terenowe jako integralną część procesu nauczania–uczenia się geografii. W tym poradniku metodycznym dla nauczycieli geografii podzieliła się swoimi przemyśleniami na temat aspektów merytorycznych i organizacyjnych zajęć w terenie, stosunkowo dużo uwagi poświęcając sprawom wychowawczym. Osobny rozdział dotyczył wykorzystania najbliższego środowiska, które uznała za pracownię geograficzną, w której odbywa się większość lekcji w terenie. Odnosząc się do znaczenia zajęć prowadzonych w terenie w zakresie edukacji krajobrazowej, pisała: *Obserwowanie w terenie piękna krajobrazu, dzieł sztuki, zabytków, pamiątek przeszłości przyczynia się do wzbogacenia osobowości ucznia; rozwija uczucia estetyczne*

(...) wpływa na postawę uczuciową uczniów. (...) ***Zajęcia w terenie ułatwiają wiązanie wiedzy szkolnej z życiem****, co przyczynia się do rozbudzenia zainteresowań uczniów materiałem nauczania i otaczającą rzeczywistością, stwarza szczególnie korzystne warunki do realizacji podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły* (Berne 1984, s. 9).

W 1985 r. w związku z wprowadzeniem do programu klasy VIII hasła „Region, w którym żyję, i jego problemy" własne, interesujące spojrzenie na wykorzystanie możliwości zastosowania zajęć w terenie zaprezentowała **Anna Dylikowa** (1912–2000). Przede wszystkim zdefiniowała pojęcie własny region jako obszar o wyraźnej indywidualności fizycznogeograficznej, odznaczający się też piętnem działalności człowieka. Według A. Dylikowej (1986) na obszarze tym, dzięki jego dostępności, koncentrują się pierwsze kontakty uczniów ze środowiskiem geograficznym; **ze względu na zajęcia terenowe i pierwsze wycieczki jest on podstawowym „obszarem doświadczalnym" ucznia**. Celem całościowego poznania własnego regionu, zwłaszcza jego potencjału fizycznogeograficznego, stanu zagospodarowania i perspektyw rozwoju winna być próba odnalezienia swego miejsca w życiu regionu. Poznanie własnej krainy, obok niewątpliwych zalet poznawczych i kształcących, może spełniać ważną rolę wychowawczą. A. Dylikowa podkreślała znaczenie nauczania poglądowego poprzez poznanie bezpośrednie: *Geografia* (…) *kształci ponadto wiele umiejętności praktycznych przydatnych w późniejszym życiu* (…). *Bezpośrednio* (…) *– poprzez poznawanie własnego kraju, kontakt z jego przyrodą, dostarczającą okazji do obserwacji procesów naturalnych, a także tych, które towarzyszą życiu gospodarczemu wraz z jego sukcesami i porażkami, jak również bieżącemu życiu społecznemu.* (…). *Krótkie, inicjowane przez nauczyciela* (…) *wycieczki, wspólne analizowanie pozytywnych i negatywnych zjawisk bieżącego życia i wspólne poszukiwania rozwiązań napotkanych problemów,* ***stanowią*** *cenniejsze* ***narzędzie oddziaływania wychowawczego*** *niż długie* (…) *wykłady* (…) (Dylikowa 1990, s. 13).

Także **Edward Świtalski** (ur. 1937) był przekonany, że **idea prowadzenia obserwacji bezpośrednich w edukacji szkolnej odgrywała rolę znaczącą**: *Szczególną rolę w nauczaniu geografii jako przedmiotu zajmującego się wpływem przyrody na zbiorowości ludzkie i oddziaływaniem tych zbiorowisk na przyrodę spełnia obserwacja procesów i zjawisk w miejscu ich naturalnego występowania. Prawidłowe nauczanie geografii polega na harmonijnym łączeniu treści przyrodniczych z treściami społecznymi, a także ekonomicznymi i politycznymi. Zapoznawanie się z tymi wzajemnymi zależnościami oparte na bezpośrednim poznawaniu różnorodnych zjawisk geograficznych i zdobywanie wiedzy w połączeniu z kształtowaniem konkretnych umiejętności i nawyków stanowi podstawy właściwie rozumianego wszechstronnego kształcenia.* (…) *W trakcie zajęć terenowych uczniowie uczą się spostrzegania, uogólniania, wnioskowania oraz klasyfikowania.* ***Zajęcia tego typu stwarzają możliwość zdobywania praktycznych umiejętności geograficznych i stwarzają szczególną okazję do oddziaływania wychowawczego*** (Świtalski 1990, s. 285).

Warto nadmienić, że w obowiązujących w okresie powojennym ministerialnych programach nauczania geografii znalazły się zalecenia dotyczące organizacji wycieczek szkolnych. W znacznej mierze okazały się one jednak fikcją. Z ustnych

relacji starszych nauczycieli wiadomo, że brak czasu nie pozwolił na realizację takich zajęć. Dominantą w nauczaniu stała się realizacja coraz to bardziej rozbudowywanego programu nauczania. Na szczęście w wielu szkołach istniały koła krajoznawcze, a nauczyciele pracowali z uczniami na zajęciach pozalekcyjnych.

W ostatnim 30-leciu mieliśmy do czynienia z licznymi zmianami, jakim podlegała szkolna edukacja geograficzna, w tym podejście do zajęć terenowych. Doświadczaliśmy tych zmian, uczestnicząc w różnych działaniach związanych z nieustannie reformowaną szkołą, np. w tworzeniu ścieżek edukacyjnych (np. edukacja regionalna, edukacja ekologiczna), konsultowaniu podstaw programowych geografii od początku lat 90. XX w. czy też opracowywaniu nowych podstaw programowych (w tym najnowszych z lat 2017–2018).

Do przeglądu idei w tym okresie zastosowaliśmy celowo inną konwencję niż dotychczas. Analiza różnych opracowań autorskich, odnoszących się w tym czasie do geograficznych zajęć terenowych, pozwoliła nam dostrzec w nich obecność wciąż ważnych idei geograficznych. Były one dziedziczone i kontynuowane przez kolejne pokolenia dydaktyków i nauczycieli geografii oraz twórczo przez nich rozwijane bądź modyfikowane w miarę zmieniających się uwarunkowań społeczno-gospodarczo-kulturowych i politycznych. Niektóre z nich pojawiały się jako nowe „drogowskazy", odpowiadające wyzwaniom danego czasu, jeszcze inne przechodziły pewne „metamorfozy". Przyjrzymy się tym ideom, w przypadku których zaobserwowaliśmy ciągłość realizacji, a co za tym idzie – ich aktualność i ważność, zarówno w okresie ostatniego 30-lecia, jak i okresów wcześniejszych. Przywołamy też idee, które tylko na pozór wydają się nowe, bo podobne myślenie było obecne i w przeszłości, chociaż nie zaowocowało mocno w praktyce szkolnej – w edukacji geograficznej, w tym terenowej.

• Poglądowość, obserwacja bezpośrednia, poznanie wielozmysłowe

W szkolnej edukacji geograficznej realizowanej w formie zajęć terenowych obecność zasady poglądowości jest wielokrotnie udokumentowana i niepodważalna. Jest też ona z pewnością najmocniej akcentowana i najczęściej przywoływana w literaturze. Wiąże się z poznaniem **bezpośrednim – np. bezpośrednimi obserwacjami** w terenie czy też **nabywanymi doświadczeniami** np. w kontakcie z rzeczywistymi zjawiskami, tworzonymi wyobrażeniami, a na ich podstawie – **kształtowanymi pojęciami**. Według **Marii Z. Pulinowej** (1938-2015) jest to w szkolnej edukacji najbardziej wartościowy sposób kształcenia. Potwierdzają to także inni dydaktycy geografii: *Jest to szczególnie istotne, gdyż obecnie wyobrażenia o świecie w dużym stopniu kształtowane są przez przekaz informatyczny, tworzący wirtualną rzeczywistość. Zajęcia terenowe uświadamiają nam, w jakim stopniu obrazy uzyskane za pomocą wspomnianego przekazu odzwierciedlają świat rzeczywisty* (Goździk, Szkurłat 2011, s. 138). Niejednokrotnie w literaturze dydaktycznej pojawiały się zachęty motywujące nauczycieli geografii do prowadzenia zajęć w terenie ukierunkowanych na samodzielne, bezpośrednie obserwacje uczniowskie, dające im satysfakcję i radość z pogłębiania wiedzy, odkryć na swoją miarę, jak też rodzące się, a następ-

nie umacniające się (jakże ważne w dzisiejszych czasach „wirtualnych") – zainteresowanie zewnętrznym, realnym światem. *Rzeczywistość można najlepiej poznawać przez bezpośrednią obserwację. Zawsze wtedy, gdy jest możliwość nauczania o danym wycinku rzeczywistości przez bezpośredni z nią kontakt, nauczyciel powinien ją wykorzystać"* (Zając 1997, s. 142). *Możliwość konfrontacji teoretycznego przygotowania z oglądaną rzeczywistością i świadomość jej zrozumienia może być źródłem satysfakcji przeradzającej się w trwałe zainteresowanie otaczającym światem* (Szkurłat 2009, s. 189–192).

Podczas zajęć terenowych kształtowaniu zmysłu obserwacji może i powinno towarzyszyć również rozwijanie wyobraźni oraz umiejętności praktycznych (Wójtowicz 2010). Jednakże ten sposób poznawania i doświadczania świata może być wzbogacony oraz powiązany z uaktywnieniem emocji i przeżyć, jak też wzmocnieniem innych dróg poznania wielozmysłowego. Temu wszystkiemu podczas obserwacji bezpośredniej towarzyszyć powinno skupienie, namysł i refleksja (Pulinowa 2008).

W przypadku bezpośrednich obserwacji terenowych cennymi środkami dydaktycznymi są rozmaite „klucze dydaktyczne" służące do rozpoznawania np.: rodzajów chmur, genetycznych typów wsi, miast, typów gleb, źródeł, skał czy gatunków (m.in. roślin i zwierząt) lub stylów architektonicznych (Piskorz 2004). Pomocą służą tu także publikacje w formie przewodników dla nauczycieli ukierunkowujących na możliwości prowadzenia różnych obserwacji terenowych, ich cel i zakres, kryteriów doboru miejsc, opisujące kierowanie obserwacjami różnych elementów środowiska geograficznego oraz pomagające w interpretacji ich wyników (Cabaj 2012).

• Zasada dostępności – od „bliskiego do dalszego"

Zasada dostępności rozumiana jest w edukacji geograficznej jako potrzeba czy wręcz konieczność rozpoczynania eksploracji świata od poznawania przestrzeni najbliższej dziecku, która jest zatem dostępna pod różnymi względami jako teren codziennej penetracji i poznawania. Tworzą go miejsca związane z życiem dziecka, określane jako „najbliższe otoczenie, najbliższa okolica" lub w nieco większym zakresie przestrzennym – „mała ojczyzna" (np. dzielnica miasta). ***Najlepszym miejscem prowadzenia zajęć terenowych*** (…) ***jest najbliższe otoczenie ucznia****, czyli okolice szkoły lub domu rodzinnego. Wynika to z bliskości poznawanych zjawisk oraz doświadczania skutków działań człowieka* (Hibszer 1996, s. 181). Ważne są także przeżycia i emocje dziecka związane z codziennym życiem na tym obszarze oraz jego doświadczenia. *Względy natury poznawczej przemawiają za tym, aby poznawanie swojego miasta było realizowane w ramach rozszerzających się* ***kręgów poznawczych****: najbliższa okolica szkoły i dzielnica, w której mieszkam; moje miasto; moje miasto na tle innych miast, regionu, kraju, świata* (Pulinowa 1993; za Szkurłat 1996, s. 195). Kolejność ta, kiedyś zrozumiała ze względów życiowych (m.in. ograniczoności komunikacyjnej czy też kondycji finansowej), dzisiaj nie stanowi nieodzownego modelu w różnych rodzinach, ale w odniesieniu do geograficznej edukacji szkolnej jest nadal istotna i widoczna. *Do najważniejszych celów geograficznej edukacji regionalnej należą: wyposażenie ucznia w zasób wiedzy geograficznej o małej ojczyźnie w ścisłym powiązaniu z wiedzą*

o kraju ojczystym, poprzez: oparcie znacznej części ***zajęć na bezpośrednich obserwacjach w terenie*** *(poznawanie otoczenia za pomocą różnych zmysłów); stworzenie warunków do* ***porównywania wiedzy książkowej z wiedzą uzyskaną bezpośrednio w terenie*** (Hibszer 2010, s. 111). Podobnie jak zasada poglądowości, tak i zasada dostępności jest i obecnie uwzględniana oraz stosowana w praktyce. Jej realizacja w trakcie zajęć w terenie jest kontynuacją idei zapoczątkowanej przez J.A. Komeńskiego, z czego nie wszyscy nauczyciele zdają sobie zapewne sprawę.

- **Kształcenie myślenia geograficznego – „zmysł geograficzny"**

Podobnie jak w czasach wcześniejszych także obecnie zwraca się uwagę na znaczącą rolę zajęć terenowych w kształceniu myślenia. To wówczas uczniowie **porządkują poznane fakty, zachowują je w pamięci w postaci wyobrażeń, uogólniają je i dochodzą do ustalenia pewnych pojęć, praw, prawidłowości, reguł czy związków i zależności** występujących i widocznych w terenie (Świtalski 1991). Zajęcia te: *Umożliwiają rozwijanie procesu myślenia wywołanego samodzielnym działaniem i dochodzeniem do wiedzy przez rozwiązywanie zadań praktycznych* (Świtalski 1991, s. 7). Lekcje w terenie są znakomitą okazją i środkiem do kształcenia pojęć geograficznych oraz do poznania i zrozumienia rozmaitych zjawisk, a także ich efektów. Dotyczyć one mogą zarówno zakresu geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej (Flis 1982, Kubacka-Mróz 2007). Można powiedzieć zatem, że zajęcia terenowe są praktyczną szkołą „geografii rozumowej" oraz terenową szkołą rozwijania wcześniej opisanego „zmysłu geograficznego" (Nałkowski 1920). Ów zmysł może być traktowany jednocześnie jako istota holistycznego i wartościującego sposobu postrzegania miejsc, regionów czy też krajobrazów (Wilczyński 2011). Wiąże się on więc także ściśle z ideą, którą opisujemy poniżej.

- **Integrowanie wiedzy, geografia jako synteza, ujęcia całościowe (holistyczne), ujęcia relacyjne (związki przyczynowo-skutkowe)**

Ujęcia całościowe (holistyczne) traktują **świat jako całość, jako uporządkowany organizm,** w którym panują **współzależności (ujęcia relacyjne)**. *Współczesne nauki geograficzne, podobnie jak inne dyscypliny zmieniają orientację ku bardziej całościowemu pojmowaniu Ziemi z żyjącym na niej człowiekiem* (Pulinowa 1996, s. 16). *Odchodzi się od wąskiego, specjalistycznego opisu rzeczywistości, szukając wytłumaczenia zjawisk na tle szeroko pojmowanych relacji. Ta podstawa metodologiczna w swych założeniach filozoficznych traktuje wszechświat jako wielki organizm w zorganizowanej, dynamicznej strukturze* (Dylikowa 1993, za Pulinowa 1994, s. 361). Ujęcia te znalazły swoje należne miejsce w szkolnej edukacji geograficznej, w tym terenowej. Takie spojrzenie daje możliwość odejścia od uszczegółowionej wiedzy specjalistycznej ukierunkowanej na elementy poznania, w celu przedstawiania obrazu Ziemi z pozycji relacji na różnorodnych poziomach środowiska przyrodniczego i działalności człowieka (Hibszer 2010). Podczas zajęć terenowych istnieje, jak wiemy, możliwość szerokiego stosowania uczenia się skierowanego na obserwa-

cje bezpośrednie i pomiary. Według E. Świtalskiego zajęcia prowadzone w takiej właśnie formie *szczególnie silnie oddziaływają na rozwijanie wyobraźni przestrzennej* (…) *oraz na poznanie i zrozumienie współzależności przyczynowo-skutkowych* (Świtalski 1991, s. 7). Jego zdaniem kształcenie polegać powinno także na **integracji wiedzy** z zakresu przyrody (geografii fizycznej), geografii społeczno-ekonomicznej oraz politycznej (Świtalski 1990, cyt. Hibszer 2001, s. 69). Idea ta była i jest realizowana obecnie w szkolnej geografii, w tym edukacji terenowej; traktuje się ją jako jej istotę i wyróżnik.

• Kształtowanie umiejętności

Podczas zajęć terenowych szczególnie doceniane i eksponowane jest kształcenie rozmaitych umiejętności. *Nabywanie umiejętności jest możliwe tylko przez praktyczne działanie, czemu wybitnie sprzyjają lekcje w terenie i wycieczki* (Zając 1997, s. 142). ***Wycieczki i zajęcia w terenie powinny być obowiązującym, stałym i systematycznie stosowanym sposobem poznania geograficznego*** *oraz* ***kształtowania umiejętności*** *w toku realizacji wymagań dotyczących: umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się planem, mapą, rozpoznawania form rzeźby terenu, roli czynników rzeźbotwórczych, wietrzenia, erozji, rodzajów i wykorzystania skał, rodzajów zasobów naturalnych, struktury użytkowania ziemi, zmian zachodzących w usługach, rolnictwie i przemyśle Polski, problemów ochrony środowiska* (Szkurłat 2009, s. 191–192). Zwraca się też uwagę na to, że uczniowie powinni m.in. podczas zajęć terenowych: *nie tylko poznawać warsztat pracy terenowej, uczyć się wykrywania prawidłowości, zdobywać umiejętności praktyczne, lecz także nauczyć się, w jaki sposób należy opracować uzyskane wyniki i prezentować je innym w sposób przemyślany i sugestywny* (Podgórski 1997, s. 77), jak również *zdobywać wyobrażenia niezbędne do posługiwania się analogiami przy poznawaniu obszarów niedostępnych obserwacji bezpośredniej. Celem zajęć jest też opanowanie umiejętności orientacji w przestrzeni, opanowanie umiejętności posługiwania się mapą itp.* (Wilczyńska-Wołoszyn 2000, s. 54), czy też wspomniane już, *rozwijanie wyobraźni, jak i umiejętności obserwacji oraz kształcenie innych umiejętności praktycznych* (Wójtowicz 2010, s. 197). *Zajęcia tego typu nie tylko pozwalają ugruntować wiedzę* (…)*, ale kształtują także umiejętność pracy w zespole, pobudzają do kreatywnego myślenia i wyrabiają nawyk brania odpowiedzialności za powierzone zadania* (Adamczyk 2017, s. 27). Ważne jest też m.in. to, że nabywanie podczas zajęć terenowych niektórych umiejętności, np. rozpoznawania rodzajów skał, *stanowi swoistą atrakcję poznawczą dla ucznia i zachęca do pracy* (Cichoń, Piotrowska 2010, s. 368).

• Aktywność, samodzielność poznawcza

Realizacja tej idei w szkolnej geografii jest obligatoryjna i odnosi się do wszystkich jej form, w tym edukacji w terenie. To zwłaszcza wówczas aktywność i samodzielność uczniowska ożywa wskutek zainteresowania (np. przedmiotem obserwacji) i zaangażowania (np. uruchomienie pozytywnych emocji). Były one dostrzegane i opisane już dawno (J.A. Komeński, L. Sawicki i in.), a obecnie, m.in. dzięki upowszechnieniu metod aktywizujących, stały się czymś oczywistym

w szkolnej praktyce, także w zajęciach terenowych. *Zajęcia w terenie rozbudzają ciekawość poznawczą uczniów wobec otaczającej rzeczywistości oraz wyzwalają ich samorzutną aktywność. Podejmują oni próby samodzielnego rozwiązania problemu, „chcą" być twórczy. Zajęcia terenowe to atrakcyjny sposób zdobywania wiedzy i umiejętności* (Zatorski 2018, s. 215). Inny interesujący aspekt prowadzenia takich zajęć opisuje T. Sadoń-Osowiecka. Jest on jednocześnie zachętą do ich organizowania: *Podczas zajęć terenowych uaktywniają się często klasowe „szare myszki", a „klasowi rozrabiacze" wykazują się konstruktywnym działaniem i wiedzą, której w szkolnej ławce nie ujawniają. Ci zazwyczaj znudzeni, patrzący w klasie w sufit, zbierają okazy przyrodnicze i ciekawi są ich nazw* (Sadoń-Osowiecka 2005, s. 172).

J. Herman opisuje przebieg lekcji terenowych m.in. prowadzonych w ogrodzie botanicznym, podczas których: *Uczniowie nie są biernymi obserwatorami, lecz czynnie w nich uczestniczą, wręcz je kreując. Poprzez rysunek* (własnoręcznie wykonany – przyp. autorzy)*, będący podstawową metodą ich pracy, mają oni możność skupić się na wybranym obiekcie, zapamiętać jego podstawowe cechy* (…) (Herman 1996, s. 278). Widzimy tu ciągłość wcześniej dostrzeganego przez nauczycieli sposobu zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności poprzez samodzielne wykonywanie rysunków (patrz: A. Chałubińska, G. Wuttke, J. Winklewski). Inna nauczycielka opisuje zajęcia terenowe, zwracając uwagę na twórczy aspekt rozwijania aktywności i samodzielności uczniów: *Uczniowie zdolni i szczególnie zainteresowani mogą na takich lekcjach wykazać się wiedzą oraz rozwiązywać problemy w sposób twórczy. Mogą być dopuszczeni do opracowywania scenariusza zajęć. Otrzymują także indywidualne zadania do wykonania, a rezultat swej pracy prezentują przed całym zespołem klasowym. Uczniowie stają się w ten sposób współorganizatorami zajęć terenowych, a nie tylko biernymi obserwatorami* (Brożyńska 2001, s. 226).

Z całą pewnością: ***Zajęcia terenowe stwarzają szansę*** (…) *poznania i rozwijania uzdolnień i zamiłowań uczniów, rozbudzania ich ciekawości i* ***aktywności poznawczej*** (Szmidt 2000, s. 1).

• Praca badawcza ucznia

Jednym z ważnych atutów zajęć w terenie jest to, że *uczniowie rozwijają w sobie postawę badawczą, przejmują inicjatywę, są otwarci na nowe doświadczenia i przeżycia* (Zatorski 2018, s. 115). ***Środowisko geograficzne, które poznaje się w terenie, „zadaje" nam wiele pytań badawczych.*** *Trzeba je tylko usłyszeć i odpowiednio sformułować, a potem… „stawać się młodym badaczem". Zaczynamy już opracowywanie poligonów geograficznych, gdzie uczniowie* (…) *będą przeprowadzać na ich miarę badania terenowe – będą uczyć się obserwować krajobraz i opisywać go mając na względzie geograficzne kryteria postrzegania rzeczywistości* (Pulinowa 1991, s. 282). Celem takich uczniowskich badań jest a) rozwijanie: ciekawości świata (szczególnie najbliższego), umiejętności wnikliwej obserwacji w terenie oraz logicznego myślenia, a zarazem b) pobudzanie intuicji i wyobraźni oraz c) umożliwienie uczniom poznawania własnych talentów, umiejętności i możliwości twórczych. *Przedmiotem terenowych, przyrodniczych badań naukowych może być np. kropla rosy, kałuża, ziarno piasku, wydma* (…)*, rośliny w szkolnym ogrodzie, kamień przydrożny, mchy i porosty na*

płotach, grudka gleby. Może to być też najbliższy krajobraz – jego cechy, zróżnicowanie, zmiany w nim zachodzące, a w przypadku badań społecznych i kulturowych np.: znaczenia i wartości nadawane różnym obiektom i miejscom w okolicy (Angiel 2013, s. VI). Przykładem przedmiotu badań może być także własne miasto. Badania te zaczynają się od poznawania jego rzeczywistości, poprzez wieloaspektowe postrzeganie – obserwacje wiodące do tworzenia wyobrażeń o nim i do rozumienia, czym ono jest, a następnie – do jego oceny oraz kształtowania się względem niego różnych postaw. W badaniach takich posługujemy się np. kwestionariuszami ankiet, kartami ocen elementów środowiska geograficznego miasta, przykładami (listą) pytań polecanych w wywiadach itp. (Szkurłat 1996). Idea ta jest realizowana w terenowej edukacji geograficznej, w tym także podczas wypraw i obozów naukowych (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014).

- **Kształcenie przez zaangażowanie emocjonalne i przeżywanie**

Idea ta realizowana podczas zajęć w terenie ma dodatkowe wsparcie w bezpośrednim oddziaływaniu na uczniów różnych bodźców (m.in. płynących ze środowiska geograficznego), które umożliwiają postawy empatyczne, a przez to *stawanie się człowiekiem nie tylko myślącym, ale i czującym*. Jak pisze D. Piróg: ***Rzeczywistość poznana przez człowieka emocjonalnie pozostaje w nim na bardzo długo.*** (…) *Czy więc nazywając takie działania „pedagogiką serca", czy też bez wyszukanego słownictwa, nie warto spróbować wybierania treści z bagażem emocji i analizować je z „sercem?"* (Piróg 2004, s. 771). Oczywiście należy tak czynić i czynią to niejednokrotnie nauczyciele geografii realizujący zajęcia w terenie, bowiem dobrze wiedzą, że: *Najważniejsze podczas bezpośredniego kontaktu z przyrodą wydaje się* ***uczenie przez przeżywanie, oddziaływanie na emocje****, co pozwala zwłaszcza „słabszym" uczniom wykazać się w działaniu, a nauczycielowi odkryć prawdziwych miłośników przyrody* (Sadoń-Osowiecka 2005, s. 172). Mają oni także świadomość, że np. terenowa edukacja środowiskowa *umożliwia bezpośredni kontakt z przyrodą przez przeżywanie i osobisty odbiór natury, sprzyja rozwojowi pożądanych postaw i tworzeniu się emocjonalnego stosunku do przyrody* (Wójtowicz 2010, s. 10). Niejednokrotnie jednak emocje i zaangażowanie ucznia mogą być wywołane nie tylko bezpośrednim „spotkaniem z przyrodą", bowiem: *Mądrze poprowadzona wycieczka, czy też 45 minutowa lekcja geografii w terenie może stanowić cenne przeżycie, przygodę poprzez zetknięcie się zarówno z przyrodą, jak i z dokumentami historii, zabytkami kultury, zagadnieniami życia gospodarczego czy też wyjątkową postawą ludzi* (Szkurłat 2009, s. 189). Ważne jest jednak, aby sam nauczyciel był dla dzieci świadectwem takiego przeżywania i w stosownej mierze je ujawniał.

- **Idea komplementarności**

Polega ona na łączeniu różnych idei, treści kształcenia, podejść, strategii czy też metod. Nie chodzi jednak o integrację „wszystkiego ze wszystkim". Należy: *Sięgając po „nowe" oczyszczać „stare", zachowując to, co wartościowe, od nowa porządkować całość* (…) (Jakubowski 1996, s. 77). Powinno to być zatem zestawianie mądre, odpowiedzialne. *Człowiek* (…) *cechuje się: wrażliwością, emocjami, fantazją, uczuciowo-*

ścią, wyobraźnią. Proces kształcenia, sprowadzony jedynie do transmisji wiedzy i treningu umiejętności (…) *nie jest edukacją* (…). *Pomija bowiem doskonalenie duchowe, lekceważy indywidualność, nie daje szansy na kontemplację, „oddychanie kulturą", tłumi wyobraźnię i powoduje zniechęcenie przez werbalizm, formalizm i nadmiar wiedzy i jej fragmentyzację* (Wilczyński 2009, s. 134). M.Z. Pulinowa (2003, s. 123) zachęca nauczycieli do realizacji wymienionej idei w edukacji terenowej: … *proponuje się zgodnie z zasadą komplementarności prowadzić zajęcia terenowe na dwóch poziomach poznania: racjonalnym i kontemplacyjnym*. Czy nie przypomina to w jakiejś mierze koncepcji łączenia „edukacji rozumowej" z „edukacją malowniczą" W. Nałkowskiego?

Realizacja tej idei ma na celu rozwój całościowy ucznia, we wszystkich jego sferach. *Nauczanie-uczenie się geografii nie może być celem samym w sobie. Konieczna jest zmiana stylu kształcenia geograficznego i wypracowanie* ***syntetycznego poznawczo-przeżyciowego procesu edukacyjnego*** (…) *Celem nadrzędnym* (…) *powinno być nabycie umiejętności, wzbudzenie wrażliwości, otwartości na percepcję i interpretację otaczającej rzeczywistości, ukształtowanie człowieka pełniejszego, tj. myślącego (wiedzącego) i czującego* (…). *Przekonania i postawy* (…) *nie są oceniane w skali 1–6, nie są przedmiotem sprawdzianów, testów kompetencji, czy egzaminu dojrzałości stanowiąc jednocześnie treść najpoważniejszego i najważniejszego egzaminu, którym jest życie człowieka* (Piróg 2005, s. 30). Edukacja terenowa zdecydowanie temu sprzyja, a np. edukacja regionalna czy też na rzecz zrównoważonego rozwoju daje ku temu odpowiednie możliwości. *Zgodnie z podstawową tezą myśli humanistycznej, podkreślającą potrzebę integracji fizycznej, umysłowej, uczuciowej i estetycznej dziecka, edukacja regionalna może prowadzić do pełnego (całościowego) rozwoju młodego człowieka* (Hibszer 2010, s. 111). *To wyjście* (w teren – przyp. autorzy) *otwiera na oścież wszystkie bramy do wiedzy. Pozwala też osadzić edukację na działaniu, przeżywaniu, rozwiązywaniu problemów, czyli to, co jest atrybutem wielostronnego kształcenia* (…). *Nie tylko aktywizuje intelekt, ale też sferę psychiczną, duchową, fizyczną – prowadzi do integralnego rozwoju człowieka i uzdalnia do wyższych wartości* (Michalczyk 2017, s. 39).

• Kształtowanie postaw (m.in. patriotycznych)

Na zajęciach terenowych mamy szansę kształtowania wielu uczniowskich postaw: np. prośrodowiskowych (osobistej odpowiedzialności za stan środowiska) czy społecznych (m.in. wzajemnego poszanowania). W bezpośrednim kontakcie z ojczystą przyrodą i kulturą oraz doświadczaniu ich znaczenia w życiu osobistym otwiera się droga do rozwijania się tożsamości dziecka i kształtowania postaw patriotycznych. Można je rozwijać poprzez różne drogi geograficznego kształcenia i rozmaite jego formy, które były też wskazywane przez naszych poprzedników. Jedną z nich są zajęcia terenowe w miejscu zamieszkania (mieście lub wsi), najbliższej okolicy, we własnym regionie – czyli edukacja regionalna. *Ucząc geografii miejsca, w którym żyje uczeń, nauczyciel ma możliwość* ***kształtowania jego tożsamości terytorialnej, dobrze rozumianego patriotyzmu lokalnego, poczucia odpowiedzialności za miejsce zamieszkania*** (Szkurłat 2009, s. 183). Może i powinna być ona prowadzona w terenie, m.in. w formie wycieczek geograficzno-historycznych, krajoznawczych, lekcji terenowych czy warsztatów dotyczących m.in. pozna-

wania dziedzictwa przyrodniczego oraz kulturowego (w tym narodowego), jak też dziejów przestrzeni i wspólnoty, która ją tworzyła i nadal kształtuje (Angiel 2014a). Powinna ona *prowadzić do uświadomienia dziecku: jesteś dziedzicem tej ziemi, musisz zatem nie tylko ją poznać, ale wiedzieć, w jaki sposób na niej gospodarować, by ją przekazać następnym pokoleniom, nie tylko bez uszczerbku, ale bogatszą i piękniejszą* (Angiel 2001, s. 12). Tworzenie więzi uczniów z miejscem życia jest przeciwdziałaniem procesowi zanikania tożsamości lokalnej i regionalnej. Takim celom służą i służyły np. zajęcia terenowe (także warsztatowe), dotyczące poznawania, oceny i wartościowania swojego miasta, jego różnych miejsc, szczególnie tych obrazujących dziedzictwo kulturowe miasta, z którego możemy być dumni – przed całym światem (Szkurłat 1992). Nie chodzi tu wyłącznie o zabytki wysokiej rangi, ale dostrzeżenie w swojej wsi, mieście obiektów lub miejsc, wydawałoby się, zwykłych, ale istotnych dla jego dziejów, trwania, rozwoju – istotnych dla jego tożsamości i rozwijania tożsamości uczniów tu mieszkających (Szkurłat 1996). Kształtowaniu postaw patriotycznych służą też wędrówki krajoznawcze bliższe i dalsze, ze zwróceniem uwagi na niedostrzegane i wciąż niedoceniane wartości krajobrazowe i kulturowe zarówno „małych ojczyzn", jak i innych regionów Polski (Hibszer 1996a,c, Pulinowa 2001, 2004). Niełatwo jest mówić o patriotyzmie, by nie brzmiało to patetycznie, ale tym bardziej warto jest dawać jego osobiste świadectwo (Angiel 2009b). Może ono wiązać się z satysfakcją i dumą „bycia stąd", a wyrażać się nie tylko poprzez słowa, ale np. wyraz twarzy i inne aspekty komunikacji niewerbalnej, które powiedzą uczniom znacznie więcej i zapadną w pamięć na dłużej niż „pogadanka w terenie o patriotyzmie".

• Edukacja krajobrazowa

Edukacja krajobrazowa jest powiązana m.in. z ideą edukacji środowiskowej. A. Dylikowa stwierdza na przykład, że w ramach ścieżki edukacji środowiskowej uczniowie powinni uczyć się ***„czytania krajobrazu"*** *i odnajdywania w nim zapisu zarówno określonych procesów geologicznych i rzeźbotwórczych, jak i przemian dokonanych przez człowieka* (Dylikowa 1996, s. 134). Stanowi to rzeczywiście istotę idei edukacji krajobrazowej realizowanej w terenie. Ale jednocześnie „czytanie krajobrazu" to nie tylko szukanie w nim zapisów procesów przyrodniczych czy społeczno-kulturowo-gospodarczych, ale także *ocena sposobu zagospodarowania obserwowanego terenu i stanu poszczególnych elementów środowiska, a zwłaszcza wód i roślinności, a więc tych elementów, które najszybciej reagują na wszelkie zmiany. Obserwacje bezpośrednie są też okazją do zastanowienia się nad dalszą ewolucją środowiska badanego terenu oraz wskazania działań, które pozwoliłyby rozwiązać dostrzeżone w nim konflikty pomiędzy przyrodą a człowiekiem* (Dylikowa 1996, s. 135). W przypadku „czytania krajobrazu" niezbędna jest jego bezpośrednia percepcja, wspierana nie tylko wiedzą geograficzną, ale i pochodzącą z innych dziedzin (np. historii, geologii, architektury krajobrazu). Umiejętność czytania krajobrazu prowadzi do jego **„rozumienia"**, a w konsekwencji także do umiejętności jego **właściwego kształtowania** (Hibszer 1996). A tę powinien posiadać każdy człowiek, bowiem swoim działaniem (np. budową domu, tworzeniem ogrodu) odciska ślad w krajobrazie – harmonijny bądź dysharmonijny.

Cele edukacji krajobrazowej realizowanej w terenie są zbieżne z potrzebą kształtowania tożsamości dziecka, które obserwuje krajobraz codziennie – w miejscu zamieszkania, okolicy, regionie. *Dlatego warto czynić refleksje nad krajobrazem, z którym obcujemy na co dzień, w którym jesteśmy zanurzeni, gdyż jest on podstawą kształtowania się naszej tożsamości. Dla integralnego rozwoju człowieka, do wzrastania w zdrowiu i mądrości, ważne są nie tylko związki z ludźmi, ale z otoczeniem przyrodniczym i kulturowym, a więc krajobrazem* (Pulinowa 2001, s. 12). Poprzez terenową edukację krajobrazową kształcimy także zmysł geograficzny, bo edukacja ta dokonuje się na konkretach – *na krajobrazach, które stanowią tło ludzkiego życia i tworzywo codziennego doświadczenia* (Wilczyński 1996, s. 98). Rozwijanie wiedzy i sztuki dotyczącej czytania oraz rozumienia krajobrazu może zachodzić podczas zajęć terenowych (bliskich i dalszych) w formie np. ćwiczeń, warsztatów, wycieczki geograficznej czy ścieżki dydaktycznej (Angiel 2008, 2009a, 2018). Istotne jest przy tym nie tylko bezpośrednie poznawanie krajobrazów, ale ich osobiste doświadczanie, ocenianie (wg przyjętych kryteriów) oraz wartościowanie. Realizacja tej idei w praktycznej, terenowej edukacji geograficznej jest tym bardziej ważna, że obecnie dostrzegamy w Polsce silną „chorobę chaosu" w gospodarowaniu przestrzennym i degradację krajobrazów.

• Edukacja środowiskowa i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju

Od początku lat 90. XX w., wraz z budzącą się świadomością ekologiczną, wchodziła do praktyki szkolnej (w tym zajęć terenowych) edukacja środowiskowa. *Wiedza o środowisku nie może pozostawać na poziomie teoretycznym bez bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem. Ścieżka edukacji środowiskowej powinna stwarzać warunki kontaktu z różnymi typami środowiska* (Dylikowa 1996, s. 134). Dopełnieniem koniecznej wiedzy „o środowisku" stawała się wiedza nabywana „w środowisku", a jej efektem miało być działanie na jego rzecz – czyli „dla środowiska". Idea edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju rodziła się wraz z postępującą degradacją środowiska[1], była i jest odpowiedzią na proces niszczenia, nadmiernego eksploatowania oraz pewnego rodzaju „lekarstwem", pobudzającym świadomość i odpowiedzialność za życie na Ziemi. *Zachęcamy do prowadzenia zajęć terenowych, zarówno prostych jak i połączonych z pracą w laboratorium, kartowaniem, serią pomiarów terenowych, czy tworzeniem ankiet. Eksponuje się tu eksplorację w pobliżu szkoły, której towarzyszy poznanie zmian, jakie tam zachodzą oraz budzenie odruchów* ***odpowiedzialności za stan przyrody, ład przestrzenny, oszczędność zasobów*** (Lenart, Kafel 1996, s. 5). Podczas zajęć terenowych uczniowie mają okazję do stawiania rozmaitych diagnoz środowiskowych, dotyczących efektów gospodarowania: *Edukacja* (…) *prowadzona w terenie, w najbliższej okolicy, może wiązać się* (…) *z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. W trakcie zajęć uczniowie mają możliwość zaobserwowania* (…), *w jaki sposób przodkowie gospodarowali na tej ziemi, co po sobie zostawili w krajobrazie oraz jakie piętno wywierają nań ludzie działający tu współcześnie* (Angiel 2001, s. 13). Uczniowie powinni też zaobserwować współzależności i efekty od-

[1] I „Szczytem Ziemi" w Rio de Janeiro w 1992 r. oraz „Agendą 21".

działywań gospodarczych i kulturowych w odniesieniu do tworzenia przezeń harmonii bądź dysharmonii, wpływających na jakość życia. *W trakcie zajęć terenowych uczniowie mogą dostrzec, jak się splata przeszłość tej ziemi z jej teraźniejszością* (ujęcia czasowe – przyp. autorzy) *oraz w jaki sposób na środowisko przyrodnicze nakładały się i nakładają działania kulturowe i gospodarcze. Czy w tym procesie zauważą oni harmonię ludzkiej twórczości z przyrodą, czy twórczość ta ma znamiona ładu przestrzennego, czy raczej tworzy ona w krajobrazie dysonans?* (Angiel 2001, s. 13). Realizacja tej idei daje szanse i nadzieje na godne życie tego i następnych pokoleń – jest sprawdzianem mądrości i empatii. Jej waga w edukacji geograficznej – w tym terenowej – jest nie do przecenienia! W terenie bowiem można m.in. naocznie przekonać się, jakie są efekty działań ludzi, a zatem jaka jest ich kondycja „cywilizacyjna".

• Idea krajoznawstwa

Krajoznawstwo szkolne jest bliskie kształceniu wielostronnemu, **uczy i wychowuje**. Rozwija zdolność obserwacji, dostrzegania problemów i ich rozwiązywania, ukierunkowuje na bezpośrednie (poprzez zajęcia terenowe!) poznawanie świata – bliskiego i dalszego, uczy współdziałania z rówieśnikami, tworzy wspólnotę wiedzy i przeżyć (Denek 2009a, Angiel 2009b). Istotne jest też to, że: *Dobrze zorganizowana i metodycznie prowadzona działalność krajoznawczo-turystyczna cieszy się wśród dzieci i młodzieży dużym zainteresowaniem, gdyż wychodzi naprzeciw naturalnym potrzebom młodych ludzi* (Matuszak 2002, s. 210). W zajęciach tych ważny jest ponadto aspekt uczenia się o swoim miejscu życia, własnym regionie czy innych miejscach w Polsce (edukacja regionalna!) poprzez ich naoczne poznanie i doświadczanie, najczęściej wielotematyczne i wielostronne. Równoważny jest w nich też, jak wspomniano, aspekt wychowawczy, w tym dawanie uczniom przez nauczycieli świadectwa własnej więzi z małą ojczyzną czy „dużą" ojczyzną – Polską. *Jeśli uczniowie zobaczą zachwyt w oczach szanowanego, lubianego wychowawcy na widok oglądanego rodzimego krajobrazu, np. drogi wysadzanej wierzbami* (…)*, czy tylekroć mijanej i niby „widzianej" najbliższej rzeki i usłyszą wówczas od niego świadectwo przywiązania do krajobrazów własnego regionu – ma to zupełnie inny wymiar… niż mówienie o tym w ujęciu obiektywistycznym* (Angiel 2009b, s. 95). Otwiera to zarówno umysły, jak i serca. Szkolne krajoznawstwo najczęściej jest realizowane w formie wycieczek krajoznawczych. Jest to dla jednych *atrakcyjny sposób spędzenia czasu, dla innych – jakość życia. Działalność krajoznawczo-turystyczna może służyć rozrywce, albo być drogą wzbogacania własnej osobowości, poznawania kraju, świata i siebie. Poznawanie to nie tylko przygoda i przyjemność, ale także nauka, dodajmy – przyjemna, swobodna i beztroska. Jest to sens edukacyjnej działalności krajoznawczo-turystycznej, czyli tej, która uczy i wychowuje* (Matuszak 2002, s. 210). W dzisiejszej edukacji geograficznej, w tym krajoznawczej, ważny staje się też edukacyjny aspekt humanistyczny[2]. *Danie* (uczniowi – przyp. autorzy) *możliwości samodzielnego skonstruowania miejsca*[3] *może być jednym z głównych zadań krajoznawstwa szkolnego, czyniącego z regionu – obiektywnego świata*

[2] Patrz: poniższy punkt dotyczący idei ujęć humanistycznych.

[3] Rozumianego jako uczniowska o nim opowieść, połączenie wiedzy o miejscu z jego osobistym doświadczaniem i przeżywaniem.

materialnego wypełnionego rzeczami – „małą ojczyznę", „świat przeżywany" (…)*, któremu uczeń sam nadaje znaczenie w toku codziennych relacji. Poczucie zakorzenienia w miejscu powstaje na skutek przebywania i doświadczania środowiska (jako całości społeczno-kulturowo-przyrodniczej), stwarzając tożsamość* (Sadoń-Osowiecka 2010, s. 205).

Pomimo widocznego obecnie „uśpienia" czy wręcz zamierania szkolnego krajoznawstwa (Denek 2012) z pewnością żywa pozostaje nadal w geografii szkolnej (w tym edukacji regionalnej) realizowanej w terenie **idea „podejścia krajoznawczego"**. Znajduje ona wyraz w koncepcji bliskiej kształceniu wielostronnemu (Michalczyk 2013), w holistycznym zdobywaniu wiedzy[4] połączonym z rozwijaniem różnych umiejętności oraz kształceniem postaw. *Wyraża ono konkretyzację, uszczegółowienie, odkrycie i potwierdzenie poznawanych na lekcjach faktów, zjawisk, wydarzeń i procesów w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością* (Denek 2009a, s. 28). A także potwierdzenie słuszności i potrzeby takiej edukacji. Być może – renesansu krajoznawstwa w innej, nowoczesnej postaci, poprzez terenowe lekcje krajoznawcze oraz nowe metody, np. krajoznawcze webquesty? Warunkiem tego renesansu są jednak przede wszystkim nauczyciele (w tym głównie geografii), będący „nauczycielami kraju ojczystego", bo to od nich, ich zaangażowania, wszystko zależy (Michalczyk 2013).

• Ujęcia humanistyczne

Nie jest to nowa idea – nasi poprzednicy[5] (np. Sawicki 1932) doceniali jej wartość w szkolnej edukacji (m.in. jako spojrzenie komplementarne wobec edukacji przyrodniczej), ale nie była ona obecna w praktyce szkolnej. Po latach wraca się do takich ujęć „patrzenia oczami przyrodnika i humanisty". Ujęcie humanistyczne w edukacji geograficznej jest specyficznym spojrzeniem na środowisko życia człowieka – miejsce i przestrzeń jego życia. Przyjmuje ono jako podstawę **świat realny – dany, a jednocześnie nam „zadany". Poznajemy go rozumowo, ale doświadczamy i odbieramy zmysłowo, a zarazem emocjonalnie.** Takie ujęcia dają szansę indywidualnej perspektywy oglądu – głęboko uczłowieczonej. Jest w nich miejsce i czas na opowieści subiektywne – nasycone znaczeniami, barwami, smakami, dźwiękami wyrażające najbliższy świat doświadczany przez człowieka. Jest to świat przeżywany (Szkurłat 2004, Angiel 2014b). Dzięki temu *to, co jeszcze niedawno kojarzone było jako miejsce nieciekawe* (…)*, staje się atrakcyjne dzięki swojej przeszłości, specyfice, ale także pewnemu sposobowi narracji o nim i funkcjonuje w teraźniejszości jako godne obejrzenia* (…). *Dla tożsamości uczniów* (…) *ważne jest* ***indywidualne „odkrycie" takich miejsc przez samych siebie i dla siebie*** (Sadoń-Osowiecka 2010, s. 9). Owo odkrycie zazwyczaj odbywa się podczas zajęć terenowych, właśnie w osobistym spotkaniu z nim ucznia. Ważne jest, że: *świadomość konstruowania znaczenia miejsca*

[4] Chodzi tu zarówno o wewnątrz przedmiotową integrację, jak i w przypadku krajoznawstwa łączenie edukacji geograficznej najczęściej z edukacją historyczną (co nie oznacza, jak niektórzy sądzą, jej „rozmywania" czy umniejszania jej roli!).

[5] *Geografia zmusza nas do logicznego i zgodnego związania w organiczną całość obydwu punktów widzenia: humanistycznego i przyrodniczego, uczy nas patrzeć równocześnie oczyma humanisty i przyrodnika. W szkole geografia staje się tym sposobem nauką centralną* (Sawicki 1932, s. 2–4).

przez jego dostrzeżenie, badanie, związek emocjonalny daje poczucie pewnej mocy sprawczej. Czyni z ucznia (…) *aktywnego twórcę. Dając uczniom* (…) *możliwość wieloaspektowego poznawania, badania, odczuwania, upodmiotawiamy ich* (Sadoń-Osowiecka 2010, s. 8). A równocześnie takie działania są ważne dla danych miejsc, bowiem nadawane jest im znaczenie, stają się one „oswojone" i stanowią (dla kogoś) osobistą wartość.

* * *

Niektóre przywołane powyżej idee są wciąż jeszcze „młode" (np. edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju), niektóre nowo brzmiące (np. ujęcia komplementarne, ujęcia humanistyczne, kontemplacyjne – zadumy „nad…"). W edukacji terenowej mogą one być nie lada wyzwaniem, ale przez to i dzięki temu stać się szczególnie interesujące. Prowadzą one ścieżką kształcenia wielostronnego, ogarniającego wszystkie sfery człowieka, a nie jedynie jego sferę rozumową.

Uświadomienie sobie bogactwa przedstawionych idei możliwych, potrzebnych i wartych realizacji podczas zajęć terenowych jest nieodzowne. Wybór idei jest duży, możliwości ich zestawień rozmaite, czyli „karta polecanych dań" – obfita! Składa się z „dań" klasycznych, od dawna znanych i zestawów nowych, których koniecznie należy w terenie wraz z uczniami… „posmakować".

* * *

Warto przeczytać!

W czasopiśmie „Geografa w Szkole" z ostatnich 30 lat (także w „Aurze"– „Dodatku dla Szkół" i innych publikacjach) znaleźć możemy rozmaite opracowania, w tym scenariusze zajęć oraz opisy doświadczeń i komentarze związane z realizacją zajęć geograficznych w terenie. Jest to zróżnicowany i interesujący zbiór odnoszący się do różnych idei geograficznych (patrz np. Grabowska 1992, Herman 1995, Wojtanowicz 1996, Motyczyńska 1998, Bartoszewska 1999, Brożyńska 2001, Gałuszka, Kapsiak 2001, Goździk, Jerczyńska 2002, Rapota 2003, Lamparska-Wieland 2004, Olak 2004, Nowicka 2006, Angiel 2007a,b, 2009, 2018, Smolec, Adamczyk 2007, Byca 2010, Cichoń, Piotrowska 2010, Szkurłat 2011, Tracz 2013, Bartkowiak 2015, Adamczyk 2017, Michalczyk 2017a,b, Szmidt 2019, Szmidt, Szeptalin 2019 i in.).

Odzwierciedlenie i „umocowanie" idei w zapisach podstaw programowych

Niektóre idee geograficzne związane szczególnie z edukacją terenową były przywoływane w podstawach programowych geografii z roku 1999/2002 oraz 2009 r. Wszystkie (14) są zawarte w obecnej podstawie z 2017 r. (szkoła podstawowa), a 12 z nich w tym dokumencie z 2018 r. odnoszącym się do szkoły ponadpodstawowej. Ponadto nie tylko są one tam obecne, ale tworzą swoisty „kręgosłup", dzięki któremu wyeksponowana jest istota geografii.

W podstawach programowych geografii z 2017 oraz 2018 r. zapisy wymagań ogólnych dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw wyraźnie ukierunkowują na idee geograficzno-dydaktyczne, które mogą (powinny) być realizowane także podczas zajęć terenowych (patrz tab. 1). We wstępie czytamy o potrzebie i konieczności realizacji niemal wszystkich idei opisanych przez naszych poprzedników. Określone są one w tych dokumentach jako wartości edukacyjne geografii szkolnej i tworzą, jak już wspomniano, wyraźną kanwę obecnej podstawy programowej – zarówno dla szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. I chociaż nie zawsze odnoszą się bezpośrednio do zajęć terenowych, to jest oczywiste, że można je eksponować także poprzez taką formę zajęć (Michalczyk 2017b, c). W przypadku idei zrównoważonego rozwoju zapis ten brzmi: *Geografia, w tym szczególnie zajęcia prowadzone w terenie, powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24).

Treści **podstawy programowej geografii w szkole podstawowej** wskazują na walory poznawcze, kształcące i wychowawcze zajęć terenowych zawarte w różnych ideach. *Wyjątkowa wartość edukacyjna geografii wynika w dużej mierze z pełnienia roli przedmiotu integrującego wiedzę o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną oraz sprzyjania wszechstronnemu rozwojowi ucznia poprzez: tworzenie całościowego obrazu świata, łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody, nabywanie umiejętności interpretacji otaczającego nas środowiska, zjawisk i procesów oraz oceny działalności człowieka w środowisku przyrodniczym, kształtowanie pozytywnego obrazu Polski i więzi ucznia z krajem ojczystym* (Szkurłat i in. 2017a, s. 24). Te walory geografii szkolnej powinny być eksponowane podczas zajęć terenowych na najlepszej scenie, jaką jest środowisko geograficzne (zwłaszcza lokalne). Geografia umożliwia uczniowi: *zrozumienie współczesnego świata, charakteryzującego się m.in. zróżnicowaniem społeczeństw i ich działań oraz wysokim tempem zmian*, a także *dostrzeganie wzajemnych powiązań o zasięgu regionalnym i globalnym* (Szkurłat i in. 2017a, s. 24–25). Wpisuje się ona w założenia edukacji patriotycznej (…), daje dzieciom sposobność poznawania własnego kraju, jego walorów przyrodniczych, krajobrazowych i kulturowych, przyczyniając się do wytworzenia poczucia więzi z całą Polską, jak też z „małą ojczyzną" jako jej częścią. Służą temu lekcje realizowane w terenie, w tym wycieczki geograficzne. Tak realizowana edukacja patriotyczna przejawia się także w zdobywaniu wiedzy o dziedzictwie przyrodniczym i kulturowym Polski (Szkurłat i in. 2017a). Jednym z celów wychowawczych jest kształtowanie postawy refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, połączone z myśleniem naukowym, wykorzystującym wiedzę geograficzną (Szkurłat i in. 2017a).

We wprowadzeniu do **podstawy programowej geografii dla szkół ponadpodstawowych (zakres podstawowy)** znajdziemy zapis odnoszący się do konieczności *prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, analizowanie, przetwarzanie pozyskanych danych i na ich podstawie formułowania wniosków* (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 15). Jednym z wymagań szczegółowych jest umiejętność *zaprojektowania trasy wycieczki ukierunkowanej na poznanie atrakcji turystycznych i zrealizowanie jej*

w terenie z wykorzystaniem mapy i odbiornika GPS (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 172). Wciąż ważne jest kształcenie umiejętności posługiwania się mapą w terenie (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 188). Poprzez szczegółowy opis kształtowanych postaw odczytujemy wyraźną obecność i obligatoryjność realizowania trzech idei: zrównoważonego rozwoju, edukacji patriotycznej, uczenia się przez doświadczanie i przeżywanie.

W zakresie rozszerzonym uczniowie są zobligowani do rozwijania umiejętności prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie wraz z opracowaniem i prezentacją wyników oraz ich analizą i formułowaniem wniosków (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 172), a także nabywania umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni i wyobraźni przestrzennej (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 173). Rozpoznajemy w tym realizację idei: samodzielności dochodzenia do wiedzy oraz uczenia się poszukującego. Podczas lekcji w terenie uczniowie mają za zadanie np. a) rozpoznać rodzaje skał występujących w pobliżu oraz wykorzystywanych w budownictwie w najbliższej okolicy (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 175), b) rozpoznać typ gleby i na podstawie profilu glebowego przedstawić przebieg procesu glebotwórczego (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 176), c) przeanalizować odkrywkę geologiczną i wywnioskować na jej podstawie, jaka była geologiczna przeszłość danego obszaru (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 176), d) dokonać obserwacji procesów geologicznych i geomorfologicznych zachodzących w najbliższej okolicy. Jeden dział tematyczny (XVI) dotyczy tylko uczniowskich badań terenowych. Ich celem jest poznanie elementów środowiska geograficznego własnego regionie i zachodzących między nimi relacji. Mają one określić m.in. a) wpływ przemysłu i usług na środowisko, rynek pracy, jakość życia i rozwój gospodarczy i wiązać się z oceną zagospodarowania przestrzennego, jak też b) odnosić się do zmian układu przestrzennego i wyglądu zabudowy w miejscu zamieszkania (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 180). Identyfikacji cech różnych typów i form krajobrazu ma towarzyszyć wartościowanie krajobrazów zarówno harmonijnych (ład przestrzenny), jak i tych zniszczonych, zdewastowanych (nieład przestrzenny) (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 186). Ważny jest tekst przypominający o złożoności geografii jako nauki przyrodniczej, społeczno-ekonomicznej i humanistycznej i odzwierciedleniu jej w edukacji szkolnej – poprzez obecność w niej różnych idei oraz podejść (np. ilościowych i jakościowych). Istotne jest zatem zarówno ćwiczenie umiejętności wnioskowania przyczynowo-skutkowego i wyjaśniania zjawisk oraz procesów przyrodniczych na drodze hipotetyczno-dedukcyjnej, jak i – w odniesieniu do niektórych zjawisk i procesów społeczno-kulturowych – zastosowanie ujęć jakościowych i uczenie się „rozumienia" świata bliższego i dalszego w sensie humanistycznym. To tu właśnie widoczne jest ujęcie humanistyczne, ukierunkowane na miejsca życia człowieka, jego doświadczanie, więzi z nim, relacje, emocje oraz ujęcie personalistyczne, odzwierciedlające podmiotowość człowieka.[6]

[6] Pod tym względem tekst w podstawie programowej (patrz Dz.U., poz. 467, s. 187–188) jest tekstem kluczowym!

Tabela 1. Kontynuacja idei geograficznych w podstawach programowych geografii

Nazwa idei/ ujęcia	PP 1999/ /2002	PP 2009	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole podstawowej (2017)	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole średniej (2018)
Zasada poglądowości (obserwacja bezpośrednia, poznanie wielozmysłowe)	+	+	Np. „Prowadzenie **obserwacji i pomiarów w terenie**, analizowanie pozyskanych danych i formułowanie wniosków na ich podstawie" (s. 116)	Np. (konieczność) „prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, analizowanie, przetwarzanie pozyskanych danych i na ich podstawie formułowanie wniosków" (s. 15); „podaje przykłady informacji pozyskiwanych na podstawie obserwacji i pomiarów prowadzonych w terenie" (s. 164)
Zasada dostępności – „od bliskiego do dalszego"		+	Np. „Istotne jest w niej (w edukacji geograficznej – przypis autorów) odniesienie do różnych skal przestrzennych (dom, miejscowość, region, kraj) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość)" (s. 24) oraz ... „sprowadzenie geograficznego poznania do «tu i teraz», nadaje edukacji konkretny wymiar, który można łatwo przełożyć na działania praktyczne w codziennym życiu ucznia" (s. 24)	Np. „na podstawie zebranych danych statystycznych oraz przeprowadzonych wywiadów identyfikuje czynniki kształtujące poziom bezrobocia we własnej miejscowości i odnosi go do poziomu bezrobocia we własnym regionie i w Polsce" (s. 180)
Kształcenie myślenia geograficznego – „zmysłu geograficznego"	+	+	Np. „Treści z zakresu geografii regionalnej powinny być okazją do określania wzajemnych relacji przyroda–człowiek oraz służyć **rozwijaniu myślenia geograficznego**, szczególnie myślenia przyczynowo-skutkowego, dotyczącego poznawania związków i zależności (…)" (s. 127–128)	Np. „na podstawie obserwacji oraz dostępnych materiałów źródłowych (np. miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, geoportalu, zdjęć satelitarnych) wyróżnia główne funkcje i dokonuje oceny zagospodarowania terenu wokół szkoły" (s. 180) „na podstawie obserwacji terenowych, współczesnych i archiwalnych map oraz fotografii prezentuje i wyjaśnia zmiany układu przestrzennego i wyglądu zabudowy wybranego terenu we własnej miejscowości" (s. 180)

Integracja wiedzy, ujęcia syntetyczne, całościowe (holistyczne), relacyjne, przyczynowo-skutkowe	+	+	Np. patrz też cytat powyżej. Wartość edukacyjna geografii jako przedmiotu szkolnego wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną" (s. 24) Uczeń „wykazuje **zależności** między elementami środowiska geograficznego **na podstawie obserwacji terenowych** przeprowadzonych w wybranym miejscu własnego regionu" (s. 124)	Np. „rozumie istotę identyfikowania zależności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych i czasowych między elementami przestrzeni geograficznej, argumentowania, wnioskowania i formułowania twierdzeń o prawidłowościach" (s. 174)
Kształtowanie umiejętności	+	+	Np. „Prowadzenie obserwacji i pomiarów w terenie (…) (s. 116) Uczeń „**rozpoznaje w terenie** główne obiekty charakterystyczne i decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny" (s. 124) „Ważne jest, aby podczas zajęć organizowanych w terenie była wykorzystywana mapa" (s. 128) „Realizacja celów kształcenia geograficznego powinna odbywać się przez: stosowanie metod umożliwiających **kształtowanie umiejętności obserwacji** (krajobrazów, zjawisk, procesów naturalnych i antropogenicznych) **podczas zajęć w terenie** (obowiązkowych (…)" (s. 129)	Np. „projektuje wraz z innymi uczniami trasę wycieczki uwzględniającą wybrane grupy atrakcji turystycznych w miejscowości lub regionie oraz realizuje ją w terenie, wykorzystując mapę i odbiornik GPS" (s. 172)
Aktywność, samodzielność poznawcza		+	Np. Uczeń „projektuje **na podstawie własnych obserwacji** terenowych **działania służące zachowaniu walorów środowiska** geograficznego (przyrodniczego i kulturowego oraz poprawie warunków życia lokalnej społeczności" (s. 124)	Np. „dokonuje obserwacji i sporządza dokumentację procesów geologicznych i geomorfologicznych zachodzących w okolicy miejsca zamieszkania oraz przedstawia ich wyniki w wybranej formie" (s. 176)

Nazwa idei/ ujęcia	PP 1999/ /2002	PP 2009	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole podstawowej (2017 r.)	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole średniej (2018)
Praca badawcza ucznia			Np. „Szkoła powinna zapewnić warunki bezpiecznego prowadzenia przez uczniów **prac badawczych oraz obserwacji terenowych**, koniecznych do realizacji niektórych wymagań (…)" (s. 128) „Realizacja celów kształcenia geograficznego powinna odbywać się przez: stosowanie metody projektu w celu stworzenia warunków do **podejmowania przez uczniów badań terenowych** (…)" (s. 129)	Np. „na podstawie zebranych danych statystycznych oraz przeprowadzonych wywiadów identyfikuje czynniki kształtujące poziom bezrobocia we własnej miejscowości i odnosi go do poziomu bezrobocia we własnym regionie i w Polsce" „na podstawie obserwacji oraz dostępnych materiałów źródłowych (np. miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, geoportalu, zdjęć satelitarnych) wyróżnia główne funkcje i dokonuje oceny zagospodarowania terenu wokół szkoły" (s. 180)
Kształcenie przez zaangażowanie emocjonalne/ przeżywanie		+	Np. „Kształtowanie pozytywnych – **emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym** (…)" (s. 24)	Np. „Kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym" (s. 164)
Ujęcia komplementarne (wszechstronnego rozwoju – łączenie ujęć racjonalnych z emocjami; ujęcia ilościowe i jakościowe)			Np. „(geografia) pomaga … łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania" (s. 24)	Np. „przedstawia piękno, potęgę oraz dynamikę zmian zachodzących w atmosferze, wyjaśnia przyczyny tych zmian, ukazuje ich zagrożenia i skutki (…)" (s. 165) „identyfikuje cechy indywidualne wybranych miast w Polsce, określa, na czym polega ich *genius loci*, oraz główne przyczyny zróżnicowania poczucia więzi z miastem" (s. 175) „W tworzeniu adekwatnych do rzeczywistości wyobrażeń krajobrazów bardzo pomocne mogą być nie tylko aktualnie powszechnie dostępne zdjęcia lotnicze i satelitarne, ale również skłaniające do refleksji fotografie naziemne oddające ich piękno, harmonię (np. wyżynno-lessowy krajobraz rolniczy), jak również poetyckie i literackie opisy" (s. 186)

Kształtowanie postaw (m.in. patriotycznych)	+	+	Np. w preambule: „Treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej" (s. 24); cele kształcenia: „Rozwijanie w sobie poczucia tożsamości oraz wykazywanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i bywatelskiej" oraz „Kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą Ziemią" (s. 117); w celach szczegółowych: „identyfikuje się z „małą ojczyzną" i czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie ładu przestrzennego i jej rozwój" (s. 124)	Np. „Niezwykle ważne jest przy tym wykorzystanie treści z zakresu geografii społecznej do kształtowania postaw i realizacji celów wychowawczych takich jak: ukazanie znaczenia solidarności społecznej, potrzeby zaangażowania, partycypacji społecznej oraz przyjmowania postaw obywatelskich" (s. 186)
Edukacja krajobrazowa			Np. Uczeń „dokonuje **oceny krajobrazu najbliższego otoczenia** szkoły pod względem jego piękna, ładu i estetyki zagospodarowania podczas zajęć realizowanych w terenie oraz proponuje zmiany w jego zagospodarowaniu" (s. 118)	Np. „Identyfikacji cech różnych typów i form krajobrazu geograficznego towarzyszyć powinno wartościowanie krajobrazu dokonywane zarówno przy poznawaniu krajobrazów reprezentujących harmonię i ład przestrzenny, jak również różnych form jego degradacji (dewastacji), nieładu, chaosu" (s. 186)
Edukacja środowiskowa i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju	+	+	Np. „Geografia, w tym szczególnie **zajęcia prowadzone w terenie**, powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków **realizacji zasady zrównoważonego rozwoju**" (s. 24)	Np. „analizuje wpływ dynamicznego rozwoju turystyki na środowisko geograficzne oraz podaje możliwości stosowania w turystyce zasad zrównoważonego rozwoju" (s. 170) „identyfikuje konflikty interesów w relacjach człowiek–środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz podaje własne propozycje sposobów rozwiązania takich konfliktów" (s. 170)

Nazwa idei/ ujęcia	PP 1999/ /2002	PP 2009	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole podstawowej (2017 r.)	Przykłady istnienia danej idei w zapisach podstawy programowej geografii w szkole średniej (2018)
Idea krajoznawstwa (szkolne krajoznawstwo /edukacja regionalna)			Np. Uczeń „**projektuje trasę wycieczki krajoznawczej** po własnym regionie na podstawie wyszukanych źródeł informacji oraz w miarę możliwości **przeprowadza ją w terenie**" (s. 123)	„przedstawia rolę turystyki i krajoznawstwa w poznawaniu zróżnicowania i piękna krajobrazów przyrodniczych i kulturowych Polski oraz ich promowaniu w kraju i za granicą" (s. 179)
Ujęcia humanistyczne			Np. Kształtowanie postaw: „rozwijanie zdolności **percepcji najbliższego otoczenia** i miejsca rozumianego jako **«oswojona» najbliższa przestrzeń**, której uczeń nadaje pozytywne znaczenia" (s. 117)	Np. „kształtuje wyobrażenie o ogromie i złożoności Wszechświata, (…) dostrzega piękno i harmonię Wszechświata oraz Ziemi widzianej z kosmosu" (s. 165) „Do takich wymagań programowych, które odwołują się w swoim wyjaśnieniu do podmiotowości człowieka i humanistycznych ujęć w jego relacji ze środowiskiem geograficznym należy w podstawie programowej między innymi: kulturowa interpretacja postrzegania przestrzeni, diagnozowanie etycznego wymiaru życia człowieka, wartościująca, wieloaspektowa ocena miejsca życia, próba rozpoznania indywidualności cech miast i wyjaśnienia zróżnicowania więzi mieszkańców z nimi, ocena poziomu zaspokojenia potrzeb ludzi w wybranych regionach świata, dostrzeganie różnorakich wartości krajobrazu, pozautylitarne postrzeganie środowiska geograficznego" (s. 187–188)

Podsumowanie

Zaprezentowane powyżej idee dotyczące zajęć w terenie mogą i powinny być nadal przywoływane i realizowane. Idee te zostały zapisane w podstawie programowej z 2017 i 2018 r., gdzie zapisano obligatoryjność zajęć terenowych. Zdecydowana ich większość była obecna i dawniej w terenowej edukacji geograficznej (patrz rozdział 2 tej pracy, a także załącznik 1). Świadomość, że niektóre z nich były realizowane, a przynajmniej dostrzegane jako wartościowe i niezbędne w rozwoju dziecka i młodego człowieka od czasów J.A. Komeńskiego czy też W. Nałkowskiego – daje nam poczucie trwania i uczestniczenia w ważnej i szlachetnej sztafecie!

Analizując zestawione i realizowane idee, można odnieść wrażenie, że *wszystko już było*. Ale to nie powód do znudzenia i zniechęcenia. Wręcz przeciwnie – jest to bodziec do ważnej refleksji dotyczącej ciągłości tych idei w szkolnej, w tym terenowej, edukacji geograficznej.

Czasem słyszy się o zapominaniu o dorobku dziedzictwa wcześniejszych pokoleń. W dydaktyce geografii, w tym w jej części poświęconej zajęciom w terenie, nie chcemy i nie możemy do tego dopuścić. Jesteśmy dumnymi spadkobiercami cennych idei geograficznych. Naszym bogactwem jest świadomość wielu idei zapoczątkowanych przez naszych poprzedników, opisanych przez nich, często też i przez nich realizowanych w praktyce szkolnej. Chcemy być nie tylko strażnikami tego dziedzictwa, ale i krzewicielami tych idei.

M.Z. Pulinowa (2009) zwracała uwagę na częsty (zwłaszcza w młodym pokoleniu) brak refleksji nad faktem, że nie jesteśmy odkrywcami (np. idei geograficznych). Uświadomienie sobie tego wymaga stosownej pokory, ale i sprawia radość, że z bogatego zasobu mądrości naszych poprzedników możemy korzystać do woli i obficie.

Dziś, wobec powszechnie odczuwanego chaosu, refleksja ta jest szczególnie ważna. Tekst opublikowany jest bowiem nie tylko dowodem poziomu naukowego autora, ale też świadectwem jego otwarcia na rzeczywistość kulturową. Namysł nad tworzonymi współcześnie tekstami wskazuje, iż ***dość często zaniedbujemy zachowanie ciągłości myśli geograficznej poprzez nieodwoływanie się do wcześniejszych osiągnięć*** (Pulinowa 2009, s. 91).

Staraliśmy się zadbać o to w sposób szczególny, pokazując istnienie ciągłości bogatego i zróżnicowanego geograficznego dziedzictwa. Zdajemy sobie sprawę z potrzeby budowania w świadomości nauczycieli znaczenia idei geograficznych – w codziennej własnej pracy oraz pracy z uczniami, zwłaszcza podczas zajęć terenowych. Idee te są kierunkowskazami, które pozwalają iść dobrą drogą – „po znajomych śladach". Z drugiej strony – pozwalają też na dostrzeżenie nowych możliwości realizacji idei geograficznych, aktualnych w dzisiejszych czasach. Szanse te otwierają się m.in. w związku z innymi uwarunkowaniami społecznymi, kulturowymi, gospodarczymi i politycznymi oraz dotyczą praktycznego aspektu ich realizacji, np. poprzez nowoczesne narzędzia GIS.

W „Komentarzu do podstawy programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej" (2018, s. 47), czytamy: *Koncepcja kształcenia geograficznego oparta została na przedstawionych powyżej ogólnych założeniach edukacyjnych oraz przekonaniu, że*

współczesna edukacja geograficzna powinna odwoływać się zarówno do najlepszych polskich tradycji edukacyjnych, kontynuacji tego, co najbardziej wartościowe w jej dotychczasowym dorobku, jak również uwzględniać aktualne potrzeby i wyzwania stwarzane przez szybko postępujące zmiany kulturowo-cywilizacyjne, ekonomiczne i geopolityczne w polskim społeczeństwie oraz na świecie. Jest to jednocześnie przekazanie „pałeczki" we wspomnianej już wcześniej szkolnej, terenowej sztafecie geograficzno-dydaktycznej.

Tablica 1.

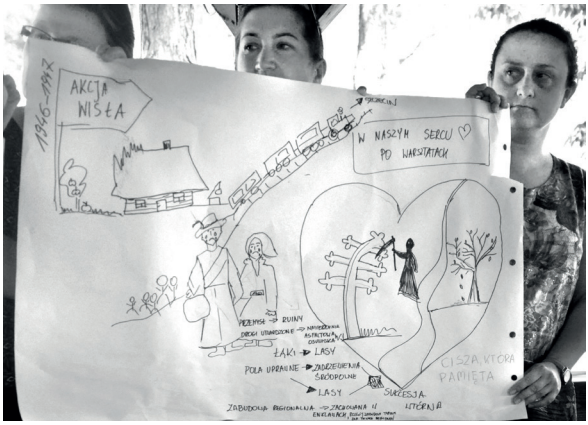
Warsztaty terenowe dla nauczycieli geografii „Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym". Beskid Niski (2019). Wykłady terenowe, obserwacje, doświadczanie, opracowania, prezentacja prac. (fot. J. Angiel)

Franków, „Wzgórze 534" – terenowy wykład geograficzno-historyczny Michała Zatorskiego (przewodnika beskidzkiego, geografa i nauczyciela geografii)

Dolina potoku Krempna. Obserwacje terenowe „w drodze, po drodze i… na drodze"

Dolina potoku Iwelka w Iwli. Obserwacje geologiczne, geomorfologiczne, hydrologiczne oraz „doświadczanie miejsca"

Tablica 1. cd.



Krempna. Podsumowanie zajęć – opracowywanie i prezentowanie prac (wyników, konkluzji)

2. Nauczyciele i studenci wobec potrzeb prowadzenia zajęć terenowych w edukacji geograficznej

Od roku szkolnego 2017/2018 wprowadzane są nowe podstawy programowe geografii do szkół podstawowych, a od roku 2019/2020 do szkół ponadpodstawowych. Znalazły się w nich zapisy dotyczące obligatoryjności prowadzenia zajęć terenowych. Fakt ten należy interpretować jako spełnienie postulatów dydaktyków geografii oraz oczekiwań wielu nauczycieli, świadomych znaczenia edukacji geograficznej prowadzonej w terenie. Nowa sytuacja, w której znaleźli się nauczyciele (obligatoryjność takich zajęć!), wymaga odpowiedniego przygotowania się do prowadzenia z uczniami obserwacji i pomiarów w terenie, wykorzystania podstawowych metod badawczych: wywiadów, badań ankietowych czy analiz kartograficznych. Tworzeniu nowoczesnego programu kształcenia geograficznego, z szerszym wykorzystaniem zajęć w terenie, towarzyszą trudności o różnym charakterze. Dlatego w trakcie opracowywania koncepcji takiego kształcenia istotne było uważne wsłuchiwanie się przez nas w opinie nauczycieli uczestniczących w debatach towarzyszących pracom nad podstawami programowymi. Wiele z tych postulatów i sugestii znalazło się w zapisach podstaw programowych. Szczególnie istotne były uwagi tych nauczycieli, którzy w pracy z uczniami wykorzystywali metodę projektu, a zwłaszcza nauczycieli zaangażowanych ze swoimi uczniami w olimpiadę geograficzną. Po ukazaniu się ministerialnego dokumentu, jakim są podstawy programowe, jedną z inicjatyw było przeprowadzenie badań wśród nauczycieli oraz studentów geografii na temat tychże zajęć.

2.1. Zajęcia w terenie w świadomości nauczycieli – uczestników konkursu pt. „Czym są dla mnie zajęcia geograficzne w terenie?”

Poniżej przedstawione zostaną wyniki przedsięwzięcia badawczego, jakim był konkurs wśród nauczycieli geografii pt. „Czym są dla mnie zajęcia geograficzne w terenie?”. Celem konkursu było stworzenie okazji do tego, by nauczyciele

geografii, którzy prowadzą z uczniami zajęcia geograficzne w terenie, podzielili się swoimi doświadczeniami i pogłębioną refleksją na ich temat. Organizatorom konkursu zależało również na poznaniu aktualnej oceny różnorodnych aspektów i warunków prowadzenia zajęć terenowych przez nauczycieli, zebranie i popularyzowanie dobrych praktyk nauczycielskich. Istotnym celem było także podkreślenie poprzez tę formę badań znaczenia zajęć terenowych w edukacji geograficznej oraz zachęcenie innych nauczycieli geografii do prowadzenia zajęć poza murami szkoły. Zatem celem badań było nie tylko zdiagnozowanie sytuacji, ale też poznanie stanu świadomości nauczycieli, a dokładniej – postrzegania przez nich różnych aspektów zajęć w terenie. Ma to znaczenie, gdyż pobudzanie i zachęcanie innych do zmian wymaga uwzględnienia nauczycielskich aspiracji i oczekiwań, poznania hierarchii wartości i motywacji, gotowości do zmian i sposobów postrzegania swojej roli jako nauczyciela geografii. Formuła konkursu podyktowana była chęcią odejścia od sondażowo-ilościowych metod badań, w których operuje się pytaniami zamkniętymi czy półotwartymi, i podjęcia próby uzyskania swobodnych wypowiedzi – to jest zastosowania metody badań bliższej metodologii badań w ujęciu humanistycznym, jakościowym (Lutyński 2000, Szatur-Jaworska 2001).

Badania, w których źródłem poznania są pamiętniki oraz materiały konkursowe zamawiane przez badaczy, są oryginalnym wkładem polskiej socjologii do metod badań społecznych. Do klasyków metody należą Florian Znaniecki, William I. Thomas i Jan Szczepański (Szczepański 1973, Thomas, Znaniecki 1976). W geografii jako nauce oraz jej subdyscyplinie – dydaktyce geografii, taki sposób gromadzenia danych badawczych nie był dotychczas stosowany. W związku z renesansem badań jakościowych podjęto próbę zastosowania metody biograficznej w badaniach edukacyjnych, licząc, że będzie to dobra okazja do badań z uwzględnieniem tzw. współczynnika humanistycznego oraz do oceny wartości tego rodzaju badań w celu ich ewentualnego upowszechnienia (Lutyński 2000, Szatur-Jaworska 2001).

Konkurs został zorganizowany pod patronatem Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego i ogłoszony na stronie internetowej KEG PTG w grudniu 2018 r. Miał charakter otwarty – mogli w nim wziąć udział nauczyciele geografii, którzy przygotują i prześlą w podanym terminie obszerną wypowiedź w formie pisemnej, dotyczącą tematyki określonej w tytule konkursu. W redagowaniu pracy konkursowej pomocne mogły być pytania zamieszczone w opisie warunków konkursu. Potencjalni respondenci zostali poproszeni o traktowanie tych pytań jedynie jako podpowiedź określającą ogólnie zawartość pracy, szkicującą ramy wypowiedzi, a nie testowe pytania, ograniczające jej zakres. W warunkach konkursu zaznaczono, że oceniane będą również wątki wykraczające poza określoną w pytaniach tematykę. Zasugerowano ponadto uwzględnienie cytatów z wypowiedzi uczniów odnośnie ich oceny zajęć w terenie oraz zamieszczenie ciekawych fotografii wykonanych podczas tych zajęć. Podkreślono, że w ocenie pracy konkursowej będzie brana pod uwagę obecność refleksji własnych, szczerość wypowiedzi, ich dokładność, szczegółowość. Pracę konkursową należało opatrzyć godłem, pseudonimem, a nie własnym nazwiskiem. Zwrócono się z prośbą o przekazanie w osobnej korespondencji swoich danych osobowych

wraz z adresem i godłem. Ze względu na przepisy prawne związane z tzw. RODO respondenci zostali poproszeni również o wyrażenie zgody na publikację pracy w całości lub wybranych jej fragmentów. W preambule konkursu, zaproponowano, aby ramy wypowiedzi obejmowały trzy części:

Wprowadzenie – krótka autobiografia:

- Kim jestem i skąd jestem: duże miasto? małe miasto? wieś? jacy są moi uczniowie? gdzie położona jest szkoła? jak oceniam warunki do prowadzenia zajęć terenowych?
- Jak to się stało, że jestem nauczycielem geografii?
- Czym jest dla mnie geografia? Jak rozumiem moją rolę jako nauczyciela geografii?
- Czym były dla mnie jako ucznia/studenta, geograficzne zajęcia w terenie (czy jako uczeń brałam/brałem w nich udział) – moje wspomnienia.

Część główna

- Czym dla mnie, jako nauczyciela geografii, są obecnie zajęcia terenowe? Na czym polega, z czego wynika moja potrzeba prowadzenia takich zajęć? Czego dotyczą (z czym się wiążą) trudności (zewnętrzne czy też wewnętrzne), które muszę pokonywać na różnych etapach organizacji i realizacji tych zajęć?
- Jakie są najbardziej lubiane przeze mnie (przez moich uczniów?) tematy, formy i metody prowadzenia takich zajęć. Dlaczego właśnie te? Z czego to wynika? Co według mnie dają one uczniom?
- Moje ulubione miejsce (miejsca, obszar), w którym prowadzę zajęcia terenowe. Na czym polega jego (ich) specyfika?
- Moje najlepsze (najskuteczniejsze?) zajęcia terenowe: czego dotyczyły, na czym polegały, dlaczego były udane, z czego to wynikało? Czego dotyczyła i na czym polegała satysfakcja wynikająca z tych zajęć?
- Co mówili (mówią) o zajęciach w terenie moi uczniowie, jak je odbierają? Co według nich one im dają?

Podsumowanie (nieobligatoryjne)

- Biorąc pod uwagę Twoje pozytywne doświadczenia w prowadzeniu zajęć terenowych i wynikającą z tego satysfakcję, napisz krótki tekst zachęcający koleżankę/kolegę nauczyciela geografii, który nie prowadzi takich zajęć – do podjęcia odważnego kroku w tym kierunku.

W ramach konkursu napłynęło 21 prac nauczycieli z różnych części Polski. Można powiedzieć, że to niewiele jak na kilka tysięcy nauczycieli geografii. Z pewnością nie uzyskano również próby reprezentatywnej dla tej zbiorowości. Ale wobec dokumentów osobistych nie da się stosować kryteriów właściwych dla „ilościowego" badania empirycznego. Trzeba wziąć pod uwagę, że pozyskanie

wypowiedzi swobodnych jest znacznie trudniejsze niż zdobycie wypowiedzi, w których operuje się pytaniami zamkniętymi. W dłuższej, pisemnej pracy biograficznej autor musi podjąć trud formułowania opinii, sądów, precyzowania myśli. Swoboda wypowiedzi niekoniecznie musi zachęcać do zabrania głosu na dany temat. Chęć uczestniczenia w konkursie zderzyć się musi z czynnikami hamującymi, takimi jak: zmobilizowanie się do odważnego dzielenia się swoim myśleniem, doświadczeniem, wątpliwościami co do słuszności przekonań, brak czasu, zmęczenie, niewiara w umiejętność przelania myśli na papier, obawa, że wypowiedź może spotkać się z krytyczną oceną a nawet dyskwalifikacją, gdyż konkurs, operując nagrodami i skalą ocen, wprowadza wartościowanie prac. W przeciwieństwie do anonimowych badań ankietowo-sondażowych dokument autobiograficzny wyzwala silne emocje, angażuje całą osobowość. W procesie tworzenia dłuższej wypowiedzi wszystkie czynniki utrudniające mogą powstrzymać od działania, tzn. napisania i wysłania pracy. O tym, że tak było w przypadku autorów nadesłanych prac, świadczy to, że kilka osób prosiło o przedłużenie terminu, a dwie osoby o „podmienienie" pracy nadesłanej przed upłynięciem terminu jej zgłoszenia.

Kim byli respondenci?

Większość respondentów stanowiły kobiety, co jest odzwierciedleniem feminizacji zawodu nauczyciela w Polsce. Nie daje się zauważyć dysproporcji w wielkości ośrodków, w których położone są szkoły – miejsca pracy autorów prac konkursowych. Są to zarówno wielkie miasta, powiatowe miasteczka, jak i niewielkie ośrodki gminne. Autorzy na ogół mają za sobą wieloletni staż pracy (brak osób początkujących lub ze stażem poniżej 10 lat), najczęściej powyżej 20 lat w zawodzie nauczyciela, oraz posiadają doświadczenie w pracy z uczniami w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach licealnych. Respondenci o swoich wychowankach wypowiadają się z ogromną empatią, życzliwością, zachwytem nad ich ciekawością świata, zapałem. Jednak wielu nauczycieli zwraca uwagę na zmiany w postawach uczniów, ich innej – uwarunkowanej cywilizacyjnie percepcji – wpływie na zachowania sytuacji rodzinnej:

Obserwuję czasami młodziutkich uczniów i widzę, że mają większy problem z koncentracją, są też bardzo świadomi swoich praw, które czasami opacznie wykorzystują, dezorganizując pracę całej klasy. Uczniowie są dziś bardziej dziecinni, bardziej roszczeniowi, potrzebują więcej indywidualnej uwagi. Myślę, że wynika to między innymi z zapracowania rodziców, mniejszych kontaktów z dziadkami i dalszą rodziną. Choć czasy się zmieniają, to dzieci nadal potrzebują wsparcia najbliższych, aby harmonijnie się rozwijać. (Ach Geografia)

(…) *Dzieci są takie same* (…) *ciekawe otaczającego świata.* (…) *Ale to, co je wyróżnia niekoniecznie na korzyść, to „siedzący tryb życia". Trzeba i warto je podrywać do zajęć w terenie.* (Gerda)

Bardzo zróżnicowane są powody, dla których autorzy prac konkursowych zostali nauczycielami. Dla części było to spełnienie marzeń z okresu dzieciństwa czy wczesnej młodości, dla znacznej części podziw, uznanie, a nawet zachwyt nad osobowością i sylwetką własnego nauczyciela geografii. Z pewnością nie jest przypadkiem to, że wśród autorów prac jest emerytowana nauczycielka i jej trzy uczennice, a w trzech innych pracach opisywane są sytuacje, kiedy nauczyciel spotyka na własnych terenowych ścieżkach swoje uczennice z grupą ich uczniów.

(…) *Największą satysfakcję, jaką mogłam przeżyć, to spotkanie z moją byłą uczennicą – obecnie nauczycielką geografii w szkole podstawowej. Na punkcie widokowym przy Pustyni Błędowskiej ja kończyłam zajęcia terenowe, a Ola rozpoczynała zajęcia z grupką dzieciaków. Maluchy były swoją panią zachwycone, opowiadały, jak wyglądają ich lekcje, często w terenie, z ćwiczeniami i zabawą. A Ola skomentowała ich słowa: „Tego właśnie mnie pani nauczyła…"* (Kulka)

… zawsze bawiłam się w szkołę. Zaczęłam do niej uczęszczać (od czasu do czasu), zanim poszłam do pierwszej klasy. Wychowawczyni mojej siostry pozwalała mi przychodzić na lekcje, siadałam w ławce i wykonywałam zadawane mi ćwiczenia. Będąc uczennicą, czasami pomagałam nauczycielom w pilnowaniu klasy, uzupełnianiu dziennika czy wypisywaniu świadectw. Zawsze lubiłam szkołę i nadal ją lubię… (Geoludek)

Gdy byłam w II klasie liceum, pani Daniela Maj – moja nauczycielka od geografii namówiła mnie na napisanie pracy na olimpiadę geograficzną. Była to praca, w której miałam wykorzystać wiedzę z różnych źródeł, ale też przeprowadzić badania terenowe. To był pierwszy impuls do tego, że wiedza to nie tylko książki, ale ja sama mogę coś zmierzyć, opisać i wyciągnąć wnioski. Ta praca została wysoko oceniona… Od tamtej pory poczułam niezwykłą więź z moją Panią Profesor… Wiedziałam, że moją przyszłość chcę związać z geografią. (Pasjonatka Aga)

Zacznijmy w ogóle od tego, dlaczego akurat geografia? Dlaczego jako jeszcze nastolatka wybrałam ten przedmiot? Odpowiedź chyba nie jest zaskakująca – lubiłam geografię i to chyba głównie ze względu na Nauczyciela w moim liceum. Tak, ten Pan, to była ikona XLII LO im. Marii Konopnickiej w Warszawie. Osoba, która kojarzy mi się z takimi określeniami, jak: misja, ulubieniec młodzieży, wizja, pomysłowość, świetna organizacja, aktywność, hart ducha, poczucie humoru. Profesor w czasie mojego uczęszczania do liceum zorganizował wiele weekendowych plenerów fotograficznych w różnych parkach narodowych w Polsce, dwutygodniowe obozy geologiczne w Sudetach, spływy kajakowe na Rawce k. Skierniewic, a nawet dwa wyjazdy na Islandię!!! (Selva)

Jednak czasem jest też tak, że o pracy w zawodzie nauczyciela zadecydował… przypadek, zbieg życiowych okoliczności. Są również tacy nauczyciele, którzy piszą, że nigdy nie chcieli być nauczycielami, świadomie nie wybrali kształcenia nauczycielskiego podczas studiów, podjęli pracę w szkole z przypadku i miało to trwać tylko chwilę… Bardzo budujące jest to, że część autorów podkreśla, że pomimo wielu lat pracy nie czują wypalenia zawodowego, są zadowoleni ze swojej nauczycielskiej profesji, traktują ją jako piękne, fascynujące zadanie, pełnienie ważnej, wyjątkowej, satysfakcjonującej misji.

Prawie wszyscy nauczyciele biorący udział w konkursie pozytywnie ocenili możliwości prowadzenia zajęć w terenie w najbliższej okolicy szkoły i szczegółowo zaprezentowali walory poznawcze terenu, na którym położona jest szkoła, w której pracują. Taka opinia nie wynika zapewne z wyjątkowej lokalizacji tych szkół, ale jest efektem szczególnego, geograficznego i dydaktycznego rozpoznania terenu, świadomości wartości zajęć w terenie oraz przekonania, które autorka jednej z nagrodzonych prac ujęła krótko w następujący sposób: „tak naprawdę, według mnie, do prowadzenia zajęć terenowych nadaje się każdy obszar" (Marpapopo).

Studenckie doświadczenia związane z geograficznymi zajęciami terenowymi

Dla wielu nauczycieli ogromne znaczenie w przygotowaniu do prowadzenia zajęć w terenie miał ich udział w takich zajęciach w okresie szkolnym, ale przede wszystkim praktyki terenowe realizowane podczas studiów geograficznych. Piszą o nich z wielkim uznaniem, podkreślając ich walory poznawcze, zdobywane umiejętności terenowe, naukę uważnej obserwacji, wnioskowania, prowadzenia wywiadów, gromadzenia okazów, ale również pokonywania różnych trudności, własnych słabości. Z wielkim sentymentem wspominają kształtowanie się podczas praktyk terenowych prawdziwych przyjaźni, serdecznych relacji z nauczycielami akademickimi, możliwość obserwowania u nich zaangażowania, perfekcyjnego przygotowania do zajęć oraz chęci dzielenia się ze studentami swoją wiedzą i doświadczeniem. Pięknie piszą nauczyciele o tym, co jest tak istotne również w ich pracy nauczycielskiej – rozwijaniu zainteresowań i dzieleniu się swoimi pasjami:

Atmosfera uczelni sprzyjała rozwijaniu pasji. Liczne praktyki terenowe w Polsce i za granicą pokazały, w jaki sposób wiedzę teoretyczną przełożyć na praktykę. (Agnieszka i Wojtek)

Wszystkie wspomniane wyjazdy miały ogromny wpływ na mój rozwój jako studentki geografii i człowieka. Był to czas zabawy i integracji. Czas ciężkiej pracy, małych sukcesów i gorzkich porażek. Czas zdobywania wiedzy i umiejętności, które do dziś są podstawą pracy z uczniami. Czas zawiązywania bliskich znajomości i przyjaźni na całe życie. Czas poznawania swoich wykładowców w zupełnie nowej odsłonie – źródło rosnącej sympatii do nich i wielkiego szacunku. (Jarzębina)

Moje podejście i uważność w przygotowywaniu zajęć terenowych wynika zapewne z doświadczeń własnych. Mam tu na myśli zajęcia terenowe w ramach wycieczek w szkole podstawowej, jak i praktyki terenowe podczas studiów geograficznych. Szczególnie te drugie mają dla mnie kluczowe znaczenie. Dzięki zajęciom praktycznym nauczyłam się analizować środowisko przyrodnicze nie tylko metodą stolikową, ale także dokonując pomiarów, obserwacji, konstruując wykresy, tabele, prowadząc wywiady, ankiety i in. Takie właśnie podejście próbuję przekazać swoim uczniom, dokonując odpowiedniej refleksji nad metodyką pracy oraz dobierając nowocześniejsze narzędzia. (Foka szara)

Pojmowanie geografii przez autorów prac konkursowych

To, jak rozumiemy istotę geografii, ma bezpośredni związek z rozumieniem potrzeby zajęć w terenie. Pogłębiona refleksja nad sensem zajęć terenowych pozwala zauważyć ich bezpośredni związek z istotą geografii. Rozumieli to dobrze nasi antenaci – wielcy geografowie i dydaktycy geografii – i co niezmiernie cieszy, bardzo wyraźnie wybrzmiewa ten związek w wypowiedziach współczesnych nauczycieli – autorów prac konkursowych. Dla tych nauczycieli geografia to wyjątkowy rodzaj wiedzy, o niezwykłych walorach kształcących, poszerzający horyzonty, dający szeroką wiedzę o świecie i najbliższym otoczeniu, wiedzę praktyczną, wymagającą ciągłej aktualizacji, wzbudzającą zainteresowanie, integrującą, pokazującą zjawiska w ich powiązaniach. Niezwykle budujące są wypowiedzi dotyczące postrzegania przez autorów prac konkursowych własnej tożsamości jako geografa i nauczyciela geografii, poczucia odpowiedzialności za wszechstronny – poznawczy i wychowawczy – rozwój ucznia, poczucia dumy i satysfakcji z pełnionej roli, przekonania, jak bliski i bezpośredni jest związek między rozumieniem istoty geografii i potrzebą prowadzenia edukacji geograficznej w terenie.

(…) *Geografia jest dla mnie czymś… niezwykłym. Jest to nauka, która zajmuje się tak szeroko pojętą wiedzą o świecie, jak żadna inna. Mam tu na myśli połączenie szalenie ciekawej i rozległej geografii fizycznej (bliskiej mojemu sercu) z geografią „humanistyczną" (społeczno-ekonomiczną).* (…)*To fascynujące. Takiej geografii nauczam – zróżnicowanej, ale powiązanej. I przydają się do tego jak znalazł lekcje terenowe...* (Selva)

(…) *Geografię zawsze łączyłam z krajoznawstwem, mapą i terenem. Niemiecki filozof Immanuel Kant powiedział nawet: „Nic tak nie poszerza horyzontów jak geografia". Jest to ogromna wiedza o ziemi, o procesach i zjawiskach na niej zachodzących, o więzi człowieka z przyrodą. Rolą nauczyciela jest wskazać uczniowi: jak uczyć się podstaw geografii, pracy z mapą, wiązania teorii z praktyką, tego, co jest bardzo przydatne w życiu codziennym.* (Pracuś)

(…) *W pracy z uczniami znajduję wielką przyjemność i satysfakcję. Geografia jest nauką szalenie inspirującą oraz otwierającą umysł i oczy na wszystko, co się dzieje dookoła. Ucząc geografii w szkole, nie można stanąć w miejscu. Trzeba poszukiwać ciągle nowych informacji, rozwijać się w zakresie korzystania z coraz nowszych technologii, szukać inspirujących metod pracy z uczniami. To zawód wymagający sporej kreatywności i wyobraźni, dlatego bardzo mi odpowiada jego wykonywanie. Mam też sporo szczęścia, bo moi uczniowie w zdecydowanej większości to wspaniali młodzi ludzie o otwartych umysłach, chętni do współpracy i zaangażowani w różne przedsięwzięcia i aktywności.* (Madzialena)

(…) *Dla każdego nauczyciela ważne jest, by przedmiot, którego uczy, zaciekawił jego podopiecznych. Jako geografowie mamy ułatwione zadanie. Opowiadamy o otaczającym nas świecie. O czymś, z czym każdy człowiek styka się w każdej chwili swojego życia. Nie musimy nikogo przekonywać, że ta wiedza „kiedyś się przyda". Ona może być wykorzystana „tu i teraz".* (Agnieszka i Wojtek)

(…) *Widzę rolę geografii jako przedmiotu integrującego wiedzę. Księżniczka nauk.* (…) *Zmiany cywilizacyjne to wielkie wyzwanie dla nauczyciela. Stacjonarne zajęcia w systemie klasowym z najlepszym wyposażeniem pracowni nie zawsze przekonują uczniów do zgłębiania wiedzy. Stąd tak ważne są inne formy pracy z dzieckiem, w tym wyjścia w teren.* (…) *zadaniem nauczyciela geografii dzisiaj jest podkreślanie związków i zależności w otaczającym świecie, uwrażliwienie uczniów na cienką granicę wytrzymałości środowiska na presję człowieka, zwracanie uwagi na osłabione ekosystemy i konieczność ich ratowania. Moim zadaniem jest pokazywanie piękna świata i konieczności zachowania go dla kolejnych pokoleń w stanie jak najmniej przekształconym. Nie można tego robić skutecznie, nie korzystając z możliwości, jakie daje teren. Zajęcia terenowe nie tylko zbliżają nas do geografii – dotykamy jej na każdym kroku, tworzą ponadto niepowtarzalną atmosferę, sprzyjający klimat do nawiązania bliższych relacji z uczniami. Moje zachowanie w terenie i mój stosunek do środowiska zaobserwowany przez uczniów podczas wyjścia może przynieść bardziej wartościowe i trwałe skutki niż najlepsza lekcja w sali lekcyjnej, o czym mogłam przekonać się sama, jako uczennica, a później studentka.* (Jarzębina)

(…) *Całe otoczenie zdaje się być geografią. To piękny kierunek do studiowania, dający wielopłaszczyznowe odbieranie i interpretowanie zjawisk wokół nas. Jako nauczyciel geografii czuję się odpowiedzialna za rozpoznawanie zdolności uczniów, rozmiłowanie w pięknie Ziemi Ojczystej, wyrobienie u uczniów nawyku obserwacji terenowych, praktycznego zastosowania wiedzy geograficznej. Przedmiot prezentuję jako przyjemny i wartościowy. Poprzez stosowanie różnych metod i technik pracy na zajęciach staram się rozbudzać ciekawość poznawczą uczniów, budować atmosferę sprzyjającą uczeniu się opartą na filarach poczucia własnej wartości, zaangażowania, samodzielności, współpracy, świadomości i odpowiedzialności. Uważam, że walory zajęć terenowych doceniają już najmłodsze dzieci, które na świeżym powietrzu spędzałyby najchętniej czas.* (Marpapopo)

(…) *geografia to także moja nauczycielska praca, ale to również styl życia (częste wyjazdy, tzw. „bycie w terenie") i analityczno-syntetyczny sposób myślenia, zarówno na tematy pokrewne geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej. W podobny sposób rozumiem rolę nauczyciela geografii. Postrzegam tę rolę jako działania przewodnika, osoby zachęcającej do poznawania różnych miejsc, a nie nieomylnego guru. Nie wyobrażam sobie nauczyciela geografii, który nie ma w sobie „genu podróżowania", nawet jeśli – z różnych powodów – są to jedynie (lub aż) podróże po własnym regionie.* (Foka szara)

Znaczenie i potrzeba realizacji zajęć w terenie w świadomości nauczycieli – autorów prac konkursowych

Dla nauczycieli geografii biorących udział w konkursie zajęcia w terenie to czas szczególny: bardzo cenny poznawczo, znaczący wychowawczo, skutkujący wieloma pożądanymi edukacyjnymi efektami, których nie można osiągnąć podczas lekcji realizowanych w warunkach kameralnych. Świadomość ich znaczenia i wielorakich korzyści wiąże się z przekonaniem, że jest to głównie czas:

- aktywnego poznawania, świadomych działań zmierzających do realizacji zakładanych celów poznawczych i wychowawczych,
- angażowania wszystkich zmysłów, rozwijania spostrzegawczości, kształcenia wyobraźni,
- odkrywania, intensywnych poszukiwań, eksperymentowania,
- kształtowania praktycznych umiejętności,
- uczenia się przewidywania skutków działań, prognozowania,
- uczenia się weryfikacji sformułowanych hipotez w terenie oraz rozwiązywania wybranych problemów,
- pogłębiania rozumienia relacji przyroda–człowiek,
- weryfikacji wiedzy teoretycznej i jej utrwalania,
- radosnego i twórczego poznawania świata przyrody, ludzi, kultury, działalności człowieka, krajobrazu,
- rozwijania ciekawości poznawczej i zainteresowań uczniów,
- radości i zabawy, wyzwalania pozytywnej energii,
- bezpośredniego obcowania z przyrodą,
- entuzjazmu „ukrzesłowionych" współczesnych uczniów,
- nawiązywania i budowania bliskich relacji nauczyciel–uczeń, ważnych wychowawczo rozmów, poznawania swoich wychowanków i ich problemów,
- kształtowania się więzi emocjonalnych z regionem,
- kształtowania systemu wartości, wśród których priorytetowe są prawda i dobro,
- zachwytu nad pięknem świata,
- uczenia się szacunku do innych i współpracy w zespole, otwartości.

Znamienne jest to, że opisując w pracach konkursowych, czym są dla nich zajęcia w terenie, autorzy wskazywali nie tylko na ich różnorodne walory edukacyjne w odniesieniu do swoich wychowanków, ale niektórzy podkreślali, **jak duże znaczenie mają te zajęcia w ich własnym rozwoju, pogłębianiu wiedzy, realizacji swoich pasji.**

(…) *Wyjścia w teren to czas zdobywania umiejętności i doświadczenia. Potrzeba prowadzenia zajęć poza salą lekcyjną wynika z możliwości obcowania z przyrodą i radości, jaką daje bliskość krajobrazu, ludzi, kultury. Zajęcia terenowe dają możliwość lepszego poznania uczniów, a w związku z tym wzbogacają wiedzę wychowawcy o klasie, grupie, uczniu. Poza wykonaniem określonych zadań jest bowiem wtedy czas na zwykłą rozmowę. W taki sposób można dowiedzieć się o wielu problemach uczniów i skuteczniej reagować i pomagać. Zajęcia terenowe były i są także realizacją moich pasji i sposobem na wzbudzanie zainteresowań uczniów.* (Jarzębina)

(…) *Dla mnie jako nauczyciela geografii zajęcia terenowe są najlepszą formą pracy wzmacniającą i rozwijającą ciekawość, żądzę wiedzy, fantazję. Dają radość z przygody i zabawy, uczą otwartości, rozbudzają chęć eksperymentowania, dostarczają energii, uczą gotowości przyjmowania nowych treści. Dają poczucie godności, zachęcają do nauki. Podczas zajęć terenowych uczniowie uczą się szacunku dla innych, współpracy w zespole. To wspaniała forma wprowadzania nowych treści, utrwalania poznanych,*

sprawdzania stopnia opanowania wiadomości i umiejętności. Skłania uczniów do przewidywania skutków swoich działań, przedstawiania prognoz, racjonalnych rozwiązań zaistniałych problemów. Nie ulega wątpliwości, że to wszystko sprzyja nawiązaniu dodatkowej więzi emocjonalnej z regionem. Uczniowie aktywni na zajęciach są radośniejsi, bardziej spostrzegawczy, czujni. Dla mnie niezwykle wartościowe jest to, że podczas zajęć terenowych nadrzędne wartości promowane w szkole stają się priorytetami: z jednej strony prawda, czyli ujęcie rzeczywistości taką, jaką ona sama w sobie jest; z drugiej strony dobro, czyli działanie na rzecz tej rzeczywistości. (Marpapopo)

(…) *Świat jest piękny i ciekawy, zarówno ten bliższy, jak i dalszy. Przebywanie w przyrodzie daje mi dużo przyjemności, ciekawość „odkrywania" skłania do poszukiwań nowych miejsc. Edukację, również tę szkolną, postrzegam jako przygodę i niekończący się rozwój. Lubię sama się uczyć i chciałabym, aby moi uczniowie również postrzegali tę czynność jako atrakcyjną i przynoszącą satysfakcję. Lubię, gdy lekcja jest ciekawa, jeśli samą mnie nie nudzi to, co robię, a wiem, że uczniowie natychmiast wyczuwają nastawienie nauczyciela. Współcześni „ukrzesłowieni" uczniowie każde wyjście na lekcję terenową witają z entuzjazmem. Dlatego organizuję lekcje na boisku szkolnym lub w okolicy szkoły, które trwają tyle, ile lekcja/e geografii.* (Kunegunda)

(…) *Zajęcia w terenie to nic innego, jak uczenie się przez odkrywanie, świadome działanie, w które uczeń angażuje wszystkie swoje zmysły. Zajęcia w terenie to też zbudowanie i umocnienie moich stosunków z nimi. Im te relacje są lepsze, tym praca w klasie łatwiejsza i efektywniejsza. Geografia to taki przedmiot, gdzie wykładanie suchych faktów jest nudne. Dlatego uczniom łatwiej zapamiętać np. elementy krajobrazu, elementy kultury danego kraju, ciekawe miejsca i zabytki najbliższej okolicy dzięki wyjściu w teren, wystawie, przedstawieniu czy filmowi.* (Pasjonatka Aga)

(…) *Dla mnie zajęcia terenowe zawsze były podstawowym uzupełnieniem wiedzy teoretycznej. Bez tego typu zajęć nie można uczyć geografii, ponieważ jest to przedmiot ukazujący procesy i zjawiska zachodzące w przyrodzie oraz działalność człowieka w środowisku. Poznane na lekcji zagadnienia uczeń powinien zobaczyć, dotknąć, poczuć i dopiero wtedy będzie w stanie lepiej zrozumieć środowisko przyrodnicze i jego wpływ na człowieka.* (Kamzik)

Świadomość potrzeby zajęć w terenie przenika różne fragmenty konkursowych wypowiedzi nauczycieli. Zamieszczona poniżej tabela zawiera wskazywane przez nauczycieli-praktyków różnorakie wartości zajęć w terenie, które pojawiły się w pracach konkursowych zarówno w części dotyczącej potrzeb ich prowadzenia, jak i wielu innych ich fragmentach. Starano się przypisać je (tab. 2) głównym kategoriom edukacyjnym. Wydają się one tworzyć wyczerpujący i przekonujący zestaw argumentów zachęcających do organizacji zajęć w terenie i tak też widzimy rolę tego zestawienia w tej publikacji.

Nie bez znaczenia jest to, że wymienione w tabeli **„pożytki z lekcji w terenie" nie są efektem teoretycznych rozważań, ale dzielenia się terenowymi doświadczeniami nauczycieli-praktyków!** Na szczególną uwagę zasługują proporcje w kategoriach wartości zajęć w terenie: długość listy umiejętności i kategorii

wychowawczych. Na str. 66 zamieszczamy wybrane cytaty prac konkursowych, zawierające niektóre walorów zajęć w terenie z zestawionych w tabeli 2.

Tabela 2. Wartości zajęć w terenie wskazane przez autorów prac konkursowych

Wiedza (geograficzna i ogólna)	Umiejętności (geograficzne i ogólne)
– weryfikacja wiedzy podręcznikowej – wiedza odnoszona do realnej rzeczywistości, a nie teoretyczno-podręcznikowa – większa trwałość wiedzy zdobytej w terenie – łatwiejsze rozumienie relacji człowiek–środowisko – poznanie dziedzictwa kulturowego własnego regionu i innych obszarów	– obserwacji – wyobraźni przestrzennej – orientacji w terenie – świadomej percepcji otoczenia – myślenia geograficznego – kreatywnego myślenia – badania związków i zależności – wyjaśniania oraz rozumienia zjawisk i procesów – analizy i interpretacji danych – syntetycznego patrzenia na środowisko – szczegółowej, dokładnej analizy – definiowania i rozumienia pojęć – argumentowania, obrony własnego zdania – posługiwania się mapą, kompasem, przewodnikami turystycznymi, – korzystania z różnych źródeł informacji – czytania ze zrozumieniem – gromadzenia i selekcjonowania informacji – wykorzystania nowoczesnych technologii – współpracy w grupach – prowadzenia wywiadów z mieszkańcami – posługiwania się prostym sprzętem pomiarowym
Postawy, osobowość, decyzje	**Praktyczne wykorzystanie**
– wybór studiów geograficznych, geologii i innych kierunków powiązanych z wykorzystaniem wiedzy geograficznej – budzenie zainteresowań i pasji – budowanie pozytywnych relacji uczniowie–uczniowie, uczniowie–nauczyciele – prawdziwe poznanie się wzajemne – kształtowanie się dobrych, bliskich relacji – uwrażliwienie na estetykę krajobrazu – kształtowanie odwagi – podejmowanie wspólnie zaakceptowanych działań i decyzji – odpowiedzialność za własne działania – poznawanie z autopsji zależności w środowisku	– sprawdzanie teorii w praktyce – bardzo dobre wyniki na egzaminie maturalnym z tematyki realizowanej w terenie – uczenie się zaradności, samodzielności – uczenie się dobrej organizacji, pokonywanie logistycznych wyzwań

Warunki uczenia się	Inne wartości
– naoczne, poglądowe poznanie – aktywne uczenie się – większa motywacja do nauki – dodatkowa energia – możliwość stosowania ciekawych metod – oderwanie od codziennego krajobrazu – częste odwoływanie się do wiedzy zdobytej w terenie – uczenie się bez możliwości sięgania do podręcznika – nastawienie na działanie i współdziałanie – większa dociekliwość, otwartość	– poznanie realnego, prawdziwego świata – wspólnie przeżywane emocje – większa satysfakcja nauczyciela – intensywne uczenie się nauczyciela – nowe możliwości doskonalenia zajęć – pogłębione poznanie swoich uczniów – zapominanie o istnieniu telefonów komórkowych – osobisty kontakt z przyrodą – rozwijanie własnych pasji

(…) *Ostatnio w czasie podsumowania warsztatów terenowych prowadzonych na Skarpie Warszawskiej dowiedziałam się od uczniów, że jak uczyli się o ruchach masowych z podręcznika, to nic nie rozumieli, a jak wyszli i zobaczyli je w terenie, to wszystko im się w głowach ułożyło. Miło mi też, jak uczniowie, którzy już byli ze mną na obowiązkowych warsztatach terenowych, domagają się następnych. Na pewno warto prowadzić warsztaty terenowe, chociaż wymagają dużego trudu i czasochłonnego przygotowania. Korzyści, które uczniowie czerpią, nie zawsze są od razu widoczne. Czasami po latach okazuje się, że nauczyłam ich zamiłowania do wycieczek, które teraz przekazują swoim dzieciom.* (Ach Geografia)

(…) *Nie przeceniajmy roli tradycyjnych lekcji w salach szkolnych w procesie edukacji – ważniejsze jest obudzenie zainteresowań i pasji, dużo większa szansa jest na to na zajęciach aktywnych poza szkolnym budynkiem. Tak naprawdę to człowiek uczy się sam, gdy jest odpowiednio zmotywowany, rolą nauczyciela jest tę motywację i ciekawość wyzwolić. Kluczem są metody pracy i własna pasja nauczyciela. Poddawanie się presji konieczności zrealizowania podstawy programowej odbiera radość z pracy. Oczywiście jest to ważne, ale nie nadrzędne… Lubię te wyjazdy, ponieważ dają one szansę na budowanie pozytywnych relacji uczniowie–uczniowie, uczniowie–nauczyciele i prawdziwe poznanie się wzajemnie. Dobre, bliskie relacje są kluczem, który otwiera na naukę i rozwój. Na każdym wyjeździe sama dowiaduję się też ciekawych rzeczy – o ludziach, o środowisku. Zwykle wracam z nich przyjemnie zmęczona z poczuciem satysfakcji.* (Kunegunda)

(…) *Co uczniowie zyskują dzięki tak prowadzonym zajęciom? Moim zdaniem, umiejętność syntetycznej obserwacji otaczającego ich świata, a jednocześnie zwracania uwagi na szczegóły, sprawdzenia teorii w praktyce i przekonania się, jak w rzeczywistości wygląda zjawisko lub przebiega proces, którego definicję wkuwali na klasówkę… To, co widzą – uczą się nazywać, opisywać, analizować i wyciągać wnioski oraz prezentować swoje stanowisko, uczestniczyć w dyskusji i bronić własnego zdania. Prowadząc zajęcia terenowe, obserwuję dodatkową energię, którą wyzwala w młodzieży możliwość prezentowania swoich obserwacji, mogę moderować dyskusje, a czasami … to ja poznaję nowe możliwości udoskonalenia zajęć.* (Kulka)

(…) *Odmienność tych działań z uczniami w terenie polega na tym, że są oni oderwani od krajobrazu towarzyszącego im na co dzień. Muszą odwoływać się do przekazanej na lekcjach wiedzy, umiejętności, poszukać w pamięci obrazów analizowanych podczas typowych działań w klasie. Nie mają możliwości sięgnięcia do podręcznika czy atlasu. Do dyspozycji jest mapa, kompas, informacja turystyczna, wywiad z mieszkańcami danej miejscowości, informatory umieszczone w pobliżu zabytków i innych atrakcji turystycznych. Są nastawieni na działanie i współdziałanie. Niewątpliwą zaletą jest obcowanie z krajobrazem nadmorskim, a zatem z plażą, klifami, wodą morską (wtedy zapominają o swoich telefonach komórkowych i na powrót stają się dziećmi, radośnie „brykającymi" na placu zabaw ustawionym na plaży). Uczniowie w innym otoczeniu stają się bardziej dociekliwi, nie krępują się tak bardzo jak w szkolnej ławce, chętnie zadają pytania.* (Foka szara)

(…) *Mam nadzieję, że emocje, jakie towarzyszą im, kiedy idą doliną rzeki i słyszą szmer wody, kiedy słońce delikatnie przenika przez gęste korony drzew dających cień, kiedy maszerują aleją ośnieżonych drzew, kiedy odwiedzają stare kapliczki i groby poległych żołnierzy, położone gdzieś w szczerym polu lub gęstym lesie, pozostaną z nimi na całe życie i staną się podstawą racjonalnego, a jednocześnie pełnego miłości podejścia do środowiska.* (Jarzębina)

(…) *W ten sposób narodziła się grupa pasjonatów, dziś ludzi z poważnymi tytułami naukowymi, szefów firm. Wszyscy zgodnie podczas zlotu absolwentów w 2018 roku stwierdzili, że to w trakcie tych zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych w terenie kształtowała się ich osobowość, mobilizacja do tworzenia rzeczy naprawdę wartościowych, ambicja była pozytywnie pobudzana. I co dla mnie najważniejsze – podkreślali, że to dawało im szczęście, pozytywnie nastawiało do szkoły – uczestniczyli w zajęciach nie z przymusu, ale z własnej woli. Pamiętam zaskoczenie uczniów podczas zajęć w gospodarstwie rolnym hodującym ślimaki: „W naszej okolicy są takie miejsca?"* (Marpapopo)

(…) *I chociaż nie jest to zwykła wycieczka, chociaż uczniowie muszą się nieźle natrudzić, by sprostać kartom pracy, to największą satysfakcję dają dwa elementy: jeśli uczeń podczas lekcji mówi: „Oooo!…To jest to, co widzieliśmy nad morzem, to, co znaleźliśmy podczas ćwiczeń!" lub jeśli umęczony uczeń w drodze powrotnej jeszcze w pociągu pyta: „Czy w przyszłym roku też będzie taki wyjazd?"* (Foka szara)

Trudności w realizacji zajęć w terenie oraz stosunek do nich nauczycieli – autorów prac konkursowych

Dostrzegając bogactwo walorów edukacyjnych zajęć realizowanych w terenie, autorzy prac konkursowych dzielą się również różnorodnymi problemami doświadczanymi podczas ich przygotowania i realizacji. Pomimo że w przekonaniu większości tych nauczycieli korzyści płynące z obserwacji terenowych, rekompensują trudy ich organizowania, to jednak pobrzmiewa w niektórych wypowiedziach nuta konfliktu pomiędzy „realizacją podstawy programowej" a zajęciami terenowymi. Dużo wyraźniej (niż autorzy analizowanych tutaj prac konkursowych) artykułują ten problem ci nauczyciele, którzy mało lub wcale nie wychodzą

z uczniami w teren – dla nich jest to główny powód usprawiedliwienia braku organizowania zajęć w terenie. Jest przy tym wysoce prawdopodobne, że gdyby w zadaniach na egzaminach zewnętrznych pojawiało się więcej poleceń sprawdzających umiejętności kształtowane podczas zajęć w terenie, taka argumentacja mogłaby mieć mniejsze znaczenie.

Wśród prezentowanych przez nauczycieli problemów występują m.in. te, które wynikają z postaw i przygotowania ze strony uczniów, postaw rodziców, liczebności klas, zapewnienia bezpieczeństwa, nieobecności uczniów na lekcjach z innych przedmiotów:

Niektórzy są zdziwieni i niezadowoleni z długich wycieczek. Miałam różne problemy na przykład: z zachęcaniem do przejścia 10 km, z podejściem z Nowej Słupi na Święty Krzyż (Łysiec), ze strachem przed wjazdem wyciągiem krzesełkowym itp. Zdarzają mi się czasami uczniowie, którzy nigdy nie byli na wycieczce. Najbardziej się cieszę, jak taki uczeń (zdecydowanie częściej obserwuję to u chłopców) odkrywa, jaką przyjemnością jest spacer i zanurzenie się w przyrodzie. Nie zawsze udaje mi się wszystkich uczestników zahartować na trudy i przekonać o tym, że uczenie się geografii najlepsze jest w terenie. Mimo wszystko w znacznej większości warsztaty terenowe są zapamiętywane bardzo dobrze, a pokonane przeciwności – jako wspaniała przygoda. Zazwyczaj uczniowie nie za bardzo lubią geologię, a warsztaty terenowe, szczególnie w Górach Świętokrzyskich lub Sudetach, tę dziedzinę odczarowują. Pierwsza znaleziona skamieniałość lub minerał powoduje u moich uczniów ogromne zadowolenie i niezwykły zapał do pracy. Często w takich sytuacjach mam problem z zakończeniem zajęć. (Ach Geografia)

(…) *Największe trudności z organizacją zajęć terenowych wynikają z ograniczeń zewnętrznych. Konieczność realizacji podstawy programowej z innych przedmiotów ogranicza możliwości organizowania zajęć terenowych w trakcie trwania lekcji. Za zgodą grona pedagogicznego i dyrektora szkoły można przeprowadzić lekcje geografii w terenie najwyżej dwa razy w roku. Problem jest także z rodzicami. Dla wielu jedyną słuszną formą zdobywania wiedzy jest ta w systemie klasowo-lekcyjnym. Coraz trudniej zachęcić ucznia do uczestniczenia w wyjściach po lekcjach i w dni wolne od zajęć. Wtedy bardzo często realizują inne dodatkowe zajęcia, np. basen, tenis, język angielski, korepetycje z różnych przedmiotów, treningi sportowe i wiele innych. Inną barierą jest także odległość do miejsca zajęć terenowych. W ciągu jednej godziny lekcyjnej nie jest możliwy przejazd i przeprowadzenie 45-minutowych zajęć.* (Jarzębina)

(…) *45-minutowe lekcje. Liczebność klas. Przygotowanie materiałów. Brak niektórych pomocy. Zapewnienie bezpieczeństwa. Jest grupa młodzieży, szczególnie w liceum, która preferuje tryb podający i trzeba wiele wysiłku, by ich skłonić do pracy badawczej. Grupy pracują w różnym tempie. Każde ćwiczenie wymaga omówienia i podsumowania, na które może braknąć czasu. Jeśli zajęcia wymagają wynajmu autokaru, wtedy utrudnieniem są opłaty za transport. W tej sytuacji staram się włączyć do pokrywania kosztów przejazdu Radę Rodziców, która skłania się ku mojej prośbie, ale dla uczniów, którzy uiszczają składki na radę. Przeszkody są, ale się ich*

nie boję, staram się stawić im czoło. To naprawdę przynosi efekty. Uczniowie zaangażowani podczas ćwiczeń stają się aktywniejsi, chętniej angażują się w życie szkoły. (Marpapopo)

(…) *Starsze roczniki były bardziej cierpliwe i dokładne. Teraz mam wrażenie, że moi licealiści są bardziej dziecinni, potrzebują powtarzania instrukcji, częstszego sprawdzania w czasie wykonywania ćwiczeń w terenie. Okropną przeszkodą jest sprzęt elektroniczny zabierany przez uczniów. W czasie przejazdów, jeżeli nie ma konkretnych zadań, oczy moich uczniów zazwyczaj utkwione są w ekranach telefonów, tabletów, laptopów. Moje sugestie, żeby popatrzeć za okno, poobserwować, poanalizować, skonfrontować z mapą, nie zawsze są dobrze przyjmowane. Co prawda, uczniowie są zazwyczaj bardzo grzeczni, tylko co innego ich interesuje. Dużo z nimi rozmawiam i tłumaczę, dlaczego warto czas podróży również wykorzystać na obserwacyjną naukę geografii. Próbuję ich zrozumieć, wiem, że moje warsztaty są bardzo intensywne...* (Ach Geografia)

(…) *Uczniowie mają wsparcie merytoryczne ode mnie, zawsze mogą o wszystko zapytać. W tak stworzonych warunkach nie sposób się niczego nie nauczyć. Gorąco zachęcam nauczycieli-przyrodników, aby wychodzili ze swoimi podopiecznymi w teren, bo pomimo różnych wyzwań logistycznych (uzyskanie zgody od dyrektora, sporządzenie karty wycieczki, pytania dzieci, pytania rodziców, stworzenie kart pracy, dojście/dojazd do miejsca zajęć terenowych, etc.) w dzieciach wciąż tkwi ciekawość świata, którą koniecznie trzeba wydobyć i umożliwić samodzielne zdobywanie odpowiedzi na miliony pięknych i twórczych pytań!!!* (Selva)

(…) *Uczniowie najbardziej lubią kilkudniowe wyjazdy. Najlepiej, żeby to były więcej niż dwie noce. Ja też wolę taką opcję, ponieważ okazuje się, że wtedy noce są spokojniejsze – ich potrzeba nocnego życia towarzyskiego realizowana jest mniej intensywnie. Trudnością przy dłuższych wyjazdach może być zorganizowanie własnego życia domowego w tym czasie, znalezienie odpowiedniego nauczyciela towarzyszącego, znalezienie terminu niekolidującego z różnymi szkolnymi terminami (egzaminy, wystawianie ocen). Odpowiedni dobór kadry jest szalenie ważny, a wręcz to klucz do powodzenia. Nieobecność uczniów w szkole przez kilka dni rekompensują zyski, jakie osiąga się przy okazji wyjazdu – oczywiście odpowiednio zorganizowanego. Rozumiem przez to brak nudy, dużo różnorodnych edukacyjnych i integracyjnych aktywności, atrakcje krajobrazowe, dobrą atmosferę w grupie.*

Zaletą zimowych wyjazdów jest mała liczba innych wycieczek, niższe ceny niż w sezonie, brak tłumów w atrakcyjnych miejscach, brak upałów. Wiadomo, że trzeba ubrać się ciepło. W szkole wtedy nikt nie wyjeżdża, więc łatwiej o zgodę dyrekcji, bo nie koliduje z innymi wyjazdami. Dobrym terminem jest też ostatni tydzień roku szkolnego, o ile nie jest się wychowawcą, który wtedy ma dużo obowiązków. Młodzież na pewno w tym terminie nie traci ważnych lekcji. (Kunegunda)

(…) *Natomiast kolejny krok – wyjście poza obszar szkoły/miasta, przeprowadzenie tematycznych zajęć terenowych? Tutaj targały mną obawy i rozterki – czy poradzę sobie z takim wyzwaniem? To konieczność odpowiedniego doboru tematu zajęć, znalezienie w terenie właściwych miejsc, przygotowanie materiałów pomocniczych dla uczestników,*

organizacja niezbędnego zaplecza „technicznego" (np. saperka, wodery…). Moje wahania rozwiała pomoc i wsparcie od nauczyciela – doradcy metodycznego (funkcji już nie ma – jak zwykle – brak finansów). Basia powiedziała: „Zrób, przejdziemy, dopracujemy". Tak powstała całodniowa wycieczka – zajęcia terenowe „Zagadnienia geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej w mojej miejscowości". (Kulka)

(…) *Prowadząc te zajęcia, napotykam też na trudności. Wynikają one z dużej liczebności klasy (klasy 30-osobowe i więcej) i krótkiego czasu na wyjście, bo 45 minut często jest niewystarczające.* (Pasjonatka Aga)

(…) *Zajęcia w sali dawały poczucie bezpieczeństwa. Wyjście w teren to wyjście w nieznane. Analiza planu Warszawy to nie to samo, co wędrówka po ulicach miasta w poszukiwaniu obiektów, które można by wykorzystać do pracy w terenie. Czasu na wędrówkę brakowało. Zajęcia terenowe, a właściwie ich próby (np. rozpoznawanie skał, chmur, form geomorfologicznych, sposobu zagospodarowania), zaczęłam prowadzić na wycieczkach z moimi klasami wychowawczymi (klasy z rozszerzoną geografią). To nie były typowe lekcje. Starałam się pokazać uczniom, że to, co nas otacza, jest skarbnicą wiedzy, trzeba tylko wykorzystać nasze zmysły, trzeba umieć słuchać i patrzeć, żeby zobaczyć, usłyszeć i wreszcie zrozumieć. Potem przyszła zmiana przepisów i moda na zielone szkoły. Okazało się, że nauczyciel, jako organizator wycieczki, odpowiada nawet za te rzeczy, na które nie ma wpływu, odpowiada za bezpieczeństwo młodzieży przez całą dobę. Nieprzespane noce, brak delegacji, zielone szkoły nie będące szkołami, a jedynie czasem integracji i zapoznania z dokumentami szkoły. To naprawdę zniechęca. Mimo to, jeśli nadarzyła się okazja do poprowadzenia zajęć z klasą, to starałam się ją wykorzystać. Jadąc w nieznany teren i mając do dyspozycji jedną lub dwie godziny na terenie ośrodka, decydowałam się na wykonanie szkicu busolowego. Potrzebna była tylko taśma miernicza (pożyczona od nauczycieli wf), kompasy (szkolne lub przyniesione przez młodzież, dziś wszyscy mają aplikację w telefonie). Mały nakład środków i znaczne korzyści: duże zainteresowanie i zaangażowanie młodzieży w wykonywanie ćwiczenia, nauka pracy w grupie, możliwość nagrodzenia uczniów oceną. Wieczorem, przy rozgwieżdżonym niebie uczyliśmy się orientacji na sferze niebieskiej. Polecam również szkic busolowy! Sprawdzony!* (Geoludek)

(…) *Widzę również swoją rolę jako nauczyciela w pocie czoła przekazującego wiedzę i umiejętności oraz przygotowującego uczniów do egzaminów. Zapewne tutaj moje spostrzeżenia będą inne niż nauczycieli pracujących w środowiskach miast dużych, akademickich. Boleję nad tym, że coraz częściej w wielu społecznościach wykształcenie przestaje być ważne, doceniane czy prestiżowe. Staje się marginesem codziennego życia opartego na wartościach kreowanych przez media, grupy rówieśnicze oraz Internet. Tak, właśnie z takim podejściem, napędzanym straszliwą roszczeniowością oraz świadomością jedynie praw, a nie obowiązków, jest nam dane spotykać się coraz częściej. To przeciwny biegun „wyścigu szczurów" znanego od lat w innych środowiskach.*

Pracując obecnie w dwóch szkołach, mam pełną świadomość, jak ważne jest życzliwe i wspierające podejście osób kierujących placówką. Jednakże zawsze pozostają dwa problemy, które stanowią źródła utrapienia dla nauczyciela: pierwszy – to kwestia

nieobecności w szkole podczas wyjazdu, czy wyjścia na zajęcia terenowe (konieczność zastępstw, niemożność realizacji podstawy programowej w innych klasach), a drugi (który pojawił się kilka lat temu) – część uczniów, a w szczególności rodziców, nie widzi potrzeby uczestnictwa w lekcjach terenowych (pytania typu: „A po co?", „Moje dziecko już tam było" – to częste stwierdzenia niektórych rodziców; dzieci częściej deprecjonują ważkość wyjazdów terenowych słowami: „A po co? Przecież to wszystko jest w sieci!"). Od roku szkolnego 2017/2018 kwestią bardzo uciążliwą staje się dla nauczyciela geografii praca w więcej niż jednej placówce – to generuje problemy organizacyjne, prośby o oddelegowania i in. oraz wiele stresu. Te trzy problemy dla mnie są kluczowe i negatywnie wpływają na przygotowanie i prowadzenie zajęć terenowych. Nie dostrzegam żadnych kłopotów, jeśli chodzi o umiejętności własne tworzenia zadań, kart pracy, wykorzystywania nowych metod. Komfort ten daje również współpraca z nauczycielami innych specjalności, o której wspomniałam już wcześniej. (Foka szara)

(…) *Organizacja zajęć terenowych w dzisiejszej rzeczywistości szkoły ponadgimnazjalnej stanowi dla nauczyciela poważne wyzwanie. Ograniczona liczba godzin na realizację podstawy programowej niejednokrotnie wręcz je uniemożliwia. Wśród zajęć terenowych organizuję zajęcia jednogodzinne, kilkugodzinne, jednodniowe oraz kilkudniowe stanowiące podsumowanie szerszych zagadnień z zakresu geografii lub mające charakter warsztatów terenowych. Można zadać pytanie, kiedy je realizuję. Otóż część jest organizowana w ramach zajęć szkolnych, część popołudniami, a zdarzały się sytuacje, że wychodziliśmy czy wyjeżdżaliśmy również w soboty.* (Wesola)

(…) *W swojej karierze nie napotkałam większych trudności w prowadzeniu zajęć terenowych. Bliska odległość od szkoły ułatwiała organizację. Czasami brakowało jedynie środków finansowych na sprzęt pomiarowy, ale udawało się pokonać ten problem, znajdując sponsorów.*

Praca zespołowa w terenie była najczęściej stosowaną przeze mnie formą prowadzenia zajęć (rzadziej praca indywidualna). Badania w ramach przyrodniczej ścieżki dydaktycznej pozwoliły wykorzystać asystentów przedmiotowych – olimpijczyków, co było z jednej strony pomocą dla nich samych, jako prowadzących ćwiczenia i piszących z tego prace olimpijskie, a z drugiej strony niezwykle interesujące dla młodszych kolegów. Wyniki takich zajęć mogli prezentować w wielu miejscach. (Pracuś)

(…) *Z drugiej jednak strony większość z nas widzi także spore trudności piętrzące się przed każdym, kto podejmie się organizacji takich warsztatów. Często na drodze stają przeszkody od nas niezależne – niechęć dyrektorów szkół (bo zaburzamy rytm pracy!), rodziców (przecież to kosztuje!), nauczycieli (dzieci stracą inne lekcje!) czy samych uczniów (mam 6 lekcji, nie pojadę na cały dzień!). Takie podejście powoduje, że sami zaczynamy wątpić, czy ma sens uszczęśliwianie kogoś na siłę. Warto zadać sobie pytanie, co mogłoby spowodować, żeby nam się bardziej chciało. Dla nas największą motywacją jest satysfakcja, że udało nam się zainteresować zajęciami naszych podopiecznych i niejako udowodnić, że geografia jest ciekawa! Bardzo cieszy nas świadomość, że wielu naszych absolwentów w swoim dorosłym już życiu nadal podróżuje, a niektórzy wiążą swoją zawodową przyszłość właśnie z geografią.*

Jesteśmy od 25 lat nauczycielami geografii pracującymi w Katowicach – mieście, z którego pozornie dość daleko do „ciekawych" przyrodniczo miejsc. Takie przynajmniej przekonanie często panuje wśród osób po raz pierwszy przyjeżdżających na Górny Śląsk. Wystarczy jednak kilka dni i opinia ta ulega całkowitej zmianie. Katowice wraz z okolicznymi miastami dają wręcz nieograniczone możliwości organizacji warsztatów dotyczących zagadnień zarówno z zakresu geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej. (Agnieszka i Wojtek)

(…) *Jednak niemałą przeszkodą w organizacji takich zajęć są przepisy i związane z tym potwierdzenia i zezwolenia, które należy uzyskać, by móc pojechać z młodzieżą szkolną za granicę. Dlatego też w ostatnich latach zajęcia te realizowane są w Tatrach.* (Kamzik)

Wśród nadesłanych na konkurs prac znajdziemy wiele cennych wskazówek dotyczących tego, jak sobie radzić z trudnościami w przygotowaniu, organizacji, prowadzeniu zajęć w terenie. Wybrane, najbardziej pełne, opracowane w formie tabel przez dwie różne autorki zestawienia (tab. 3, 4), prezentujemy na zakończenie tego rozdziału w części zatytułowanej ***Nauczycielska „skrzynka" działań, pytań i inspiracji dydaktycznych.*** Poniżej zamieszczamy tekst będący doskonałą zachętą do przełamania oporu i strachu przed zajęciami w terenie, którego autorem jest uczestnik konkursu o pseudonimie Meyna65:

(…) *Nie ma więc pytania: czy zajęcia terenowe są potrzebne – jest pytanie: dlaczego nie wszyscy nauczyciele je prowadzą?*

Zajęcia terenowe można przeprowadzić praktycznie wszędzie. Różnorodność tematów realizowanych w czasie zajęć z zakresu geografii jest tak duża, że tak samo ciekawe może być wyjście do wąwozów lessowych, jak i do centrum wielkiego miasta. Mały śródleśny potok może być nie mniej ciekawy niż wielka rzeka. Odkrywkę glebową można wykonać wszędzie. Nie mówiąc już o obserwacjach efektów antropopresji w obszarach osadniczych, przemysłowych czy rolniczych…

Trzeba najpierw po prostu wyjść – zrobić takie zajęcia dla siebie. Przygotować materiały dydaktyczne, przygotować się pod względem merytorycznym, ale też wykonać odkrywkę glebową, zmierzyć prędkość przepływu wody w potoku, policzyć strumień pojazdów na drodze wylotowej z miasta, zmierzyć wysokość nadrzecznej skarpy, sprawdzić aktualność mapy topograficznej, odwiedzić gospodarstwo rolne i wiejski miniskansen… To wszystko MUSIMY najpierw odkryć i dotknąć sami. Później uczniowie będą widzieli, że to, co im pokazujemy i o czym mówimy, znamy i jest prawdą. No i żadne pytanie nas nie zaskoczy. A to uczniowie cenią najbardziej. Dla mnie zaś bezcenny jest kontakt z uczniami poza szkołą, w sytuacjach nietypowych, w czasie wspólnej pracy i odpoczynku, gdy rozmowa ma zupełnie inny charakter niż w czasie lekcji. Tu zajęcia terenowe są absolutnie niezastąpione i nikt nie wymyślił jeszcze nic lepszego… Bo po cóż zmieniać coś, co jest ŚWIETNE…? (Meyna65)

Ulubione formy i miejsca realizacji zajęć terenowych

Przedstawienie teatralne na temat genezy rzeźby terenu

Tak naprawdę bardzo trudno wskazać te najlepsze, bo każde przynosiły mi wiele satysfakcji. Ale jeśli mam wybrać, to wskażę zajęcia, które zrealizowałam w klasie II liceum. Najpierw z młodzieżą udałam się na zajęcia jednodniowe na temat „Rzeźbiarze w okolicy szkoły". Przeprowadziliśmy na każdym bardzo szczegółowe badania i analizy. Wymagało to dużego zaangażowania, pracy. Następnie w oparciu o materiały z tych zajęć przygotowaliśmy przedstawienie teatralne o rzeźbiarzach w okolicy. Podczas święta Patronki Szkoły cała wspólnota szkolna wyszła w teren. Na poszczególnych przystankach były wystawiane sceny dotyczące działalności czynników endo- i egzogenicznych. Zainteresowanie było ogromne. Niesamowite przeżycia, dialogi bohaterów – czynników rzeźbotwórczych poparte konkretną wiedzą przekazywaną w sposób przystępny. Nie zapomnę kwestii ruchu kimeryjskiego, który zwrócił się do uczestników: „Zerknij na południe – jam uczynił te wzniesienia, które bracia słońcem zasilani po mnie formowali. Oszacuj słuchaczu miły, na ilu kilometrach w waszej okolicy nie zabrakło mi siły". I uczestnicy szacowali. Co było wartościowe – to, co było przekazywane. Wszyscy obserwowali w terenie i wykonywali proste ćwiczenia. Na drugi dzień dzieci mówiły – ten lądolód środkowopolski naprawdę był potężny. Dodam, że każdy uczestnik zajęć był zobowiązany przekazać pięciu wybranym osobom poznaną historię, a potwierdzeniem tego faktu były podpisy osób, którym ją przekazano. Edukacja stała się świetną zabawą. I oto mi w tym wszystkim chodzi, by nauka była dla moich uczniów przyjemnością, zabawą, podczas której poszerzają horyzonty wiedzy. Gdy spotykam dziewczęta z klasy, która przygotowała scenariusz, mówią, że właśnie to wydarzenie im najgłębiej zapadło w pamięci i chyba już nigdy nie zapomną rzeźbiarzy w okolicy Mariówki. To samo przedstawienie wystawiliśmy podczas spotkania modlitewno-pedagogizującego dla rodziców, ale już nie w terenie. I wtedy dodatkowo zauważyłam niepodważalną rolę zajęć terenowych w wychowaniu, formowaniu i nauczaniu młodych ludzi. (Marpapopo)

Własny region

(…) *Zajęcia terenowe najczęściej* ***organizuję w najbliższym otoczeniu szkoły,*** *w granicach miejscowości, w której znajduje się nasze liceum. Mają one na celu poznanie walorów naturalnych, struktur społeczno-gospodarczych, walorów kulturowych i zagrożeń występujących w regionie wynikających z działalności człowieka. W ramach tych zajęć staram się kształtować w uczniach odpowiedzialność za własny region.* (Wesola)

(…) *Mają skrajnie różne zainteresowania i potrzeby. Jednak to, co ich łączy, to często* ***brak podstawowej wiedzy na temat regionu, w którym mieszkają****. Wielu z nich podróżuje z rodzicami niemal po całym świecie, zwiedzając egzotyczne kraje i zostawiając na później poznanie najbliższej okolicy. Inni nie mieli okazji lub chęci wyjechać poza Katowice. Od lat obserwujemy, że wśród uczniów panuje powszechne przekonanie, że blisko oznacza nieciekawie. Dlatego nie jesteśmy zdziwieni, gdy propozycje wyjazdu „gdzieś blisko" spotykają się początkowo z różnym, nie zawsze entuzjastycznym przyjęciem. Ale po powrocie zawsze pada pytanie: „Kiedy następna*

wycieczka?" (…) *Warunek ekonomiczny zmusza nas też do poznawania interesujących miejsc leżących w zasięgu przejazdu komunikacją miejską bądź nawet przejścia pieszo. W ten sposób niejako „odkryliśmy" dla uczniów Muzeum Śląskie, które poznają dzięki ułożonej przez nas grze terenowej. Pytanie profesjonalnego przewodnika: „Skąd Państwo biorą takie zadania?" było bardzo miłym docenieniem naszej pracy. Innym niedalekim miejscem zajęć terenowych jest hałda, która dosłownie jest kopalnią informacji geograficznych. Pozwala na przeprowadzenie zajęć z kartografii (np. orientacja mapy).* (Agnieszka i Wojtek)

Lapidarium geologiczne

(…) *organizuję zajęcia* ***jak najbliżej szkoły i korzystam z każdej nadarzającej się okazji****. Te dwie proste zasady świetnie sprawdzają się w szkole. Chcąc organizować zajęcia jak najbliżej, postanowiłam przystosować do tego teren wokół szkoły i tak narodził się pomysł utworzenia „Lapidarium geologicznego".* (Mika)

(…) *Podobne zajęcia można organizować w zasadzie zawsze i wszędzie. Kiedy kończymy omawiać zagadnienie* ***„skały i minerały"*** *– jest to okazja do przeprowadzenia zajęć w naszej miejscowości.* ***Wychodzimy „na miasto"*** *a tu mnóstwo ciekawostek, chociażby nowe chodniki. Rozpoznajemy granit, bazalt, porfir, z których wykonano nowy bruk. Wszędzie elementy zlepieńca parczewskiego (naszej lokalnej skały), czasem wapień i ozdobny płot z piaskowca i okazuje się, że pojawiła się kolejna skała w krajobrazie naszego miasta – gnejs – którym wysypano klombiki. Kopalnią wiedzy o skałach są kościoły, a w nich elementy z piaskowca czy marmuru dębnickiego. Kolejny przystanek to Centrum Kultury, w którym jest stała ekspozycja kolekcji skał i minerałów naszego terenu. Zajęcia trwają 2 godziny i są ciekawym urozmaiceniem lekcji.* (Kulka)

Kopalnia

(…) *Nie mam ulubionego regionu na wyjazdy,* ***ale mam preferowane terminy****. Jestem zwolenniczką wyjazdów w okresach mało popularnych, czyli listopad, grudzień, kwiecień. Jako bardzo atrakcyjny wspominam pobyt w kopalni odkrywkowej węgla brunatnego w Bełchatowie ze zjazdem do odkrywki. To doświadczenie niedostępne zwykłemu turyście „z ulicy". Można to połączyć z wejściem do elektrowni oraz noclegiem w kopalnianym ośrodku wypoczynkowym. Uczniowie czuli się wyróżnieni możliwością podpatrywania tych olbrzymich obiektów przemysłowych w trakcie pracy. Duże wrażenie robi ogrom odkrywki. Niespodzianką było porównanie krajobrazu przemysłowego z atrakcyjną krajobrazowo okolicą, dbałość o środowisko ze strony kombinatu oraz poznanie warunków życia w najbogatszej gminie w Polsce – gminie Kleszczów.* (Kunegunda)

Pytania, pytania...

(…) *Na miejsce zajęć terenowych wybrałem obszar leżący na południe od miasta, w którym mieści się szkoła. Zajęcia rozpoczynają się od przejazdu pociągiem*

około 10 km. Sam przejazd już jest początkiem zajęć – obserwujemy różne formy terenowe oraz formy osadnicze. Niezbyt szybko jadący pociąg podmiejski jest tu doskonałym środkiem transportu. Przy okazji uczniowie zapoznają się ze zmianami znaczenia transportu na przykładzie kolei i bardziej znanego im współcześnie transportu samochodowego.

Po dojechaniu do miejsca docelowego (przystanek w położonej w lesie miejscowości) już od peronu rozpoczynają się obserwacje. Jak wygląda stacja, co się wokół niej znajduje, jakie pełni funkcje, jaki miała wpływ na rozwój miejscowości – tu już potrzebna jest wiedza nauczyciela, i to nie tylko z geografii, ale również z historii lokalnej i historii regionu – przecież ta linia kolejowa miała (i ma) znaczenie cywilizacyjne, gospodarcze, militarne… Miejscowość jest ciekawa: na zachód od stacji jest jej starsza część, z kilkoma gospodarstwami rolnymi; na wschód rozlokowane zostały duże działki z nowoczesną zabudową – to wyjaśnia nazwę „Letnisko"… A wszystko to w lesie i na wydmach śródlądowych. Na wydmach początkowo niewielkich i miejscami ginących w zabudowie i lesie, z czasem (już poza obszarem miejscowości) coraz wyższych, tak wysokich, że niekiedy uczniowie dostają zadyszki, wchodząc na ich szczyty… Gdy zaś z nich schodzą i stają na brzegu bagna, nawet ci najmniej zainteresowani udziałem w zajęciach zadają pytanie: jak to jest możliwe, że po jednej stronie drogi jest wydma z lichymi sosnami i suchymi trawami, a po drugiej bagno z bujnymi kostrzewami i tatarakiem zarastającym niewielkie jeziorka… I dalej jest jeszcze ciekawiej. Gleba bagienna i bielicowa, roślinność na suchym piasku (w tym przepiękne wrzosowiska z mącznicą) i bagienne olsy, gleba brunatna kopalna pod wydmą (a więc wydmy były ruchome), na najwyższej wydmie w okolicy była wieża triangulacyjna (a więc metoda triangulacji i stare metody przygotowania map), poszliśmy na skróty (a więc te mapy topograficzne i busole w smartfonach się przydadzą), trzeba wreszcie odpocząć, bo już południe (to prawdziwe, słoneczne, a więc trzeba zmierzyć wysokość górowania Słońca, to w szkole znajdziemy odpowiednie dane i policzymy sobie szerokość geograficzną), wyszliśmy z lasu i zaczęły się pola (ciekawe, co się tu uprawia i jaka jest żyzność tutejszych gleb), to odwiedzimy gospodarstwo rolne i wszystkiego się dowiemy… Za dużo? Nie. W takich warunkach uczniowie chłoną wiedzę jak przysłowiowa gąbka. Wszystko ich interesuje, POTRAFIĄ zadawać pytania, sami szukają odpowiedzi. A przecież przed nimi jest jeszcze jedno zadanie (pracują w 2–3 osobowych zespołach): napisać z tych zajęć sprawozdanie. Sprawozdanie zawierające wykonane obserwacje, pomiary, przekroje, rysunki, zdjęcia, mapy… Sprawozdanie, które będzie oceniane – ale zawsze pozytywnie, nawet jeśli pojawiły się błędy (do skorygowania), nawet jeśli coś umknęło uwadze (do przypomnienia), nawet jeśli zespół pokłócił się o grubość poziomu wymywania w glebie bielicowej (potrzebne mediacje i wyjaśnienie) czy o trasę, którą na Moskwę szły wojska Napoleona… (Meyna65)

Dobre praktyki – najskuteczniejsze zajęcia

Uczestnicy konkursu podzielili się w pracach konkursowych swoimi najlepszymi doświadczeniami w organizacji, doborze tematów, swoją twórczą inwencją. Stanowić one mogą dla nauczycieli geografii świetne przykłady dobrych praktyk – do naśladowania, ale także jako inspiracje do modyfikacji i tworzenia własnych pomysłów skutecznych zajęć.

(…) Uczniowie chętnie wzięli udział w zabawie i tuż po jej zakończeniu domagali się kolejnej. Zainspirowani w ten sposób uczestnicy chętnie wzięli udział w projekcie, który ogłosiłam dla uczniów klas 7 dwóch szkół podstawowych. Zadaniem uczniów pracujących w zespołach było przygotowanie filmu promującego Zgierz, nagranego w terenie z wykorzystaniem wszystkich możliwości technicznych obecnie dostępnych.

Myślę, że największym wyzwaniem było zorganizowanie zajęć w terenie w czasie mojej pracy w Zespole Szkół Spożywczych w Łodzi. Do szkoły uczęszcza dość trudna młodzież zarówno pod względem wychowawczym, jak i edukacyjnym. Stosunkowo nieduże możliwości intelektualne oraz problemy rodzinne nie dają szansy na sukces dydaktyczny. Piekarze, cukiernicy, operatorzy maszyn skupiają się głównie na przedmiotach zawodowych, geografia i inne przedmioty ogólnokształcące schodzą na drugi plan. W tych niesprzyjających warunkach postanowiłam wprowadzić cykliczne zajęcia w Lesie Łagiewnickim, które nazwałam „Ekologiczne wędrówki Spożywczaka". Przy poparciu inicjatywy przez panią dyrektor i współpracy z nauczycielką chemii udało się wprowadzić w życie plan wyjść edukacyjnych dla klas technikum, mimo sceptycznego podejścia niektórych wychowawców. Na potrzeby projektu opracowałam trasę, a wspólnie z nauczycielką chemii kartę pracy dla uczestników wyjścia. Okazało się, że wyjście było bardzo udane. Uczniowie poznali historię Lasu Łagiewnickiego, jego przyrodę, genezę parowów, badali wodę i gleby. Nasza pasja i wiara w możliwości każdego ucznia przyniosły efekty. ŁCDN I KP umieściło nasz projekt w swojej publikacji „Dobre praktyki". „Ekologiczne wędrówki Spożywczaka" odbywają się nadal, mimo że ja już od kilku lat tam nie pracuję. Tradycję wędrówek kontynuuje moja koleżanka – nauczycielka chemii, i to dzięki niej mogłam uczestniczyć „gościnnie" w terenowej lekcji Spożywczaka z wykorzystaniem walizki ekobadacza.

(…) Trudno odpowiedzieć na pytanie, które zajęcia były najlepsze. Dla mnie wszystkie są ważne, także te mniej udane. One również uczą, chociażby pokory. Poza tym, im trudniej, tym lepiej.

Skuteczność zajęć? Pod jakim względem? Ilości zdobytej wiedzy? Jakości zdobytych umiejętności? Trwałości zainteresowań geografią? Osiągniętych sukcesów? Efektów materialnych typu film, album, reportaż? Z perspektywy wielu lat spędzonych w szkole i własnych doświadczeń uczennicy/studentki uważam, że skuteczne zajęcia terenowe to takie, po których czuję wewnętrzną radość i po których szczęśliwe są dzieci i młodzież. Decyduje o tym wiele aspektów: ilość wiedzy teoretycznej i praktycznej, zastosowane metody, działania wychowawcze, emocje, przeżycia, osoba prowadzącego, inni uczestnicy, a nawet pogoda. Moim zdaniem ważne jest, żeby wychodzić z uczniami, żeby być z nimi inaczej, nie tylko w klasie, w układzie biurko–tablica i rzędy ławek, poznawać

ich w innych sytuacjach i dawać się im poznać. Tak budzi się sympatia, zaufanie, aktywność ucznia w terenie i na lekcji, z czasem wiedza, a może tak jak kiedyś w moim przypadku – miłość do geografii. Nawet jeśli nie obudzi się zainteresowanie geografią, to ktoś może otworzyć się na innych, pokonać słabości, zapomnieć o troskach, pokochać życie. Tylko w ciągu ostatniego miesiąca z nieśmiałości, samotności i smutku wyszedł (chodząc w teren) przynajmniej jeden mały człowiek. Ciągle słyszę jego: „Proszę pani, kiedy znów idziemy, zabierze mnie pani, ja też chcę iść...". Czy to można uznać za skuteczną pracę w terenie? (Jarzębina)

(…) *Karty pracy – dużo ich + jednodniowe warsztaty terenowe dużo pracy, pomiarów, sprawdzanie wyników oraz ankieta. Warsztaty, zajęcia koła krajoznawczego*

(…) ***astronomiczne obserwacje, film, program koła astronomicznego.*** *Konkurs na program wycieczki rodzinnej na terenie gminy Brzeszcze*. (Gerda)

(…) *Młodzież zapamiętuje szczególnie liczbę kilometrów, które tego dnia pokonujemy – jest to mniej więcej 16 km. Sporo. Kilka osób powiedziało, że jedyną czynnością, którą byli w stanie wykonać po powrocie do domu, to pójść spać, odpocząć kilka godzin. Można by pomyśleć, że w takim razie przesadziłam, po co aż taki dystans? Otóż zależy mi na tym,* ***aby poczuli Puszczę, żeby zobaczyli, jak jest rozległa, ile ma szlaków, żeby tego doświadczyli na własnej skórze.*** *Kiedy im tak mówię, rozumieją, zgadzają się i idziemy dalej. W trakcie wycieczki mamy kilka dłuższych postojów, w czasie których dzieci posilają się, odpoczywają i wykonują krótkie karty pracy na temat widzianej po drodze fauny i flory, rysują marszrutę na mapach, określają kierunki świata*. (Selva)

(…) *Czasem trzeba coś wykonać, np. makietę formy rzeźby, garnuszki z gliny, stroiki świąteczne itp. Jeśli oglądanie – to z możliwością dotknięcia (np. ryby w akwarium w Gdyni, gadów w ZOO w Poznaniu, żółwików w Poleskim Parku Narodowym). Planuję dość* ***długie wędrówki piesze*** *z obserwacjami przyrody – odbywają się one w różnych warunkach pogodowych. Po powrocie uczniowie są zawsze dumni z pokonania własnych słabości fizycznych i niedogodności terenowych. Z humorem wspominają zgubienie drogi, ciasną jaskinię, ulewny deszcz czy szczypiący mróz. Trudnością dla organizatora jest takie wyważenie wrażeń, aby nie zagrażały zdrowiu i życiu, a były pewnym wyzwaniem. A wyzwanie tym większe, im liczebniejsza i bardziej zróżnicowana grupa.* (…) *Trzeci dzień spędziliśmy w kamieniołomie w Gnieździskach, gdzie z młotkami w rękach szukaliśmy skamieniałości. Wychodnie wapiennych skał wieku jurajskiego kryją szczątki ramienionogów, amonitów, belemnitów, zęby gadów, gąbki. Znalezienie dużej, wyraźnie widocznej skamieniałości okazało się trudnym zadaniem. To było bardzo absorbujące zajęcie dające uczestnikom (mnie też!) mnóstwo zabawy i niesamowitą satysfakcję z samodzielnego zdobycia okazów. Zmęczenie uczniów na zajęciach daje szansę na przespaną noc*. (Kunegunda)

(…) *W międzyczasie pojawiły się też oferty z biur podróży, np. aktywna wycieczka szkolna „Wielcy odkrywcy – impreza na orientację" – 1 dzień 71 zł/ od osoby, bez wyżywienia. Kiedyś z takiej oferty skorzystałam. To fakt, że nie trzeba się o nic martwić, podjeżdża autokar, wiozą na miejsce, np. Bobolice, ktoś przeprowadza zajęcia, quiz sprawdzający i autokar odwozi nas pod szkołę. Tylko: trzeba zapłacić (niemało), pogoda*

(nie do przewidzenia – wycieczkę trzeba zamówić 3 tygodnie wcześniej) i brak… tego czegoś. Brak bezpośredniego kontaktu z młodzieżą, niemożność naprowadzenia na właściwy tok rozumowania, dokładnego sprawdzenia ich umiejętności.

(…) *Na początku swojej drogi zawodowej wdrożyłam naukę samodzielnego wykonywania zadań, tak aby zmieścić się od dzwonka do dzwonka, żeby nie zabierać innych lekcji i nie „dezorganizować" pracy szkoły (!). Krótkie zajęcia przypominające zagadnienia ze szkoły podstawowej, czyli wyznaczanie kierunków za pomocą cienia i tu już zdziwienie, że wielu uczniów po raz pierwszy spotyka się z taką formą lekcji. Później wyznaczanie południka miejscowego, obserwacje meteorologiczne. A młodzież, która przekonała się, że takie zajęcia są formą skuteczną i praktyczną, domagała się ich więcej. Mnie samej, kiedy widziałam ich zaangażowanie, chęć uczestnictwa w lekcji, dodawało to skrzydeł i tym chętniej starałam się je organizować i ulepszać, biorąc pod uwagę pomysły najbardziej zaangażowanych uczniów.* (Kulka)

(…) *Moje najlepsze, najskuteczniejsze zajęcia terenowe przeprowadziłam z udziałem grupy fakultatywnej z prywatnego LO Mariówka i ich opiekunki nauczycielki geografii M. Papis, z udziałem mojej wicedyrektor D. Bilskiej i nauczycielki jęz. polskiego Z. Maciejczak no i oczywiście grupy moich uczniów z kółka geograficznego. Temat zajęć: „Ocalić od zapomnienia – najciekawsze zabytki architektury i przyrody Borkowic". Lekcja miała charakter ścieżki międzyprzedmiotowej i nawiązywała do problematyki środowiska lokalnego. Na zajęciach wykorzystano mapę topograficzną gminy Borkowice. Przeprowadzenie tych zajęć wg wcześniej przygotowanego scenariusza przyniosło wiele satysfakcji zarówno uczniom, jak i zaproszonym gościom. Młodzież mogła wykazać się wieloma umiejętnościami, gdyż lekcja była bogata w działania. Uczniowie z zapałem wertowali przyniesiony przez siebie materiał, fotografowali zabytki Borkowic, wyciągali wnioski. Chętnie korzystali z mapy topograficznej Borkowic. Potwierdzeniem osiągnięcia zamierzonych celów był udział młodzieży w konkursach dotyczących tej tematyki, a także chęć uczestnictwa w zajęciach koła turystyczno-krajoznawczego.* (Pasjonatka Aga)

(…) *Czy forma, jaką są zajęcia terenowe, jest dla młodzieży atrakcyjna? Jeżeli z roku na rok uczniowie wręcz dopominają się tego typu zajęć – to najlepszy dowód na to, że tak. Żeby zajęcia były atrakcyjne, muszą być dobrze wcześniej zaplanowane. Wymaga to od nauczyciela wiele pracy – przygotowanie pomocy, zadań, narzędzi. Młodzież, wychodząc czy wyjeżdżając na zajęcia terenowe, musi wcześniej być poinformowana o zakresie badań, znać podstawy badań terenowych, a bardzo często największą motywacją ich działania jest cel. Z praktyki wynika, że „zadanie dla zadania" nie angażuje tak młodzieży, jak działanie na rzecz własnego regionu. Stosowaną przeze mnie praktyką jest również zaangażowanie młodzieży już na etapie wstępnym poprzez przydzielenie zadań, tworzenie narzędzi.* (Wesola)

(…) *Najciekawszymi badaniami, które prowadziła młodzież pod moim nadzorem, były badania atmosfery dla Programu GLOBE na potrzeby NASA trwające 15 lat. Największym przeżyciem dla ucznia, wyróżniającego się w tych badaniach, była prezentacja wyników nt. tendencji zmian temperatury powietrza, przeprowadzona na międzynarodowym seminarium w Kapsztadzie w RPA. Badania atmosfery dotyczyły pomiarów:*

temperatury powietrza (minimalnej, maksymalnej i bieżącej) o godzinie 12 wg czasu słonecznego, ciśnienia powietrza, opadów deszczu i śniegu (wielkość i pH), zachmurzenia nieba (rodzaj chmur, procent zachmurzenia) oraz wilgotności powietrza. Były wykonywane w przyszkolnym ogródku meteorologicznym. Dodatkowo prowadziliśmy badania wody na pobliskim wzgórzu, pokrycia terenu w otoczeniu szkoły i pomiary gleby w odkrywce w ogródku.

Moi uczniowie sami wybierali zadania. Twierdzili, że taka metoda ma sens, bo uczy konkretów i wzbudza ich pasje. Daje wielką radość, dumę i satysfakcję z samodzielnie wykonywanej pracy. Taka wiedza jest dużo bardziej trwała niż standardowa nauka z książek. (Pracuś)

(…) *Nasze warsztaty rozpoczynają się już w chwili wyjazdu spod szkoły. Uczniowie dostają karty pracy, które wypełniają już podczas drogi. Wymaga to od nich uważnego śledzenia trasy, a także słuchania krótkich kilkuminutowych wykładów wygłaszanych przez nas bądź nauczycieli innych przedmiotów w czasie przejazdu.* (Agnieszka i Wojtek)

(…) *Moje najlepsze zajęcia terenowe to seria lekcji w ramach projektu „Formy ochrony przyrody na przykładzie parków krajobrazowych województwa łódzkiego". Częstym problemem w realizacji takich ćwiczeń są środki finansowe, które tym razem udało mi się pozyskać z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej. Przez kilka lat, ucząc się o formach ochrony przyrody, uczniowie nie byli w stanie zapamiętać wszystkich nazw parków krajobrazowych naszego województwa, nie mówiąc o ich charakterystyce. Po lekcjach w parkach krajobrazowych młodzież bez problemu potrafiła je wymienić i opisać. Najważniejsze były dla mnie słowa: „Zapamiętamy je do końca życia". Poza metodą projektu ciekawe dla uczniów są wyjścia z kartami pracy – dzięki nim zostają naprowadzeni na zagadnienia, na które mają zwrócić uwagę. Jednocześnie po zakończonej lekcji łatwiej jest dokonać ewaluacji – czy uczniowie zrozumieli nowe treści i czy odpowiednio potrafią je wykorzystać w praktyce. W czasie lekcji poza murami szkoły wykorzystuję również inne metody aktywizujące, które pozwalają zaangażować się w zajęcia każdemu uczniowi.* (Geograf-praktyk)

Wypowiedzi uczniów na temat zajęć terenowych

Niezwykle ważny jest wgląd w opinie uczniów na temat tego, co im dają lekcje w terenie. Treść tych wypowiedzi powinna stanowić również inspirację dla innych nauczycieli do organizowania zajęć w terenie, motywację i źródło siły do pokonywania trudności w ich realizacji.

Autorka o pseudonimie Marpapopo:

(…) *Jedna z moich byłych uczennic na prośbę o refleksje ze szkolnych zajęć terenowych z naszych geografii tak odpisała:*

Na lekcjach terenowych z geografii nauczyłam się radzić w życiu, szukać sposobów – to ważne. Nabrałam odwagi. Zamiast jakiś dzikich zarośli dostrzegłam przydrożne

zbiorowisko. Nabrałam szacunku dla powolności i mniejszych możliwości. Zrozumiałam, że nie wszystko muszę robić idealnie, by być szczęśliwą. Nauczyłam się też dzielić, nie tylko kanapką, gdy jej komuś zabrakło, ale i obowiązkami. Nie wszystko muszę zrobić sama, inni jak jeszcze nie umieją, jak dam im szansę, to się nauczą. Pomaganie to kolejna umiejętność, której się nauczyłam. No i oczywiście ta chęć ciągłego odkrywania siebie i zakątków. Dziś zabieram dzieciaki, męża i jedziemy, ale najpierw okolica, tak jak pani Marzena podkreślała. Każdy opuszczony budynek po takim trzyletnim cyklu liceum już nie był ruderą, tylko musiał kryć jakąś historię. Dzieci moje uwielbiają kolorowe krążki, które rozkładamy w ogrodzie i przez kilka dni badają, na którym usiadło najwięcej owadów. Czasami pogoda zmusi do nowych obserwacji, ale to jest ta cierpliwość badawcza. Na liczeniu się nie kończy, jeszcze szukamy dlaczego. Można napisać poemat, bo pani Marzena tak dużo robi. (Berenika Z.)

Te zajęcia są fajne, bo zawsze coś się robi, nie jest nudno. Zżywamy się w pracujących grupach. (Wojtek S.)

Z kolei Michał C. tak ocenił moje lekcje: Gdy tak często wychodziliśmy w teren, myślałem, że braknie nam czasu na powtórzenia do matury, a chciałem dostać się na SGH, więc każdy punkt z matury był na wagę realizacji marzeń. Tymczasem, gdy po cyklu takich terenowych badań zaczęliśmy powtórki, ja wszystko wiedziałem: skały, bo je poznałem w terenie, procesy, gleby, chmury i szereg zagadnień. Zrozumiałem, że to wszystko było gruntownie przemyślane. Maturę zdałem na 100% i wiem, że gdybym czerpał wiedzę tylko z książek, tak by się nie stało. W terenie musiałem zmierzyć się z konkretnym zagadnieniem, sam je rozwiązać, obserwować. Na świeżym powietrzu dobrze się myśli, nie odczuwa się znużenia nauką. Teraz jako developer dużo podróżuję po świecie i świetnie sobie radzę. Ale świadomość, że warto, nabyłem w szkole, za co serdecznie dziękuję. (Michał C.)

Geografia w drodze, na polach, w gospodarstwie, podczas eskapady terenowej w analizowaniu osadnictwa: czy domy stoją szczytem dachu do drogi, czy w innym ustawieniu, to geografia ciekawa. Aż chce się iść na takie zajęcia. (Patrycja M.)

Żal, że ten czas już minął. Podział na grupy na podstawie papierków cukierków, którymi byliśmy częstowani na początku lekcji. Nie było, że kogoś nie lubisz – pracowałaś w takiej grupie, jaką wylosowałaś, i to było fajne. Nie byłaś w grupie z najlepszymi, musiałaś uwierzyć, liczyć na siebie. To mnie tak mobilizowało. Okazało się, że ja też coś umiem. Super, Pani zawsze w nas wierzyła i tą wiarą budowała w nas poczucie własnej wartości. (Kasia C.)

W każdym z tych wspomnień dostrzegam cel – cel osiągnięty, który przyświecał mi podczas organizacji lekcji geografii w terenie… (Marpapopo)

Autor o pseudonimie Kunegunda:

(…) Cytuję wybrane wypowiedzi uczniów. Zaznaczam, że wszystkie były pozytywne, wybrałam ciekawsze. Zajęcia terenowe: są dla mnie odmianą od ciągłego siedzenia w klasie i bardziej praktycznym zajęciem, przyjemne a jednocześnie pożyteczne. Nie

nudzą tak jak czasem niektóre lekcje. Wymagają interakcji, są przyjemnym połączeniem nauki i zabawy, są ważne. Człowiek uczy się obcować z naturą i poznaje jej zagadki, są dla mnie jedną z ciekawszych form nauki. Pozwalają uczyć się przez doświadczenie i zabawę. Uwielbiam takie zajęcia! (Kunegunda)

Autor o pseudonimie Meyna65:

Naszym zdaniem zajęcia terenowe to bardzo ciekawe doświadczenie, podczas którego można dowiedzieć się i nauczyć bardzo wielu interesujących rzeczy. Podszlifowaliśmy naszą orientację w terenie oraz nauczyliśmy się, jak obliczyć trasę naszej wyprawy. Trasa była bardzo urozmaicona, dzięki czemu mogliśmy podziwiać różnorodne krajobrazy. Zajęcia zaliczamy do udanego doświadczenia, które zostały podsumowane pracami, które miał przygotować każdy zespół uczniów. Wiedza zdobyta na tych warsztatach pozwala nam przyjemnie spędzać czas na świeżym powietrzu połączony z nauką i odkrywać i poznawać nowe rzeczy na temat środowiska geograficznego.

Podsumowując wyprawę, można powiedzieć, że była ona bardzo udana pomimo tego, że byliśmy dosyć zmęczeni. Nabyliśmy nową wiedzę na temat odwiedzonego przez nas obszaru oraz mieliśmy okazję podszkolić swoje umiejętności pracy z mapą. Podczas pracy w grupach mieliśmy szansę się zintegrować. Każdy z nas był zadowolony z ciekawej wycieczki. Mamy nadzieję, że następne zajęcia terenowe odbędą się w niedalekiej przyszłości.

Podczas ostatnich zajęć terenowych w październiku 2018 r. organizowanych dla klasy, której jestem wychowawcą (klasa o profilu matematyczno-geograficznym z rozszerzonymi językami obcymi), już dość zmęczeni odpoczywaliśmy na przystanku kolejowym, czekając na pociąg powrotny. Z pobliskiego lasu wyszła inna grupa, tak mniej-więcej 5–6 klasa szkoły podstawowej – najwyraźniej mieli wracać tym samym pociągiem. Jedna z opiekunek grupy młodszych uczniów podeszła do nas. Rozpoznałem w niej swoją byłą uczennicę-wychowankę.

– Dzień dobry. Pamięta mnie pan? Dwadzieścia lat temu byliśmy tu na zajęciach terenowych. Tak utkwiły mi w pamięci, że dzisiaj, będąc nauczycielką przyrody, sama takie zajęcia organizuję…

To chyba dobra recenzja tego, co robię? (Meyna65)

Autor o pseudonimie Geograf praktyk:

(…) *Lekcje w terenie są bardzo potrzebne, ponieważ rozwijają naszą wyobraźnię, pomagają lepiej zrozumieć świat przyrody oraz mamy możliwość obcować z przyrodą, a to o wiele ciekawsze niż siedzenie w szkole. Pogłębiamy swoją wiedzę dotyczącą świata, a także polepszamy orientację w terenie. (A. – kl. II LO)*

(…) *Lekcje w terenie polepszają naszą wyobraźnię. (K. – kl. II LO)*

(…) *Lekcje w terenie dają nam: wiedzę praktyczną, świeże powietrze, dobre oceny, możliwość obcowania z naturą, zdrowe myślenie. (S. – kl. II LO)*

(…) Lekcje w terenie pozwalają nam na szybsze i efektywniejsze zapamiętywanie informacji. Klasa współpracuje i pomaga sobie wzajemnie. Zajęcia w terenie ułatwiają naukę w wielu dziedzinach geografii. Poznajemy świat nie tylko w teorii, ale także w praktyce. (D.–kl. III LO)

Autorka o pseudonimie Pracuś:

(…) W trakcie nauki w Liceum Ogólnokształcącym w Przysusze (Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II) miałem przyjemność uczestniczyć w zajęciach terenowych zorganizowanych w ramach ścieżki dydaktycznej Gródek Leśny–Rawicz opracowanej przez Panie: Danielę Maj i Danutę Wlazło. Zajęcia stanowiły rozwinięcie nauczania geografii i biologii (ale co bardzo cenne z elementami lokalnej historii).

Udział we wspomnianych zajęciach wspominam bardzo miło i uważam je za bardzo wartościowe. Stanowiły one wspaniałe rozwinięcie treści dydaktycznych nauczania biologii i geografii (geografia fizyczna, geologia, biologia środowiskowa). Nie tylko pozwalały one na rozwinięcie wiedzy podstawowej zdobywanej podczas klasycznych lekcji w szkole, ale również dawały uczestnikom możliwość praktycznego wykorzystania posiadanej wiedzy w rozwiązywaniu konkretnych zadań problemowych. Co więcej, pozwalały uczestniczącym w nich uczniom na zdobywanie wiedzy o ciekawych historycznie i kulturowo miejscach znajdujących się w okolicy Przysuchy, rozbudzały ciekawość i chęć poszukiwania informacji, a także pozwalały na weryfikację i utrwalenie posiadanej wiedzy.

Dziś z perspektywy lat mogę powiedzieć, że udział w tych zajęciach był dla mnie wspaniałym doświadczeniem, które było jednym z tych czynników, które pozwoliły mi odnaleźć moją „naukową tożsamość", zaważając na wyborze kierunku studiów i kształtując późniejsze zainteresowania, takie jak miłość do lasów, leśnych i górskich wędrówek, wrażliwość na piękno przyrody ożywionej i nieożywionej. Reasumując, uważam wspomniane zajęcia za bardzo cenne urozmaicenie procesu dydaktycznego realizowanego w szkole, posiadające dużą wartość wychowawczą, dostarczające młodym ludziom mnóstwo bardzo ważnych informacji o otaczającym regionie, jego historii, znaczeniu gospodarczym, trudnych losach czasu II wojny światowej i czasów powojennych. Nadal pamiętam stacje wspomnianej ścieżki terenowej i zadania, które całą klasą realizowaliśmy, choć minęło już ponad 15 lat od tamtego czasu. Historia nieistniejącej miejscowości Gródek Leśny, leśniczówki Rawicz dzięki wspominanej ścieżce ma szansę pozostać żywa.

(…) Zajęcia w terenie pozwoliły mi na spojrzenie na otaczającą przyrodę z zupełnie innej strony, na poszczególne jej elementy i zależności tworzące całość. Próby samodzielnej analizy obserwowanych zjawisk zaowocowały poszerzeniem wiedzy nie tylko z geografii, lecz również innych dziedzin. Głód wiedzy i chęć odkrywania tajemnic przyrody i świata towarzyszą mi do dziś.

(…) Wg mnie, zajęcia w terenie były jednym z najistotniejszych elementów lekcji geografii. Dzięki nim wiedza książkowa, dość abstrakcyjna czasami, stawała się wiedzą o rzeczywistym świecie. Suche fakty na temat sedymentologii i tworzenia się skał przeradzały się w rzeczywiste skały i rzeczywiste otoczenie, jak na przykład w trakcie

wycieczki na „Skałki" w lasach koło Przysuchy, gdzie można było sobie uświadomić złożoność procesów geologicznych.

Teraz, w pracy archeologa, gdzie teren jest najważniejszym elementem, doceniam tamte wyprawy jeszcze bardziej.

Powyższe uczniowskie wypowiedzi jednoznacznie wskazują, że jeśli zajęcia terenowe są dobrze przygotowane przez nauczyciela, to uczniowie nie tylko w pełni je akceptują, ale dostrzegają ich liczne walory.

Podsumowanie – teksty zachęcające nauczyciela geografii do prowadzenia zajęć w terenie

Niektórzy nauczyciele – autorzy prac konkursowych zgodnie z sugestią organizatorów konkursu zachęcali innych do prowadzenia zajęć w terenie:

(…) *Jeżeli chcesz czegoś nauczyć swoich uczniów, zainteresować ich, to zajęcia terenowe to gwarantują. Nauka wtedy nie jest utopią, ale mocno osadzoną w rzeczywistości wiedzą przydatną w życiu. To przekonuje. Każdy z nas może takie lekcje prowadzić. Wtedy bardziej poznajemy siebie. Nawiązują się więzi, które przynoszą oczekiwane efekty. Teren to najpiękniejsza księga geografii i najbardziej zasobne vademecum. Tam szukaj treści, a praca będzie przyjemnością, efekty satysfakcją, a uczniowie nie będą wątpić. Zachęcam!* (Marpapopo)

(…) *Zajęcia terenowe uczniowie długo pamiętają – często wspominane są na spotkaniach z absolwentami. Jeśli chcesz przekonać uczniów, że geografia jest pasjonująca, zaangażuj uczniów w działania, w tym badania terenowe. Twoja satysfakcja NAUCZYCIELU jest warta wysiłku. Wyciągaj wnioski z niepowodzeń po to, aby doskonalić kolejne zajęcia. Nie robi błędów ten, co nic nie robi! Planując zajęcia, pamiętaj, żeby dla CIEBIE były one ciekawe. Ucz się z przyjemnością razem ze swoimi uczniami.* (Kunegunda)

(…) *Pomimo że pani Metodyk zaprosiła wszystkich nauczycieli, była nas garstka (zajęcia odbywały się po południu). Myślę, że główny problem tkwi w nas samych … – nadmiar materiału, ograniczenia finansowe, brak wsparcia. Jednak już wiem, teraz – z własnego doświadczenia, że realizacja projektów, takich jak opisane powyżej zajęcia – to mały krok, który każdy z nas może wykonać.* (…) *bo to my możemy pokazać, przybliżyć i pomóc zrozumieć naszym uczniom otaczający ich świat. Ze swoich obserwacji widzę, jak uczestnictwo we wspólnych „wypadach" wpływa pozytywnie na rozwój młodzieży i również mnie samej. Wędrując ulicami swego miasta/miasteczka/wsi, możemy wspólnie wraz z młodzieżą zobaczyć wiele ciekawych miejsc. Każda wycieczka uzupełni naszą wiedzę, pogłębi ją, a w zależności od sposobu wędrowania i pogody może również poprawić naszą kondycję fizyczną i samopoczucie. Wystarczy odwaga, aby zrobić pierwszy krok…* (Kulka)

(…) *Nawet jak mamy małe doświadczenie i zaczynamy pracę, a teren w którym uczymy jest nam zupełnie obcy – trzeba zacząć od najbliższej okolicy i prostych ćwiczeń, z którymi uczeń sobie poradzi. Wyjście z czterech ścian na świeże powietrze często daje możliwość spojrzenia z innej strony na dane zagadnienie. Uczeń prowadzi bezpośrednią obserwację, poznaje procesy i działalność człowieka w środowisku przyrodniczym, rozwija swoje zainteresowania badawcze. A w końcu świadomie podejmuje te badania. Taka wiedza zdobyta podczas wycieczki jest trwalsza, pełniejsza i bogatsza. Podczas kilku zajęć zaplanowanych w terenie uczniowie przybliżą sobie bardzo różne zagadnienia najbliższego otoczenia. Takie zajęcia nie oddzielają grubą kreską geografii od biologii, chemii czy fizyki. Uczeń może zrozumieć, że wszystkie te dziedziny są ze sobą ściśle związane i wyjaśniają otaczający nas świat.* (Pasjonatka Aga)

(…) *Odpowiedź jest oczywista. Jeśli nie wiesz, jak to zrobić, zapytaj innych geografów. Nie bój się wyjść w teren (to uczucie towarzyszy wielu), zacznij od okolicy szkoły – na pewno kryje wiele tajemnic. Nie zakładaj zbyt ambitnych celów, aby siebie samego nie wystraszyć. Jeśli nie uda się zrealizować planu – nie szkodzi, zadowolenie i zaangażowanie młodzieży zrekompensuje „nie zawsze udaną lekcję". Następnym razem będzie lepiej. Ja cały czas próbuję.* (Geoludek)

(…) *Po tamtej lekcji, która zapadła w moją pamięć, zorganizowałam też wiele innych zajęć terenowych, wycieczek jednodniowych i kilkudniowych, spacerów i marszów. Jest to dowód na to, że nawet duże miasto daje możliwość przeprowadzenia ciekawych zajęć w terenie. Zaryzykowałam i okazało się to strzałem w dziesiątkę! Nie potrzeba wysokich środków, by stworzyć fajną i atrakcyjną dla uczniów formę spędzenia czasu na świeżym powietrzu. Polecam wszystkim podjęcie takiego wyzwania.* (Kesarat)

(…) *Na koniec dedykuję młodszym koleżankom i kolegom uczącym geografii słowa piosenki, którą śpiewałam jako licealistka marząca o studiowaniu geografii, a które to zachęcają do wyjścia z uczniami poza ramy murów szkolnych: „Jutro popłyniemy daleko, jeszcze dalej niż te obłoki, pokłonimy się nowym brzegom, odkryjemy nowe zatoki. Nowe ryby złowimy w jeziorach, nowe gwiazdy znajdziemy na niebie. Popłyniemy daleko, daleko, jak najdalej, jak najdalej przed siebie" (K.I. Gałczyński). Te słowa harmonizują z cytatem św. Augustyna: „Świat jest książką i ci, którzy nie podróżują, czytają tylko jedną stronę". Można byłoby do tego dopowiedzieć, że ci, którzy obserwują świat na żywo, mają szerokie spojrzenie i bogate życie!* (Gerda)

Szanowna Koleżanko, Szanowny Kolego! Nie obiecuję, że będzie ławo i wszystko uda się bezbłędnie. Jednak warto podjąć trud organizacji zajęć terenowych. Proponuję zacząć od najbliższej okolicy, którą zna się najlepiej. Warto wyjść w teren, przejść samemu najbliższą okolicę, zainspirować się, a pomysły same wpadną do głowy. W konstruowaniu zadań w kartach pracy warto pamiętać o praktycznym podejściu, związkach z podstawą programową oraz o korelacji międzyprzedmiotowej. Warto współpracować z innymi nauczycielami, uczniowie tylko na tym zyskają. Nie należy też się zniechęcać krytykanctwem innych, warto słuchać życzliwych porad, a także zwracać się z prośbą o konsultację do nauczycieli, metodyków i in. Trzeba mieć na uwadze ucznia, efekty, jakie przynoszą takie działania nawet dla uczniów słabszych, frajdę, jaką da im każda

prawidłowa odpowiedź, każde dobrze wykonane zadanie. Oczywiście, absolutnie nie wolno zrażać się wiecznymi malkontentami, których znajdziemy wśród uczniów niemałą grupę. I na koniec – warto poczuć tę jedność i frajdę, kiedy uczeń mówi: „Pani też jest cała brudna, jak my, ale ja już mam zajęte miejsce pod prysznicem jako pierwszy, a Pani nie". Z geograficznym pozdrowieniem… (Foka szara)

(…) *Zachęcam wszystkich nauczycieli geografii, którzy jeszcze nie prowadzili zajęć terenowych do wpisania ich w swoje programy. Stanowią doskonałą formę utrwalenia wiadomości oraz pokazania „na żywo" dzieciom i młodzieży procesów kształtujących środowisko geograficzne. Są jednocześnie atrakcyjną dla ucznia formą prowadzenia zajęć, przełamującą rutynę i dającą wielką satysfakcję.* (Kamzik)

(…) *Chcąc zachęcić innych nauczycieli do wyjścia w teren, pragnę podkreślić, że największą przeszkodą w organizowaniu takich lekcji może być jedynie pogoda. Wszystkie inne niedogodności oraz problemy da się rozwiązać. Prowadziłam zajęcia w różnych miejscach – mniej lub bardziej przyjaznych, w grupach małych i dużych, z pomocami dydaktycznymi i bez nich, w różnych porach roku i uważam wszystkie za udane. Uczniowie mają dużą satysfakcję z tego, że sami coś odkryli, nie nudzą się w czasie lekcji, a ja wiem, że udało im się dużo zapamiętać i zrozumieć.* (Geograf-praktyk)

(…) *A tak naprawdę w całej tej wycieczce, zabawie, imprezie (nazwa nie jest istotna) największą frajdą dla mnie jest uśmiech i radość moich uczniów, którzy utwierdzają mnie w przekonaniu, że młodzież jest świetna, fantastyczna i wystarczy jej okazać trochę więcej zainteresowania. Mam nadzieję, że na pewno długo i mile będą wspominać, jak ich pan od „przyry" gnębił geograficznymi pojęciami na Jurze, tak, jak gnębiono mnie na praktykach terenowych, aby wymienić dziesięć gatunków roślin z łąki świeżej.* (Pan od przyry)

(…) *Podsumowując, moi uczniowie bardzo sobie chwalą zajęcia terenowe, choćby te najkrótsze, w najbliższym terenie. Pewnie z ich perspektywy głównie dlatego, że nie muszą siedzieć w ławce i słuchać nudnego wykładu. Z mojego punktu widzenia też tak jest, ale chcę wierzyć, że przynajmniej część z nich dowie się czegoś nowego, zaobserwuje coś fascynującego, a ponadto zacieśni więzi z kolegami z klasy. Sądzę, że zajęcia terenowe wychowują młodzież, uczą ją współpracy i poruszania się w terenie, częstokroć nieznanym. Zapewniamy im pełne bezpieczeństwo, zawsze idzie kilkoro opiekunów. Uczniowie mają wsparcie merytoryczne ode mnie, zawsze mogą o wszystko zapytać. W tak stworzonych warunkach nie sposób się niczego nie nauczyć. Gorąco zachęcam nauczycieli-przyrodników, aby wychodzili ze swoimi podopiecznymi w teren, bo pomimo różnych wyzwań logistycznych (uzyskanie zgody od dyrektora, sporządzenie karty wycieczki, pytania dzieci, pytania rodziców, stworzenie kart pracy, dojście/dojazd do miejsca zajęć terenowych, etc.) w dzieciach wciąż tkwi ciekawość świata, którą koniecznie trzeba wydobyć i umożliwić samodzielne zdobywanie odpowiedzi na miliony pięknych i twórczych pytań!!!* (Selva)

* * *

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Jak radzić sobie z trudnościami związanymi z zajęciami w terenie?

Autorka o pseudonimie Marpapopo:

Tabela 3. Zestawienie trudności i sposobów pokonywania barier podczas zajęć terenowych

Trudności w prowadzeniu zajęć terenowych	Sposoby pokonywania trudności podczas zajęć terenowych
Faza organizacyjna	
Uzyskanie zgody na organizację zajęć terenowych	Zajęcia planuję z dużym wyprzedzeniem przed rozpoczęciem roku szkolnego, co umożliwia uwzględnienie ich w planie pracy szkoły.
Konieczność przygotowania scenariusza zajęć	Odpowiednia organizacja umożliwia przygotowanie go spokojnie, bez pośpiechu w tzw. ostatniej chwili. Raz wykonany porządnie może być wykorzystywany w kolejnych latach. Zapis technologią cyfrową umożliwia szybkie wprowadzanie modyfikacji dostosowanych do potrzeb grupy.
Opracowania kart pracy	Jeśli ktoś ma trudności w tworzeniu zadań autorskich, może korzystać z dostępnych propozycji metodycznych. Ja tworzę swoje karty pracy, sprawia mi to dużą przyjemność, zwłaszcza gdy uda mi się napisać zadania pionierskie/nowatorskie.
Liczne klasy	Dzielę klasę na dużą liczbę małolicznych grup (do czterech osób); gdy wychodzę poza teren szkoły, do opieki angażuję wychowawcę lub nauczyciela-bibliotekarza/opiekuna świetlicy.
Nieliczni uczniowie klas licealnych wolą zostać na lekcjach, zwłaszcza jeśli nie realizują przedmiotu na poziomie rozszerzonym	Zachęcam uczniów do udziału w zajęciach poprzez zamieszczanie na tablicy informacyjnej przed pracownią, na miesiąc przed zajęciami, programu zajęć. Podczas lekcji wskazuję na atrakcyjność. Aktywność na zajęciach nagradzam ocenami.
Opłaty za transport podczas zajęć poza placem szkolnym	Pozyskuję środki od Rady Rodziców.
Brak pomocy do badań, pomiarów	Pożyczam brakujące pomoce lub ćwiczenia dostosowuję do możliwości, stosuję alternatywne rozwiązania. Chętni uczniowie sami przygotowują pomoce.
Faza realizacji	
Zbyt krótki czas	Zajęcia 45-minutowe przeprowadzam w okolicy szkoły. Przed zajęciami wszystko starannie przygotowuję. Równo z dzwonkiem spotykam się z uczniami przed wejściem do szkoły.
Różne tempo pracy grup	Dla tych grup, które szybciej wykonają zadania, stosuję ćwiczenia bonusowe; czasami też dzielę na grupy, aby w danym zespole byli uczniowie o różnych możliwościach.
Zróżnicowane zaangażowanie członków poszczególnych grup	Zadania tak dobieram, by każdy uczeń musiał być aktywny.

Trudności w prowadzeniu zajęć terenowych	Sposoby pokonywania trudności podczas zajęć terenowych
Obawy uczniów przed pomiarami, badaniami	Instrukcje do badań i pomiarów (ale nie karty pracy) uczniowie otrzymują wcześniej, by mogli się z nimi oswoić, pozbyć niepewności.
	Okres po realizacji zajęć
Uczniowie na drugi dzień nieprzygotowanie do innych przedmiotów tłumaczą uczestnictwem w zajęciach terenowych z geografii	Rozmawiam z uczniami o odpowiedniej organizacji pracy; uzmysławiam, że zajęcia terenowe to nie ucieczka od innych przedmiotów, ale dodatkowy czynnik rozwijający.

Autorka o pseudonimie Kunegunda:

Tabela 4. Zestawienie trudności i sposobów ich pokonywania

Trudności	Rada
Rozproszona uwaga	Zaangażować każdego ucznia – niech nikt nie będzie widzem.
Nadwyrężenie gardła	Wytłumaczyć zadanie w sali (lub w autokarze, wykorzystując mikrofon) tam też podzielić na grupy, przydzielić zadania itp.
Większy wysiłek fizyczny	To fakt, ale nagrodą jest zaciekawienie uczniów.
Niewyspanie	Podział dyżurów wśród nauczycieli.
Większe ryzyko niepożądanych zdarzeń	Ustalenie z uczniami przed wyjazdem/wyjściem obowiązujących reguł, tak by zrozumieli ich celowość i zobowiązali się (nawet na piśmie) do ich przestrzegania
Trudności organizacyjne związane z nieterminowością wpłat, chorobami, nieobecnościami itp.	Poszukanie wsparcia, tak aby sprawy organizacyjne rozdzielić na kilka osób. Posiadanie planu B.
Utrata lekcji planowych nauczyciela/klasy	Świadomość dużych wartości edukacyjnych lekcji w terenie.

Jako zakończenie tej części badań przytaczamy swoisty APEL do nauczycieli geografii, którego autorką jest emerytowana nauczycielka geografii, wychowawczyni nie tylko wielu pokoleń uczniów, w tym ponad 100 laureatów i finalistów olimpiad geograficznych, ale również wychowawczyni wielu nauczycieli geografii, w tym autorów niektórych cytowanych wyżej prac – pani magister Daniela Maj:

(…) Uczmy się nauczać z pasją

W nauczaniu fundamentem jest pasja, wymaga poświęcenia i odwagi oraz dużo energii, ale naprawdę warto.

Jeśli chcecie być dobrymi nauczycielami i osiągnąć sukces, musicie być pasjonatami tego zawodu i swojego przedmiotu. Dziś, aby nauczać z pasją, nie wystarczy podchodzić

z entuzjazmem, ale należy to czynić w sposób przemyślany, uporządkowany i zgodny z określonymi wartościami. Nauczyciel musi zaangażować ucznia, zainspirować go chęcią zdobywania wiedzy, nie może ignorować ani krytykować, lecz powinien znajdować czas na rozmowę i wysłuchanie. Tak należy zaplanować proces nauczania, aby był czas na utrwalenie wiedzy. Jedna godzina geografii tygodniowo uniemożliwia prawidłowe realizowanie tego procesu.

Starajcie się mieć pozytywny wpływ na rozwój ucznia. Obecnie encyklopedyzm i uczenie pod testy i egzaminy nie jest pozytywne. Ogranicza myślenie i ciekawość poznawania świata. Uczeń czuje się znudzony, przestaje się angażować, a w konsekwencji nie rozwija swoich zainteresowań i nie lubi przedmiotu. Tylko pełne zaangażowanie nauczyciela, chęć wyjścia poza schematy uczenia, pokazanie uczniom czegoś więcej niż mury szkolne, ma szansę wzbudzić jego ciekawość. To dzięki Wam będą mogli teraz i w przyszłości poszerzać swoje horyzonty. Dlatego nie bójcie się, stosujcie niekonwencjonalne metody, wychodźcie w teren (nawet na krótką chwilę), bo:

- *w terenie uczeń może dotknąć, poczuć, zaobserwować różne zjawiska (wykorzysta wiele zmysłów, nie tylko słuch),*
- *wielozmysłowość działania ułatwi mu wyciąganie wniosków i zapamiętywanie zjawisk, a tylko taka wiedza będzie trwała.*

Nie traćcie ducha walki, analizujcie społeczne, moralne i polityczne aspekty, które wpływają na proces nauczania, dzielcie się doświadczeniami, angażujcie w proces nauczania, cieszcie się z osiąganych wyników Waszych podopiecznych, bo:

TYLKO ŻYCIE POŚWIĘCONE INNYM WARTE JEST PRZEŻYCIA!

2.2. Geograficzne zajęcia w terenie w opinii nauczycieli – respondentów badań sondażowych

Pokłosiem prac naszego zespołu nad podstawami programowymi geografii była późniejsza inicjatywa polegająca na przeprowadzeniu badań sondażowych wśród nauczycieli oraz studentów geografii, której celem było poznanie ich opinii na temat organizacji w szkole geograficznych zajęć terenowych. Dały one odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak często nauczyciele geografii prowadzą zajęcia w terenie?
- Które zagadnienia geograficzne oraz w jakich miejscach są realizowane poprzez zajęcia w terenie?
- Jakie metody i środki dydaktyczne stosuje nauczyciel geografii w trakcie prowadzenia zajęć terenowych? Z jakimi problemami spotyka się on podczas takich zajęć?
- Co sądzi nauczyciel o obowiązku prowadzenia zajęć w terenie?
- Co sądzi uczestnik geograficznych zajęć terenowych o ich znaczeniu w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu geograficznych umiejętności? Które zajęcia, spośród tych, w których uczestniczył, były najwyżej oceniane i dlaczego?

Respondentami badań byli nauczyciele geografii z całej Polski oraz studenci geografii Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Warszawskiego, którzy rok lub dwa lata wcześniej byli – jako uczniowie – uczestnikami takich zajęć. Badanie wśród nauczycieli zostało wykonane w 2018 r., natomiast wśród studentów – w 2019 r. Początkowy zamiar przeprowadzenia badań sondażowych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych kończących edukację szkolną został skorygowany i ostatecznie o opinie na temat geograficznych zajęć w terenie poproszono studentów geografii, którzy niedawno byli jeszcze uczniami.

W badaniach zastosowano, jak już wspomniano, metodę sondażu diagnostycznego, w którym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Składał się on z dziewięciu pytań, w tym czterech zamkniętych, trzech otwartych, dwóch półotwartych oraz metryczki. Badania przeprowadzono drogą internetową (formularz Google), korzystając z dostępnej bazy szkół. Grupę respondentów stanowili nauczyciele geografii uczący tego przedmiotu w różnych typach szkół i na różnych etapach edukacyjnych. Udział w badaniach był anonimowy. W przypadku badań prowadzonych wśród studentów posłużono się zmodyfikowaną wersją kwestionariusza dla nauczycieli, w którym oprócz metryczki było czternaście pytań (siedem zamkniętych, trzy otwarte oraz cztery półotwarte). Kwestionariusze w postaci tradycyjnej – papierowej – rozdysponowano wśród studentów II i III roku po zaliczeniach kończących kolejny semestr zajęć z dydaktyki geografii.

Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli

Grupa respondentów – nauczycieli – składała się ze 120 osób. W jej składzie znalazło się 77% kobiet oraz 23% mężczyzn, co potwierdza, znany w Polsce od wielu lat, fakt znacznej feminizacji tego zawodu. W grupie badanych nauczycieli byli ci, którzy pracują:

a) w liceach ogólnokształcących (najliczniejsza grupa – 63%),
b) w szkołach gimnazjalnych (zlikwidowanym ogniwie dawnej struktury szkół) – 36%,
c) w szkołach podstawowych (do nich geografia jako przedmiot nauczania wróciła w roku szkolnym 2016/17 w wyniku nowej reformy oświaty) – 34%,
d) w technikach – 19%,
e) w szkołach branżowych (zawodowych) – 6%[7].

W grupie respondentów zdecydowanie przeważali nauczyciele z wykształceniem wyższym – magisterskim (91%). Część z nich (13%) ukończyła ponadto studia podyplomowe.

Wśród badanych nauczycieli największą grupą (45%) byli nauczyciele ze stażem pracy 24 lata lub więcej (skończyli oni studia w 1994 r. lub wcześniej). Są to zatem nauczyciele najbardziej doświadczeni zawodowo, ale też, być może, popadający czasem w rutynę (np. mający własne przyzwyczajenia zawodowe, powielający swoje pozytywne, negatywne lub ambiwalentne nastawienia do procesu

[7] Uwaga: ponieważ niektórzy nauczyciele uczą w dwóch, a zdarza się, że i w trzech rodzajach szkół, dlatego suma przekracza 100%.

kształcenia). Drugą pod względem liczebności grupą (38%) byli nauczyciele, którzy ukończyli studia między 1995 a 2005 r., a więc posiadają staż zawodowy liczący 13–23 lat. Najmniej liczną grupą (17% respondentów) była grupa nauczycieli, którzy ukończyli studia geograficzne po 2005 r., a zatem ze stażem pracy w szkole poniżej 12 lat.

Realizacja zajęć terenowych przez nauczycieli

Na pytanie: „Czy w ramach szkolnej edukacji geograficznej prowadzi Pani/Pan zajęcia w terenie?", aż 84% respondentów odpowiedziało pozytywnie. Tych nauczycieli poprosiliśmy, by napisali, jak często je prowadzą. Najczęściej zajęcia te były przez nich prowadzone raz w semestrze (32% przypadków), częściej niż dwa razy w semestrze prowadziło je 28% badanych nauczycieli, 22% respondentów realizowało je raz w roku, a 16% – dwa razy w semestrze. Reszta nauczycieli, niestety, rzadziej niż raz w roku. A zatem w sumie 75% badanych nauczycieli realizowało takie zajęcia co najmniej 1 raz w semestrze, pozostali – znacznie rzadziej.

Grupa dwudziestu nauczycieli (czyli 16% badanych) negatywnie odpowiedziała na powyższe pytanie, a zatem osoby te zajęć takich nie prowadziły. Poprosiliśmy je o wymienienie przyczyn takiej sytuacji. Jako najczęstsze wskazywane były przez nich:

a) trudności natury organizacyjnej,
b) brak czasu wobec napiętego (ich zdaniem) programu kształcenia i mała liczba godzin przeznaczonych na lekcje geografii (np. 1 godz. tygodniowo),
c) zbyt liczne klasy (grupy uczniów).

Były także pojedyncze wypowiedzi traktujące o problemach czasowych utrudniających nauczycielowi merytoryczne przygotowanie się do takich zajęć. Realia funkcjonowania organizacyjnego szkół w naszym kraju są mocno zróżnicowane i zależą nie tylko od czynników zewnętrznych (np. przeznaczonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej liczby godzin geografii w ramowym programie nauczania), ale także wewnętrznych, w tym – motywacyjnych. Ma na nie w szkole wpływ nie tylko dyrektor, ale często współpracujący ze sobą nauczyciele (czy też ich grupy). Niektóre tematy geograficzne możliwe do przeprowadzenia w terenie można z powodzeniem zrealizować np. metodą projektu (m.in. w zespołach międzyprzedmiotowych, np. z nauczycielem historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii w szkole podstawowej, czy też – w szkole ponadpodstawowej podjąć współpracę np. z nauczycielem historii i/lub przedsiębiorczości (Kowalczewski i in. 1996, Królikowski 2000, Potocka, Nowak 2002, Barwinek 2005, Czarnecka i in. 2005, Angiel, Szarzyńska 2006). Jeden z respondentów podał jako powód nieprowadzenia zajęć terenowych *brak zainteresowania swoich uczniów takimi zajęciami*. Nie znając jednak przyczyn tego stanu rzeczy, można to różnie interpretować. Wymagałoby to osobnego pogłębionego wywiadu na ten temat i opisania danej sytuacji jako studium przypadku. Przyczyny mogą leżeć (i zazwyczaj częstokroć leżą) po obu stronach: nauczyciela/nauczycieli i uczniów. Jeden z nauczycieli stwierdził, że zajęcia takie ze względów organizacyjnych (głównie braku czasu) może prowadzić jedynie podczas zajęć warsztatowych (choć bez uszczegółowienia, co to według niego oznacza).

Miejsca, obszar, region, gdzie prowadzone były zajęcia terenowe

Najczęściej respondenci prowadzili zajęcia w najbliższej okolicy szkoły (61%); jest to zrozumiałe przede wszystkim z racji jej przestrzennej bliskości. Wynika to także zarówno z łatwiejszej organizacyjnie (czasowo) możliwości ich realizacji, jak i z założeń zapisanych w podstawie programowej, wskazujących częściej na taki obszar. Nieco mniejsza grupa nauczycieli (60%) prowadzi zajęcia na terenie szerzej pojętego własnego regionu, a około 40% – w swojej miejscowości, jednakże dalej niż w okolicy szkoły. W innych regionach Polski zajęcia terenowe realizuje 29% badanych. Poza granice Polski wyjeżdża w tym celu ze swoimi uczniami około 7% badanych nauczycieli. Mały odsetek nauczycieli podejmujących takie wyzwanie tłumaczyć można zapewne (przede wszystkim) dużymi kosztami wyjazdu oraz problemami natury organizacyjnej (np. konieczne jest wówczas zorganizowanie zastępstw na lekcjach za nieobecnego nauczyciela). Z własnych doświadczeń szkolnych wiemy, że ten ostatni argument jest rzeczywiście często wysuwany przez dyrekcje szkół.

Zagadnienia geograficzne realizowane podczas zajęć terenowych

Najczęściej podczas zajęć terenowych realizowane były zagadnienia z zakresu geografii regionalnej (68% przypadków), które łączą tematykę fizycznogeograficzną z tematyką z zakresu geografii społeczno-kulturowej i ekonomicznej oraz zajęcia z geomorfologii (realizuje je także 68% badanych). Kolejne miejsce w rankingu zajmują zagadnienia z hydrologii (63% przypadków), meteorologii (60%), geologii (55%) oraz gleboznawstwa (geografii gleb) – 45%. Głównie reprezentowane są zatem tematy kompleksowe z geografii regionalnej oraz geografii fizycznej. Rzadziej natomiast uwzględniana jest problematyka z zakresu geografii społecznej oraz ekonomicznej: geografii osadnictwa (48%), geografii usług (34%), geografii ludności (28%), geografii rolnictwa (19%), geografii przemysłu (18%) i geografii transportu (16%). Może to być związane z różnymi przyczynami, w tym także z pewną tradycją w szkolnej edukacji geograficznej, zgodnie z którą, podczas zajęć terenowych kładziono główny nacisk na edukację regionalną i geografię fizyczną.

Metody dydaktyczne stosowane podczas zajęć w terenie

Najczęstszymi metodami dydaktycznymi stosowanymi podczas zajęć terenowych z geografii były obserwacje bezpośrednie – wykorzystywali je wszyscy pytani o to nauczyciele. Kolejnymi wymienianymi metodami, pod względem częstości ich użycia, były różnego rodzaju pomiary (72%) oraz metoda sondażu diagnostycznego, w tym wywiady (stosowało je 32% respondentów).

Problemy napotykane przez nauczycieli podczas organizacji zajęć terenowych

Nauczycielom postawiono też pytanie otwarte: „Jakie główne problemy odczuwają w organizacji zajęć terenowych?". Udzielili oni na nie złożonych odpowiedzi, ze względu na różnorodność dostrzeganych problemów. Są one rozmaitej natury i wynikają z wielu przyczyn oraz uwarunkowań. Wśród głównych respondenci wymieniali:

a) problemy czasowe, m.in. mało godzin geografii w tygodniu, przeładowane według nich programy kształcenia, brak czasu na odpowiednie przygotowanie zajęć (na te problemy wskazało 37% nauczycieli),
b) dezorganizację pracy w szkole, potrzebę zorganizowania zastępstw za nauczyciela prowadzącego zajęcia w terenie, utratę lekcji w innych klasach, gdy zajęcia te trwają dłużej niż 45 min oraz częsty brak zgody dyrekcji szkoły na zajęcia w terenie (32%),
c) problemy finansowe, związane np. z dojazdem, a w przypadku zajęć terenowych trwających dłużej niż jeden dzień – z kosztami noclegów, wyżywienia itp., ale także – z zakupem niezbędnych pomocy dydaktycznych (30%),
d) niewystarczające wyposażenie (sprzęt) niezbędne do prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie (11%),
e) zbyt dużą liczebność klas, zbyt liczne grupy uczniów (6%),
f) brak (w przypadku licznej grupy uczniów) drugiego, niezbędnego nauczyciela – opiekuna (6%),
g) biurokrację i nadmiar formalności związanych z wyjściem ze szkoły na zajęcia terenowe (5%),
h) inne przyczyny, np. brak zdyscyplinowania uczniów, brak ich zainteresowania taką formą zajęć, a także – małą dostępność, ich zdaniem, gotowych opracowań takich zajęć (głównie – scenariuszy lekcji terenowych[8]).

Wśród badanych nauczycieli tylko 8% nie miało żadnych trudności w organizacji zajęć terenowych.

Problemy napotykane podczas prowadzenia zajęć terenowych

Jeśli chodzi o problemy, które pojawiają się w trakcie prowadzenia zajęć terenowych – to nie odczuwało ich 17% badanych. Ci, którzy się z nimi zetknęli – przywoływali najczęściej rozmaite problemy dotyczące zachowania i przygotowania uczniów (34% przypadków). Były to np.: brak dyscypliny – niepoprawne zachowanie, rozpraszanie uwagi, brak koncentracji, brak oczekiwanej aktywności, nieprzygotowanie merytoryczne do zajęć, niechęć do wykonywania zadań, okazywane znudzenie, a także słaba kondycja fizyczna (widoczna podczas dłuższych tras w terenie). Drugim ważnym problemem, opisanym przez 15% nauczycieli, był brak (lub niedostatek) odpowiedniego sprzętu (przyrządów pomiarowych) oraz pomocy dydaktycznych. Kolejną trudnością były niekorzystne warunki pogodowe podczas takich lekcji – często nie można odwołać tego rodzaju lekcji z powodu np. wcześniejszego zaplanowania środka lokomocji – autokaru albo zakupu biletu na pociąg, rezerwacji noclegów i poniesienia kosztów z nimi związanych (wskazało na nie 13% respondentów). Wśród innych kwestii wymieniano np. zbyt liczne grupy uczniów, za mało czasu i związany z tym pośpiech w realizacji zajęć itp.

[8] Istnieją takie opracowania (scenariusze i karty pracy) do zajęć terenowych z geografii na poziomie gimnazjum (czyli do poprzedniej podstawy programowej); są one jednak możliwe i łatwe do zaktualizowania do obecnej podstawy i realizacji takich zajęć w szkole podstawowej (np. Sulejczak i in. 2011).

Wsparcie metodyczne nauczycieli geografii w prowadzeniu zajęć terenowych

Takiego wsparcia oczekiwało 64% badanych nauczycieli geografii. Powinno ono według nich uwzględniać różne formy doskonalenia, takie jak np. szkolenia, warsztaty, pokazowe lekcje terenowe, spotkania metodyczne, kursy dokształcające itp. Potrzebuje ich 21% nauczycieli z tej grupy badanych. Więcej, bo 31%, oczekuje natomiast gotowych scenariuszy zajęć w terenie, kart pracy dla uczniów, przykładowych zadań, a także instrukcji do ćwiczeń w terenie. Pozostali chcieliby np. korzystać z dostępnego „banku pomysłów" lub katalogu dobrych praktyk odnośnie zajęć terenowych, albo też inspiracji czy aplikacji do prowadzenia geograficznych gier terenowych. Wspomnieć tu należy, że w Polsce ukazuje się od 1948 r. czasopismo dla nauczycieli „Geografia w Szkole", w którym tego rodzaju pomoce są dostępne (Angiel 2004, 2007, Maćkowiak 2016, Szmidt 2016, Michalczyk 2017a, b, c). Oprócz tego istnieją inne publikacje zawierające scenariusze geograficznych zajęć terenowych (Hibszer 2001, Hibszer i in. 2002, Dobosik i in. 2004). Działają także nauczyciele doradcy metodyczni wspierający nauczycieli geografii (m.in. organizujący zajęcia terenowe), sprawnie funkcjonują ośrodki metodyczne i regionalne centra doskonalenia nauczycieli (Ratajczak-Szczyrba 2017). W ośrodkach akademickich liczni nauczyciele geografii współpracują z kadrą, w ramach spotkań metodycznych, konferencji, warsztatów (w tym terenowych) (Szkurłat 1999, Goździk, Szkurłat 2011). Nie jest zatem problemem możliwość dokształcania się (również w formie bezpłatnych zajęć, o jakie proszą nauczyciele).

Opinie nauczycieli geografii na temat wprowadzenia obowiązku realizacji zajęć w terenie

Zdecydowana większość respondentów (85%) uważa, że słuszne jest wprowadzenie obowiązku organizowania zajęć terenowych z geografii. Ponieważ reforma oświaty jest wdrażana stopniowo, obecnie takie zajęcia jako obowiązkowe są już realizowane szkole podstawowej. W szkole ponadpodstawowej, w klasie pierwszej, obowiązek ten zaistniał od roku szkolnego 2019/2020.

A oto fragmenty kilku wypowiedzi nauczycieli o konieczności prowadzenia geograficznych zajęć terenowych:

- *Dzięki nim rozwija się percepcja ucznia i umiejętności postrzegania zależności przyczynowo-skutkowych.*
- *Nauka geografii to m.in. umiejętność obserwacji środowiska.*
- *Zajęcia terenowe pomagają w zrozumieniu wielu zjawisk i procesów zachodzących na Ziemi.*
- *Geografia jest nauką o przestrzeni i w przestrzeni. I tę przestrzeń należy poznawać w jej istocie.*
- *Trzeba je realizować, bo wówczas zachodzi łączenie wiedzy z praktyką oraz kształtowanie umiejętności interpretacji zjawisk geograficznych.*

Słowa te świadczą o dojrzałości wypowiadających je nauczycieli, dotykają one ISTOTY geografii jako dziedziny wiedzy oraz jako przedmiotu edukacji, a także ISTOTY dydaktyki geografii. Są one zbieżne z postulatami (zaleceniami) wybitnych dydaktyków geografii – naszych mistrzów.

2.3. Studenci geografii wobec zajęć w terenie

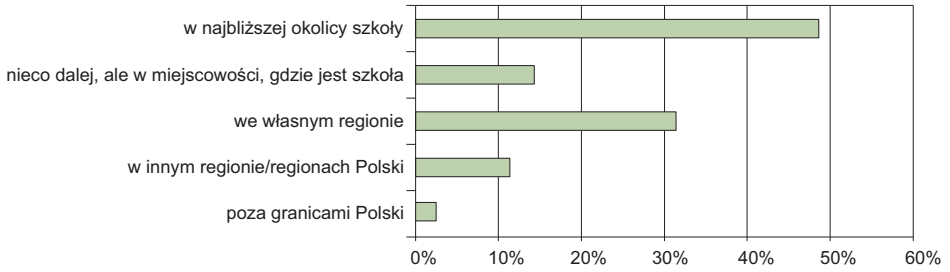
Grupa respondentów, którymi byli studenci geografii, liczyła osiemdziesiąt osób – 50% stanowili studenci Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, drugą połowę zaś – studenci Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu. Podobnie jak w przypadku grupy nauczycieli, w jej składzie przeważały kobiety, których było 68%, zaś mężczyzn – 32%. W grupie badanych osób niespełna 44% miało możliwość uczestniczenia w zajęciach terenowych z geografii podczas edukacji szkolnej. Ci respondenci zostali poproszeni, by napisali, jak często w szkołach średnich, do których uczęszczali jako uczniowie, odbywały się takie zajęcia. Na ogół były one organizowane raz w roku (37% przypadków), w 23% przypadków – raz w semestrze, a w 17% przypadków – co najmniej dwa razy w semestrze. W 8,6% przypadków były one realizowane raz na dwa lata i aż w 17% przypadków rzadziej niż raz na dwa lata.

Grupa czterdziestu pięciu respondentów (56% wszystkich badanych) negatywnie odpowiedziała na pytanie o uczestnictwo w zajęciach terenowych w ramach edukacji geograficznej w szkole, a zatem osoby te nie miały możliwości udziału w takich zajęciach lub w nich nie uczestniczyły z różnych powodów (np. choroby, wyjazdu itp.). Poproszeni o wymienienie przyczyn takiej sytuacji, najczęściej wskazywali na: a) sposób podejścia nauczyciela do tego typu zajęć, b) brak czasu (tak przynajmniej twierdził ich nauczyciel) wobec napiętego programu kształcenia i zamiaru przygotowania klasy do matury, c) trudności natury organizacyjnej – zbyt liczne klasy, aby z nimi wyjść w teren oraz możliwe zaburzenie pracy innych nauczycieli i brak akceptacji ze strony dyrekcji szkoły. Interesujące, ale też i bulwersujące są pojedyncze wypowiedzi byłych uczniów dotyczące pierwszej grupy przyczyn. Brzmiały one na przykład tak: *nigdy nie było takiej propozycji ze strony nauczyciela*; *niechęć nauczyciela do tego typu aktywności*; *zajęcia terenowe były uważane przez nauczyciela za stratę czasu*, czy jeszcze bardziej dosadna opinia o nauczycielu: *Był to brak zainteresowania przedmiotem przez nauczycielkę, była to osoba wycofana, nie angażowała się w życie szkoły, przez co nigdy nie poszła do dyrekcji zapytać o pozwolenie na zajęcia terenowe, pomimo próśb uczniów; wolała ona siedzieć w sali, ponieważ nie wymagało to od niej zaangażowania. Kazała czytać podręcznik, sama nic nie robiąc. Była jak mebel w klasie. Gdyby jej nie było, uczniowie wynieśliby tyle samo*. Wypowiedzi te w ewidentny sposób pokazują rozminięcie się opinii uczniów i nauczycieli o zakresie zajęć w terenie oraz przyczynach braku ich organizacji przez nauczycieli w ramach lekcji geografii. Nauczyciele biorący udział w badaniach ankietowych tłumaczyli brak prowadzenia zajęć w terenie w zdecydowanej większości trudnościami organizacyjnymi, nie dostrzegając najważniejszej przyczyny, jaką w opiniach uczniów są właśnie oni – nauczyciele, a raczej ich niewłaściwe podejście do nauczania geografii.

Miejsca, gdzie prowadzone były zajęcia terenowe oraz czas ich trwania

Najczęściej (49% odpowiedzi) respondenci uczestniczyli w zajęciach prowadzonych w najbliższej okolicy szkoły. Nieco mniejsza grupa uczniów (31%) uczestniczyła w zajęciach prowadzonych we własnym regionie lub w miejscowości, w której znajduje się szkoła, choć nie w jej najbliższej okolicy (14%). Najrzadziej (3%)

zajęcia takie odbywały się poza granicami kraju (niski odsetek takich odpowiedzi jest w pełni zrozumiały, choćby ze względu na koszty takich wyjazdów i problemy natury organizacyjnej, np. konieczność zastępstw nauczyciela nieobecnego w tym czasie w szkole. Warto zauważyć, że najczęstszą formą organizacji zajęć w terenie była tradycyjna 45-minutowa lekcja (51% przypadków) lub też były to zajęcia jednodniowe (34%) (ryc. 1).



Ryc. 1. Najczęstsze miejsca odbywania geograficznych zajęć terenowych przez badanych studentów geografii (oprac. A. Hibszer)

Zagadnienia geograficzne realizowane podczas zajęć terenowych

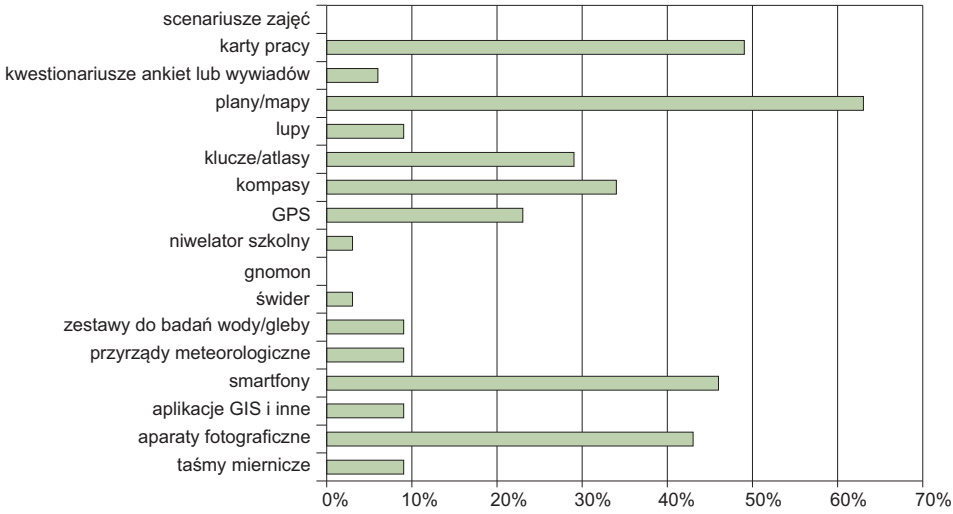
Według respondentów podczas geograficznych zajęć terenowych najczęściej podejmowano tematy związane z krajobrazem danego obszaru (80% przypadków). Tematy zajęć, w trakcie których uczniowie korzystali z map oraz innych narzędzi służących do określenia położenia miejsc i obiektów, stanowiły 57% odpowiedzi. Częste były również zajęcia dotyczące relacji człowiek–środowisko i poznawania owych relacji poprzez obserwacje terenowe (49% stwierdzeń). Według 46% respondentów zajęcia terenowe, w których brali oni udział, dotyczyły waloryzacji i oceny środowiska geograficznego, w którym się znajdowali, zaś według 43% badanych – wiązały się z wyodrębnianiem, badaniem i opisywaniem elementów środowiska (np. elementów sieci wodnej, form ukształtowania terenu itp.). 34% badanych przywołało tematy zajęć terenowych związane z poznaniem dziedzictwa kulturowego danego regionu.

Według badanych nie było takich zajęć terenowych, w trakcie których przeprowadzone byłyby pomiary lub obserwacje astronomiczne.

Metody i środki dydaktyczne stosowane podczas zajęć w terenie oraz forma podsumowania takich zajęć

Najczęstszymi metodami dydaktycznymi stosowanymi podczas geograficznych zajęć terenowych były obserwacje bezpośrednie (86% przypadków). Kolejnymi z wymienianych metod, pod względem częstości ich wykorzystania, były różnego rodzaju pomiary (34%), a trzecią grupą – dokumentowanie obserwowanych procesów i zjawisk oraz przebiegu badań i zbieranych wyników np. w formie filmu lub fotografii (29%). Spośród metod badawczych wymienionych w formularzu ankiety najrzadziej stosowana była metoda sondażu diagnostycznego, w tym wywiady (wykorzystywało ją zaledwie 3% respondentów).

Spośród bogatego wachlarza środków dydaktycznych, pomocnych w realizacji celów zajęć terenowych z udziałem respondentów, najczęściej były wybierane mapy i plany (w 63% przypadkach), a w następnej kolejności: karty pracy (49% przypadków), smartfony (46% przypadków), aparaty fotograficzne lub telefony komórkowe służące do dokumentowania przebiegu zajęć, w tym badań (43%), kompasy (34%), klucze do oznaczania gatunków roślin i zwierząt oraz atlasy (29% przypadków) i GPS (23%). W pojedynczych sytuacjach (odpowiedzi poniżej 10% badanych) wykorzystywane były w trakcie zajęć zestawy do badań wody lub gleby, przyrządy meteorologiczne, aplikacje GIS, taśmy miernicze i kwestionariusze ankiet. Zdaniem respondentów podczas zajęć terenowych, w których oni uczestniczyli, tylko jeden raz miał zastosowanie niwelator szkolny, a nigdy nie wykorzystano gnomonu. Jest to interesujący wynik badań i równocześnie smutna konstatacja o odejściu nauczycieli od sprawdzonych, tradycyjnych środków dydaktycznych, ponieważ kiedyś gnomon był podstawową pomocą dydaktyczną stosowaną na zajęciach tuż za progiem szkoły (ryc. 2).



Ryc. 2. Odpowiedzi studentów na pytanie o środki dydaktyczne najczęściej stosowane w trakcie geograficznych zajęć terenowych (oprac. A. Hibszer)

Niepokojącym faktem (w ponad 71% przypadków zajęć terenowych) jest brak podsumowania ich wyników w dowolnej formie (np. posteru, prezentacji, sprawozdania). Należy to uznać za duży błąd popełniony przez osoby prowadzące te zajęcia. W trakcie przygotowania metodycznego nauczycieli trzeba uświadamiać im znaczenie rekapitulacji każdej formy zajęć terenowych.

Ocena znaczenia zajęć terenowych w zdobywaniu przez ucznia wiedzy geograficznej

Respondenci zostali także poproszeni o ocenę znaczenia zajęć terenowych w zdobywaniu wiedzy geograficznej wraz z uzasadnieniem danej oceny. 40% studen-

tów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, stwierdziło, że jest ono „duże lub bardzo duże", tyle samo było głosów, że znaczenie jest „średnie", a 17% wybrało opcję „małe lub bardzo małe". Pojawiła się także jedna ocena negatywna (poprzez wybór opcji „żadne").

Niestety tylko 14 osób (czyli zaledwie 17% wszystkich respondentów) podało uzasadnienie opinii o znaczeniu zajęć terenowych w zdobywaniu wiedzy. Najczęściej pojawiły się następujące argumenty: a) to praktyczne wykorzystanie wiedzy, pomocne w zrozumieniu problemu lub zjawiska, b) bardziej angażują myślenie niż tradycyjna lekcja w klasie, c) pozwalają na integrację różnych zagadnień.

Za przejaw wyrażenia oceny zajęć terenowych prowadzonych w ramach edukacji geograficznej można też uznać odpowiedź respondentów na pytanie o częstotliwość ich organizowania. Prawie połowa ankietowanych stwierdziła, że takich zajęć w szkole powinno być „dużo więcej", a kolejne 40% uważało, że „więcej". Tylko cztery osoby wybrały odpowiedź „powinno ich być tyle, ile jest".

Najlepsze geograficzne zajęcia terenowe w szkole w opinii studentów

Prośbę o określenie najlepszych zajęć terenowych, w których brali udział respondenci, spełniły prawie wszystkie osoby uczestniczące w takich zajęciach (94% przypadków). We wskazaniu najciekawszych zajęć zdecydowanie przeważyła tematyka dotycząca zagadnień z geografii fizycznej (badania terenowe gleby, obserwacje w odkrywce geologicznej, obserwacje meteorologiczne, rozpoznawanie gatunków roślin w okolicy szkoły) lub zagadnień z zakresu geografii regionalnej na wycieczce krajoznawczej. W trakcie zajęć ich uczestnicy byli bardzo aktywni – wykonywali różnego rodzaju obserwacje terenowe i pomiary, wypełniali karty pracy. Korzystali z planów i map oraz innych środków dydaktycznych. W uzasadnieniu, dlaczego właśnie te zajęcia opisali, kilka osób stwierdziło, że były to… jedyne takie zajęcia! Parę osób podkreśliło ich aspekt praktyczny.

Nasi respondenci, pytani o nauczyciela przedmiotu, który organizował i przeprowadzał dla nich najwięcej zajęć w terenie, na pierwszym miejscu zdecydowanie stawiali nauczycielkę/nauczyciela geografii (aż 66% wskazań), na miejscu drugim zaś – języka polskiego (17%), znacznie rzadziej historyka i biologa (po niespełna 9%). To jednoznacznie wskazuje na fakt, że osobą wybitnie predysponowaną do organizacji i prowadzenia zajęć terenowych – jest właśnie nauczyciel geografii!

Propozycje studentów geografii dotyczące doboru tematyki zajęć realizowanych obligatoryjnie w terenie w ramach edukacji geograficznej

Zdecydowana większość respondentów (94%) wyraziła pozytywną opinię na temat obligatoryjności zajęć terenowych z geografii. Tylko jedna osoba była przeciwna takim działaniom, zaś cztery osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Mając możliwość zaproponowania tematów, które zdaniem respondentów winny być realizowane obowiązkowo, ankietowani studenci przedstawili bardzo zróżnicowane propozycje, które można pogrupować w kilka zbiorów zagadnieniowych. Uwzględniając kryterium tematyczne, można wyróżnić przede wszystkim tematy z zakresu geografii fizycznej i jej poszczególnych subdyscyplin. Na drugim

miejscu pod względem liczebności znalazły się propozycje z zakresu geografii regionalnej, scalającej zagadnienia przyrodnicze ze społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi. Uwzględniając kryterium przestrzenne, największa grupa zaproponowała zróżnicowane tematycznie zajęcia w najbliższej okolicy szkoły i własnej miejscowości, dotyczące „małej ojczyzny" (32% propozycji). Na drugim miejscu znalazły się zagadnienia odnoszące się do własnego regionu (8%), pozostałe zaś – innych regionów kraju ojczystego, w tym obowiązkowa wycieczka w góry oraz do centrów edukacyjnych, takich jak np. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie lub Centrum Nauki i Wiedzy o Wodzie „Hydropolis" we Wrocławiu. Sporo propozycji dotyczyło tematów związanych z orientacją w terenie oraz pracą z mapą lub aplikacjami GIS.

Oceniając wszystkie propozycje doboru obowiązkowych geograficznych zajęć terenowych, można wyrazić satysfakcję, że młodzież studencka, która wkrótce nabędzie kwalifikacje do pracy w szkołach na różnych poziomach, widzi duży potencjał w realizacji zajęć terenowych w szkolnej edukacji geograficznej, choć nie potrafi określić, z czego on wynika. Przy sprzyjających pod tym względem zapisach nowych podstaw programowych, wspierających takie działania, jest to wielka szansa na ciekawą edukację geograficzną także „za progiem" klasy szkolnej.

Podsumowanie badań i wnioski – rekomendacje

Analiza prac przysłanych na konkurs dla nauczycieli oraz wyniki badań sondażowych wśród nauczycieli i studentów pozwalają zauważyć, że wśród znacznej grupy uczestników edukacji geograficznej oraz osób za nią odpowiedzialnych (nauczycieli) istnieje duże zrozumienie potrzeby kształcenia geograficznego w terenie oraz gotowość podjęcia wyzwań związanych z zajęciami terenowymi, mimo oczywistych problemów organizacyjnych. Popularyzacja ciekawych, sprawdzonych pomysłów w prowadzeniu takich zajęć przez nauczycieli oraz gotowość ich prowadzenia przez studentów, którzy wkrótce rozpoczną pracę pedagogiczną w szkole, przy równoczesnym formalnym określeniu konieczności organizacji zajęć w terenie w ramach edukacji geograficznej (w zapisach o ich obligatoryjności w nowej podstawie programowej geografii) stwarza szansę na powrót do pełni kształcenia geograficznego. Nabywanie wiedzy i kształtowanie geograficznych umiejętności w terenie – tym bliższym (otoczenie szkoły, najbliższa okolica w miejscowości zamieszkania i szkoły) oraz dalszym – w trakcie zajęć prowadzonych np. na wycieczkach po własnym regionie lub w różnych regionach Polski – to najważniejsze cele organizacji takich zajęć. Zarówno nauczyciele, jak i studenci dostrzegają wiele korzyści wynikających z uczestnictwa w geograficznych zajęciach terenowych. Dużo jest potencjalnych zagadnień, które według ankietowanych są możliwe do realizacji w terenie.

Ze względu na zdecydowanie pozytywny stosunek badanych nauczycieli i byłych uczniów (obecnie studentów geografii) do zajęć terenowych, konieczne jest szersze upowszechnianie w edukacji szkolnej, zwłaszcza wśród tych nauczycieli, którzy dotąd ich nie prowadzili.

Tablica 2.

Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa”. Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Ćwiczenia z orientacji w terenie, pobieranie próbek. (fot. J. Angiel)

Ćwiczenia z orientacji w terenie, rozpoznawanie w terenie i na mapie charakterystycznych obiektów, dominant krajobrazowych

Tablica 2. cd.

Ćwiczenia w rozpoznawaniu form erozyjnych w terenie – cech charakterystycznych wąwozu

Pobieranie wywiertu świdrem przyrostowym w celu określenia wieku drzewa

3. Zajęcia w terenie w kontekście nowego spojrzenia na proces poznania

W geograficznej literaturze dydaktycznej dotyczącej zajęć w terenie spotykamy bardzo często takie pojęcia, jak: wrażenia, spostrzeżenia, obserwacje oraz te, które odnoszą się do odpowiadających im procesów: spostrzegania, obserwacji, percepcji. Wszystkie te pojęcia dotyczą zdolności człowieka do odbioru informacji z otoczenia oraz przetwarzania ich w umyśle w różnych celach poznawczych i życiowych. Odnoszą się one do procesów poznania bardzo istotnych z perspektywy edukacyjnej. Subdyscypliną naukową zajmującą się badaniem procesów i struktur poznawczych oraz funkcjonowaniem umysłu jest psychologia poznawcza – kognitywna (*cognitive psychology*). U podstaw powstania psychologii poznawczej (w połowie lat 50. XX w.) leżały nie tylko nowe założenia teoretyczne, ale przede wszystkim wyniki badań procesów psychicznych prowadzonych nowymi sposobami (Maruszewski 2002, Nęcka i in. 2013). Psychologia poznawcza jest definiowana jako jeden z głównych kierunków psychologii współczesnej, zajmujący się problematyką poznawania i tworzenia przez człowieka wiedzy o otoczeniu. Kładziony jest w niej nacisk na rolę takich procesów poznawczych, jak: spostrzeganie, rozpoznawanie, kategoryzacja, reprezentacje poznawcze rzeczywistości, wyobraźnia, pamięć, myślenie w różnych fazach przetwarzania oraz na tworzenie wewnętrznych struktur poznawczych, to jest tzw. poznawczych reprezentacji świata (Maruszewski 2002). Najważniejszym zadaniem współczesnej psychologii poznania jest badanie, w jaki sposób umysł przetwarza informacje. Na procesy przetwarzania informacji składają się wszelkie operacje, dzięki którym odbierane przez człowieka bodźce podlegają m.in.: przekształcaniu, redukowaniu, wzmacnianiu, zachowywaniu, przywoływaniu lub wykorzystywaniu w jakikolwiek inny sposób. Można przyjąć, że psychologia poznawcza zajmuje się badaniem organizacji i funkcjonowania umysłu (Maruszewski 2002, Chmielewska-Banaszak 2012, Nęcka i in. 2013).

Według wyników badań psychologii poznawczej człowiek jest **„skąpcem poznawczym”**. Angażuje on tylko część dostępnych zasobów poznawczych, chroniąc się w ten sposób przed niebezpieczeństwem przeciążenia systemu poznawczego (umysłowego). Odbywa się ona m.in. poprzez selekcję danych, skłonność do stosowania schematów, stereotypów i innych narzędzi upraszczania rzeczywistości (Nęcka i in. 2013). Ten proces selekcjonowania informacji przebiega

zgodnie z pewnymi mechanizmami obronnymi spełniającymi według psychologów założenia ekonomii ich przebiegu. Jednym z nich jest tworzenie coraz bardziej stabilnych **struktur poznawczych** (*cognitive structures*) – względnie trwałych elementów umysłu, możliwych do wielokrotnego wykorzystania w różnych warunkach i sytuacjach (Maruszewski 2002, Nęcka i in. 2013). Kognitywistyka nie doczekała się jeszcze syntezy teoretycznej obejmującej całokształt badań nad procesami poznawczymi człowieka. Budowane są natomiast mikroteorie spostrzegania, uwagi, myślenia czy pamięci (Maruszewski 2002).

Rozważając problem skuteczności zajęć terenowych, warto na wstępie poddać refleksji psychologiczno-poznawcze uwarunkowania skutecznego spostrzegania oraz szerzej rozumianego procesu percepcji. W rezultacie rozwoju badań psychologicznych (głównie klinicznych) dotyczących pracy mózgu oraz sposobów pobierania, przechowywania, przetwarzania informacji, zasadniczej zmianie uległy poglądy na proces spostrzegania oraz percepcji. Pomimo że pierwsze wyniki tych badań były ogłoszone już w połowie XX w., ich przełożenie na teorię poznania zajęło bardzo wiele lat. Jeszcze później podjęte zostały próby ich rozpoznania w praktyce życia codziennego oraz praktyce szkolnej.

3.1. O procesie spostrzegania i percepcji według założeń konstruktywistycznej teorii poznania

Przełomowym momentem w kształtowaniu się nowej, powszechnie przyjmowanej koncepcji poznania było zanegowanie w latach 50. XX w. koncepcji behawiorystycznych, próbujących opisywać i wyjaśniać spostrzeganie oraz percepcję w kategoriach związków typu bodziec–reakcja (ang. S–R). Istotą koncepcji behawiorystycznych była idea zewnątrzsterowności, tzn. podporządkowania człowieka działaniu czynników zewnętrznych, tj. otaczającej rzeczywistości będącej źródłem różnorodnych bodźców (Nęcka i in. 2013). Znaczącą przesłanką powstania i rozwoju nowego podejścia – nazywanego kognitywistycznym – były badania i publikacje szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta (Piaget 1966) a nieco później amerykańskiego badacza rozwoju procesów poznawczych u dzieci – Jerome'a Brunera (Bruner 1974, 1978). Według Piageta uczący się podmiot dzięki swojej aktywności asymiluje nowe informacje z otoczenia za pomocą opanowanych schematów poznawczych. Schematy te podlegają zmianom w sytuacjach nowych, problemowych. Według Piageta i Brunera człowiek nie tyle odbiera informacje, ile samodzielnie konstruuje wewnętrzny obraz świata, tworzy reprezentacje w procesie uwewnętrznienia informacji, tzw. interioryzacji (Piaget 1966, Bruner 1978). Zapożyczając słownictwo z teorii informacji, można powiedzieć, że proces poznania polega według tych psychologów na przetwarzaniu informacji poprzez spostrzeganie, rozumowanie i nabywanie sprawności. Zgodnie z tak pojmowanym, nowszym rozumieniem procesu poznania człowiek jest konstruktorem swojej wiedzy o świecie poprzez indywidualne interpretacje informacji docierających do jego umysłu w wyniku obserwacji i doświadczeń. Najistotniejszym wnioskiem, wynikającym z nowego rozumienia procesu poznania jest to, że proces uczenia się nie

polega na rejestrowaniu i odtwarzaniu informacji płynących z zewnątrz, ale jest aktywnym konstruowaniem struktur wiedzy (Maruszewski 2002, Chmielewska-Bednarek 2012, Nęcka i in. 2013). Takie stanowisko podtrzymują współcześni pedagodzy (Klus-Stańska 2002, Kąkolewicz 2011, Dylak 2015), a wśród dydaktyków geografii pisała na ten temat T. Sadoń-Osowiecka (2009). Indywidualna interpretacja świata i powstający w umyśle obraz rzeczywistości są mocno warunkowane wcześniejszymi doświadczeniami jednostki, jej intencjami, oczekiwaniami, emocjami, jak również czynnikami społeczno-kulturowymi (Grabowska, Budohoska 1995, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, Nęcka i in. 2013).

O ile w początkowym okresie badań nad konstruktywistyczną teorią poznania sfera emocji nie była doceniana i zaliczana do ważnych czynników kształtujących proces percepcji, to aktualnie uznaje się, że emocje mają także ogromny wpływ na poznawanie i wiedzę: *„Spostrzeżenie nie jest wyłącznie rezultatem analizy percepcyjnej, stanowi również wynik analizy znaczenia emocjonalnego. To znaczenie emocjonalne może się wiązać z odbiorem bodźców, których treść emocjonalna jest zdeterminowana przez ich właściwości sensoryczne"* (Maruszewski 2002, s. 34). Emocje mogą być zarówno przyczyną, jak i skutkiem procesów poznawczych. W życiu codziennym naszą uwagę zwracają przede wszystkim emocje silne i negatywne. Jednak wstępne badania wskazują, że na procesy poznawcze wywierają wpływ wszelkie emocje – pozytywne i negatywne, gwałtowne i łagodne, choć nie wszystkie w tym samym stopniu i w ten sam sposób. Wciąż nie dysponujemy ogólnie akceptowaną i obowiązującą teorią emocji. Od wielu lat prowadzone są żmudne badania nad wpływem emocji lub nastrojów na percepcję, na określone typy pamięci, na wyobraźnię i myślenie twórcze (Maruszewski 2002, Dąbrowski 2012).

W tej pracy przyjęto, że duże znaczenie procesów spostrzegania i percepcji w toku zajęć w terenie skłania do bardziej wnikliwego przyjrzenia się tym procesom: ich istocie, uwarunkowaniom, najważniejszym etapom.

Stanowisko konstruktywistyczne w psychologii poznawczej zakłada aktywność umysłu w poznawaniu rzeczywistości. Zgodnie z tym założeniem przyjmuje się również, że proces spostrzegania nie jest biernym odzwierciedleniem w umyśle rzeczywistych obiektów, ale aktywnym konstruowaniem reprezentacji tych obiektów. Percepcja to złożony, wieloetapowy proces, który realizuje się zarówno dzięki pracy zmysłów, jak i umysłu – jest głównie procesem, w którym człowiek interpretuje informacje zgromadzone przez zmysły (Piaget 1966, 1981, Grabowska, Budohoska 1995). Dość powszechnie przyjmuje się obecnie, że istnieją 2 etapy (składniki) percepcji:

1. Etap **recepcji sensorycznej** – proces gromadzenia informacji przez zmysły.
2. Etap **percepcji umysłowej** – dominuje w nim aktywność umysłu.

Oba składniki procesu są niezbędne dla efektywnej percepcji (Nęcka i in. 2013).

Recepcja sensoryczna to początkowy etap percepcji, podczas którego w wyniku odebrania zewnętrznego bodźca przez receptory zmysłowe i przekazania informacji do mózgu pojawiają się pojedyncze wrażenia (mogą one dotyczyć koloru, wielkości, dźwięku, smaku), a następnie tworzone są spostrzeżenia, czyli bardziej całościowe, umysłowe reprezentacje. Mają one postać obrazową. Bez tego

pierwszego etapu – etapu recepcji – nie ma informacji, która może być później interpretowana, natomiast bez interpretacji na etapie percepcji umysłowej zgromadzone dane nic nie znaczą – nie ma identyfikacji spostrzeganych obiektów. Ważne jest przy tym to, że doznania zmysłowe muszą mieć odpowiednią dawkę, siłę. Zbyt niski poziom stymulacji, nazywany deprywacją sensoryczną, powoduje powstanie nieodpowiadających rzeczywistości wyobrażeń (halucynacje, urojenia), a z kolei przy nadmiarze wrażeń dochodzi do przeciążenia informacyjnego i najczęściej słabo kontrolowanej selekcji bodźców. Istotne dla etapu spostrzegania jest również to, że jest to proces wymagający działania (czynności motorycznych i umysłowych), gdyż dzięki aktywności podmiotu spostrzegającego możliwa jest interpretacja otrzymanych informacji (Nęcka i in. 2013). Twórczy i aktywny charakter procesu percepcji uwidacznia się już w sposobie recepcji bodźców zewnętrznych. Organizm postrzegającego aktywnie poszukuje i bada przedmioty oraz zjawiska fizyczne tak, aby uzyskać o nich jak najwięcej informacji. Świadome kierowanie ruchem gałek ocznych – związane z uprzednim doświadczeniem i wiedzą – decyduje o tym, że w postrzeganej rzeczywistości pojawiają się miejsca i cechy centralne i peryferyczne, co sprawia, że niektóre sekwencje obrazu zostają zapamiętane, a inne są pomijane. Taka „sekwencyjność" postrzegania wyjaśnia, dlaczego w świadomościowym obrazie osoby, obiektu, miejsca występują tylko wybrane, schematyczne fragmenty, a innych brakuje.

Drugim bardzo ważnym etapem percepcji jest **percepcja umysłowa**, która polega głównie na **przetwarzaniu informacji dostarczonych przez zmysły na dane umysłowe.** Na tym etapie to, co zostało odebrane przez receptory zmysłowe, jest analizowane i interpretowane przez wyższe ośrodki mózgowe, przy czym proces ten wybiega poza dostarczone przez zmysły informacje i ma charakter procesu podejmowania decyzji (Bruner 1978). Etapami szeregu decyzyjnego w procesie percepcji są:

– wstępna kategoryzacja na podstawie wyodrębnienia percepcyjnego,
– pobranie informacji z otoczenia,
– procedura sprawdzania i potwierdzania,
– zaprzestanie poszukiwania wskazówek – kategoryzacja (dane sensoryczne i pamięciowe pokrywają się w znacznym stopniu, obiekt rozpoznawany jest jako należący do danej kategorii).

Zdaniem Brunera istotą procesu spostrzegania jest rozpoznawanie, to znaczy określanie, do jakiej kategorii należy jakiś konkretny obiekt. Kategoria ta wcale nie musi mieć nazwy, aczkolwiek najczęściej jednak ją ma. Znajomość takich nazw ułatwia rozpoznawanie oraz komunikowanie się pomiędzy ludźmi.

Na tym etapie spostrzegania bardzo ważną rolę odgrywa **hipoteza percepcyjna**, którą można traktować jako stan gotowości spostrzegającego do selektywnego reagowania na docierające i pobierane bodźce z otoczenia. W spostrzeganiu istotna jest siła hipotezy, gdyż im silniejsza jest hipoteza, tym:

– większe jest prawdopodobieństwo jej aktywizacji w danej sytuacji;
– mniejsza liczba odpowiedniej informacji jest konieczna do jej potwierdzenia;
– większa liczba informacji nieodpowiedniej lub sprzecznej jest konieczna do jej zanegowania.

Hipoteza percepcyjna w psychologicznej teorii spostrzegania określana jest też terminem **„nastawienie percepcyjne”,** „predyspozycja poznawcza”, „tendencja determinująca” (Grabowska, Budohoska 1995). Nastawienie percepcyjne to wstępne przygotowanie umysłu do odbioru w procesie spostrzegania określonej informacji. Siła nastawienia percepcyjnego może być tak duża, że spostrzeżenie może być zupełnie nieadekwatne do rzeczywistości, w wyniku czego następuje błędna kategoryzacja. W sytuacjach mniej skrajnych nastawienie wydłuża czas weryfikacji hipotezy percepcyjnej.

Cechą charakterystyczną ostatniej fazy szeregu decyzyjnego jest gwałtowne zmniejszenie się podatności na wskazówki dodatkowe – wskazówki niezgodne z przyjętą kategorią ulegają zablokowaniu. Zbyt pospieszne zakończenie procedury sprawdzania i rezygnacja z potwierdzania powoduje zaprzestanie poszukiwania dodatkowych informacji, co przesądza często o nieadekwatności obrazu percepcyjnego do rzeczywistości, a także sprzyja powstawaniu stereotypu. Dzieje się tak również dlatego, że postrzeganą przez różne osoby rzeczywistość cechuje inny stopień dostępności percepcyjnej, tj. łatwość i szybkość, z jaką dany bodziec „na wejściu” kodowany jest w obrębie danej kategorii. Bliskie pojęciu dostępności percepcyjnej jest pojęcie gotowości percepcyjnej. Gotowość percepcyjna to łatwość wykorzystywania określonej kategorii pamięciowej do danego materiału percepcyjnego. Tak rozumiana gotowość percepcyjna uzależniona jest od dwóch grup czynników: zewnętrznych i wewnętrznych (Maruszewski 2002). Do zewnętrznych czynników warunkujących gotowość percepcyjną zaliczana jest:

– częstość uprzednich doświadczeń oraz konsekwencje społeczne.

Do czynników wewnętrznych należą:

– monopol, czyli liczba kategorii wykorzystywanych przez jednostkę (im mniejsza liczba kategorii, tym silniejszy monopol;
– integracja poznawcza systemu kategorii – im silniej powiązane są ze sobą poszczególne kategorie, tym wyższa jest gotowość percepcyjna;
– konsekwencje motywacyjne – kategorie, które związane są z realizowanymi przez człowieka celami, wykazują większą gotowość aniżeli kategorie obojętne; łatwiej spostrzegamy te rzeczy w naszym otoczeniu, które ułatwiają osiągnięcie stojących przed nami celów (Maruszewski 2002).

Jerome Bruner uważa, że w toku przetwarzania informacji odbywa się nie tylko proces aktywnego selekcjonowania informacji, tworzenia hipotez percepcyjnych, ale niekiedy „zniekształcania” informacji „na wejściu”, po to „*by zredukować zaskoczenie i uzyskać obiekty stanowiące dla niego wartość*” (Bruner 1978, s. 33). Niektóre osoby mogą nie zauważyć pewnych cech, gdyż często w spostrzeganiu dochodzi do głosu proces filtrowania, a nawet blokowania informacji „na wejściu”, zanim dojdą one do kory mózgowej: „*spostrzeganie działa czasem jak komitet powitalny, a czasem jak komisja egzaminacyjna*” (Bruner 1978, s. 71). Istnienie indywidualnych filtrów percepcyjnych oraz proces blokowania może być też efektem tzw. **obronności percepcyjnej**, tj. sposobu, w jaki organizmy wykorzystują swą gotowość percepcyjną, by odsunąć od siebie zdarzenia zagrażające, na które nic nie mogą poradzić. Wydaje się, że tym właśnie psychologicznym zjawiskiem „obronności percepcyjnej” można tłumaczyć niedostrzeganie lub nieprzyjmowanie przez

osobę niektórych negatywnych cech jej najbliższego otoczenia (m.in. zagrożeń ekologicznych, patologii w rodzinie).

Istotnym czynnikiem warunkującym ostateczny efekt przetwarzania informacji w procesie percepcji jest zasób dotychczasowych **doświadczeń** spostrzegającego (Tyszkowa 1988). Jest on mocno związany z aktywnością osoby. Aktywność człowieka w świecie – jego czynności, działania, zachowania – są źródłem różnorodnych doświadczeń, które zmieniają i kształtują obraz świata. To duże znaczenie doświadczenia w procesie percepcji umysłowej jest bardzo istotnym czynnikiem w procesie konstruowania wiedzy.

W procesie percepcji i konstruowania wiedzy doświadczenia odnoszone są do zakodowanych w ośrodkowym układzie nerwowym informacji, które mogą tworzyć reprezentacje przetwarzane i wykorzystywane w różnych sytuacjach i momentach życia. Geneza doświadczeń jest zróżnicowana i mogą one stanowić (Tyszkowa 1988):

– ślad w świadomości przeżytych zdarzeń, sytuacji, kontaktów z otoczeniem („moje doświadczenie w tym zakresie jest takie...");
– trwały skutek przeżytych zdarzeń, sytuacji, interakcji w psychice, zachowaniu i działaniach jednostki („człowiek doświadczony");
– wiedzę, zwłaszcza praktyczną, wyniesioną z własnych, uprzednich działań, zachowań, sytuacji czy przeżyć („doświadczenie życiowe, mądrość życiowa").

Doświadczenie może mieć charakter świadomy oraz nieuświadamiany. Pewnym jego rodzajem jest doświadczenie emocjonalne ujawniające się w sytuacjach pod jakimś względem przypominających te, w których doznaliśmy określonych przeżyć emocjonalnych; wtedy reagujemy uczuciami podobnymi, zanim zdołamy to sobie uświadomić. Na całokształt doświadczeń człowieka składają się doświadczenia:

– gatunkowe – przekazywane w postaci struktur i gotowych połączeń nerwowych oraz schematów,
– czynności wrodzonych,
– indywidualne,
– społeczne – przejmowane w toku obcowania społecznego i przyswajania kultury.

Stwierdzono, że procesy poznawcze bardzo często opierają się na **strukturach wrodzonych**, które zawierają gotowe wzorce reagowania. Pomimo, że małe dzieci nie miały jeszcze okazji do ukształtowania schematów poznawczych, zachowują się tak, jak gdyby posiadały znaczny zasób wiedzy apriorycznej (Maruszewski 2001).

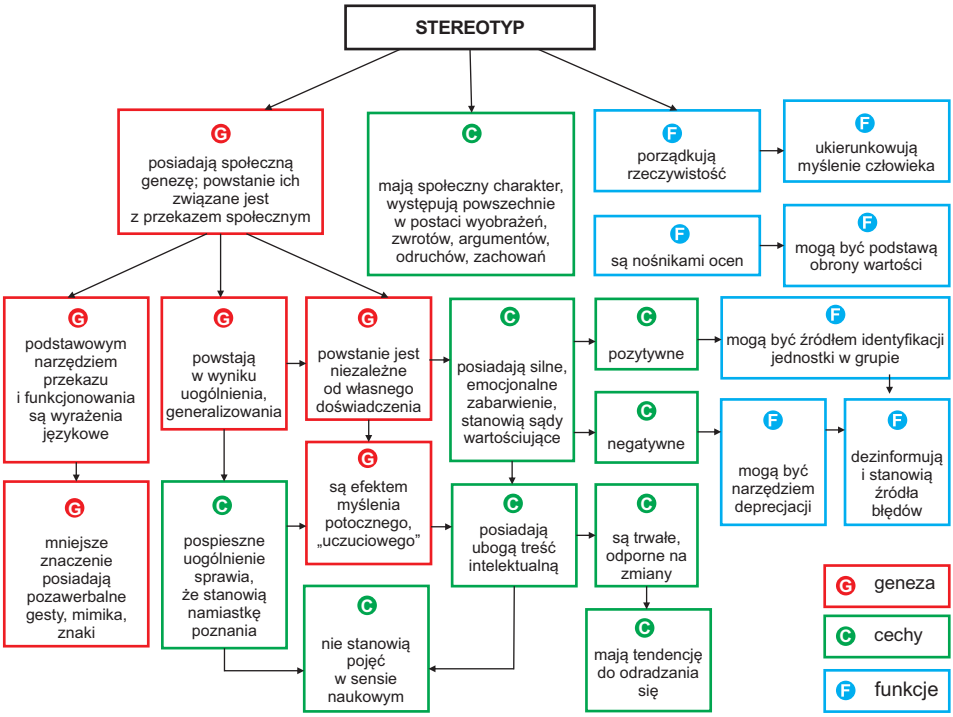
Punktem wyjścia dalszych rozważań nad uwarunkowaniami procesu percepcji jest teza, że *„rozwój jednostki dokonuje się jako proces przyswajania ludzkich cech i zdolności, które – powstając w wyniku kumulowania się doświadczenia pokoleń – są przekazywane poprzez kulturę"* (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, s. 105). Przez **kulturę** będziemy rozumieć całokształt zachowań i wytworów myśli jako rezultat zbiorowej działalności techniczno-użytkowej oraz działań i wytworów symbolicznych społeczeństw nastawionych na interpretację świata i przeżywanie wartości (Kmita 1975, Encyklopedia PWN). Przyjmujemy tutaj, że **wartość**

stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka, to, co w wyobrażeniu i przekonaniu jednostki jest istotne, co jest godne pożądania i co ma znaczenie dla jej życia (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Przekonania jednostki o tym, co ma wartość – poza sprawami związanymi bezpośrednio z egzystencją biologiczną, a i to nie w pełni i nie w każdych okolicznościach – są w większości pochodzenia kulturowego: wyobrażenia o tym, co ma wartość, jednostka nabywa, żyjąc w środowisku społecznym, w świecie kultury społeczeństwa, do którego należy.

W badaniach nad rozwojem dzieci w różnych kulturach stwierdzono istotne różnice w nawykach percepcyjnych (Tuan 1978, Hall 1987). Zdaniem J.S. Brunera (1978, s. 612) *efekty spostrzegania zależą od wnioskowania percepcyjnego, a członkowie poszczególnych kultur różnią się pod względem wniosków, jakie wyciągają ze wskazówek percepcyjnych***.** Kultura dostarcza jednostce od najwcześniejszych okresów jej życia wzorów zmysłowego spostrzegania świata realnego i koordynowania prostych czynności sensoryczno-motorycznych, które stają się podstawą jej rozwoju. Na kanwie prostych czynności sensorycznych kształtują się bardziej złożone struktury percepcyjne i reprezentacje wyobrażeniowe świata. Te wczesne doświadczenia sensoryczne, uwarunkowane kulturowo, odgrywają rolę pierwowzorów formujących przebieg procesów percepcyjnych w ich bardziej złożone struktury. Są to tzw. **schematy percepcyjne**, które raz ukształtowane, stają się wewnętrznymi schematami aktywności percepcyjnej danej jednostki. One to sprawiają, że gromadzony przez jednostkę zasób doświadczeń percepcyjnych wraz z towarzyszącymi im przeżyciami emocjonalno-wartościującymi czyni ją wrażliwą na takie, a nie inne układy bodźców, właściwe dla danych konwencji kulturowych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Ten ważny czynnik warunkujący postrzeganie nazwany jest też „kapitałem kulturowym". Oznacza on zasób wiedzy, wartości estetycznych, etycznych, przekazywanych w danej rodzinie i społeczeństwie z pokolenia na pokolenie. Różnicuje on sposób percepcji, w tym również waloryzacji przestrzeni. Ukształtowane pod wpływem kultury nawyki percepcyjne, zwiększając wrażliwość na pewne typy stymulacji sensorycznej, utrudniają zarazem odbiór innych rodzajów, odmiennych od danej konwencji kulturowej. Są one tzw. **filtrem społeczno-kulturowym** kształtującym obraz percepcyjny. Wpływa on w pewnym stopniu na trwałość niektórych obrazów, ich powtarzalność, prowadząc również czasem do powstania takich konstrukcji świadomościowych, które nie są prawdziwe i nie odpowiadają rzeczywistości. W literaturze socjologicznej, lingwistycznej, psychologicznej te konstrukcje świadomościowe noszą nazwę **stereotypów**. Były one początkowo głównie przedmiotem badań socjologicznych w kontekście problematyki wzajemnej percepcji grup etnicznych i narodowości (Lippmann 1922). Kontynuację tych badań znaleźć można w pracach z zakresu psychologii społecznej (Chlewiński 1992, Kurcz 1992), etnologii i antropologii kultury (Benedyktowicz 1988, Bokszański 1989, 2001, Kłoskowska 1993).

W. Lippmann (1922, s. 70), twórca najstarszej koncepcji i pojęcia „stereotyp", nazwał je *„obrazami, które nosimy w naszych głowach"* (*picture in our head*). Według W. Lippmanna stereotypy to przede wszystkim jednostronne, uproszczone,

schematyczne obrazy oraz uproszczone i schematyczne opinie. Występowanie stereotypowych obrazów W. Lippmann wiązał z panującymi na początku XX w. warunkami życia: *Nie ma ani czasu, ani okazji do bliższego poznania. Zamiast tego chwytamy jakiś rys, który sygnalizuje nam dobrze znany typ i resztę obrazu wypełniamy za pomocą stereotypów* (Lippmann 1922, s. 79). Jeśli 100 lat temu Lippmann wyjaśniał genezę stereotypów szybkim tempem życia, to tym bardziej obecnie ich istnienie ma swoje cywilizacyjne uzasadnienie (ryc. 3).



Ryc. 3. Geneza, cechy, funkcje stereotypów (oprac. E. Szkurłat)

W psychologicznym nurcie poznawczym geneza stereotypów wiązana jest z ich funkcjami obronnymi. Stereotypy ujmuje się jako sposoby klasyfikacji rzeczywistości wynikające z ograniczonych możliwości umysłu ludzkiego do przetwarzania wszystkich napływających informacji. W związku z tym ludzkie rozumowanie ulega uproszczeniom i generalizacjom, co z kolei pozwala na *łatwiejsze dawanie sobie rady ze światem* (Kurcz 1992). Podobną argumentację znajdujemy w wypowiedziach antropologów: *Generalizowanie jest nieuniknione po to, aby umysł ludzki nie pozostawał po każdym doświadczeniu umysłem pustym, zgodnie z określeniem B. Russela, aby działanie człowieka mogło gromadzić uogólnienia umożliwiające przewidywania i kierujące dalszą praktyką* (Kłoskowska 1993, s. 36).

O negatywnej wartości poznawczej stereotypów decyduje ich niezgodność z rzeczywistością oraz wyjątkowa trwałość (ryc. 3).

Stereotypy percepcyjne cechuje mechaniczne odtwarzanie, powielanie tej samej reakcji oraz trwałość w postaci odporności na zmiany i argumenty rozumowe niezależnie od przeczących im przesłanek intelektualnych. Na główne (wymienione wyżej) cechy stereotypów wskazuje wprowadzona przez Lippmanna nazwa – „stereotyp". Oparł on ją na słownictwie z dziedziny poligrafii, w której pojęcie to oznacza odlaną płytę drukarską, używaną do powielania danego tekstu dowolną liczbę razy. Zakodowana głęboko w świadomości, zdominowana emocjonalnie treść stereotypu pozostaje niedostępna argumentacji, pomimo swej niezgodności z rzeczywistością. Antidotum na ograniczenie rozwoju stereotypów percepcyjnych mogą być różnorodne działania nauczyciela sprzyjające rozwijaniu u uczniów krytycznego myślenia.

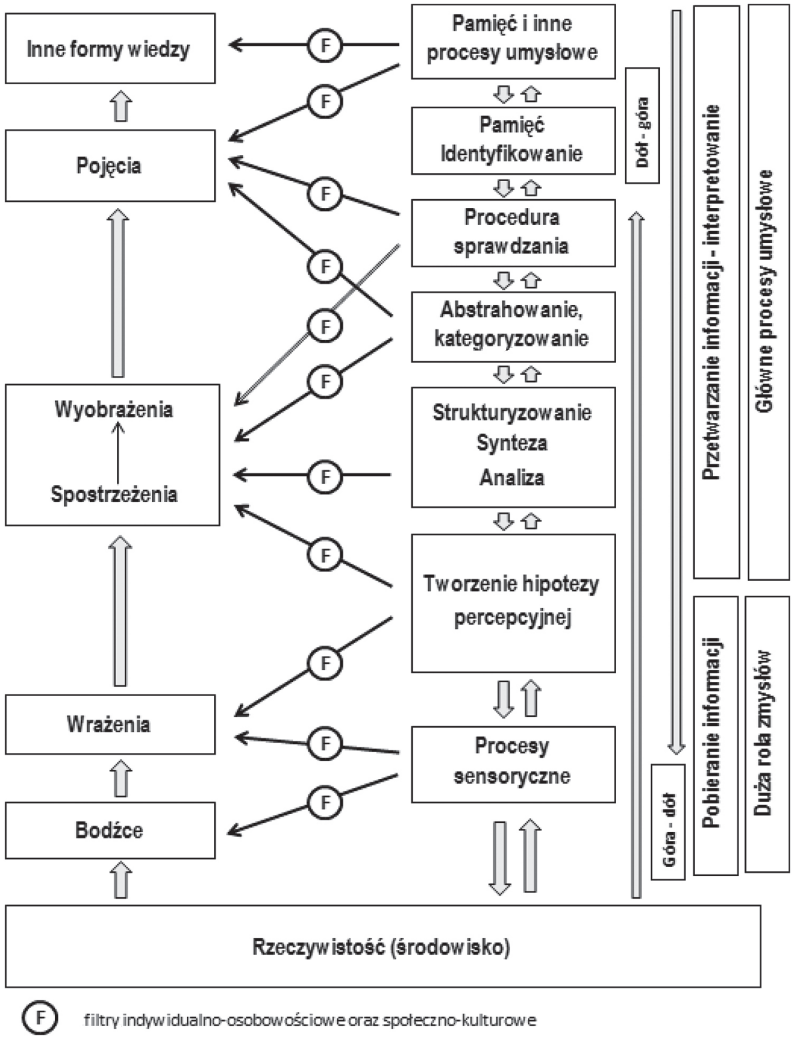
Ze względu na wielość negatywnych cech i funkcji poznawczych stereotypów (ryc. 3) wydają się one ciekawym i pożądanym przedmiotem pogłębionych badań empirycznych i poszukiwań teoretycznych zarówno w zakresie geografii jako nauki, jak i edukacji geograficznej. Z punktu widzenia tematyki tej publikacji szczególnie interesującym problemem może być zbadanie związków pomiędzy treścią spostrzeżeń i wyobrażeń a zakresem i jakością bezpośrednich obserwacji terenowych.

Syntezy rozważań na temat powstawania spostrzeżeń, przebiegu, cech i uwarunkowań procesu percepcji dokonano w formie graficznej (ryc. 4, 5). Schemat jest pewnym uproszczeniem i uogólnieniem: etapowość w procesie percepcji nie jest tak wyraźna i jednokierunkowa, gdyż informacje podlegają wielokrotnym modyfikacjom. Odbiór informacji, ich interpretacja za pomocą schematów poznawczych oraz poszukiwanie nowych informacji są równoprawnymi częściami procesu spostrzegania. Spostrzeganie to proces cykliczny i nie sposób traktować którejkolwiek z części wymienionych na rycinie 4 jako istoty tego procesu (Neisser 1999). Trzeba dodać, że w spostrzeganiu uczestniczą dwa rodzaje procesów: „dół – góra" (zapoczątkowane przez narządy zmysłowe) oraz „góra – dół" *(kiedy większą rolę zaczynają odgrywać procesy pamięciowe, które kierują poszukiwaniem i interpretacją danych zmysłowych)* (Maruszewski 2002, s. 36).

Według konstruktywistycznej teorii poznania spostrzeganie i percepcję należy traktować jako procesy:

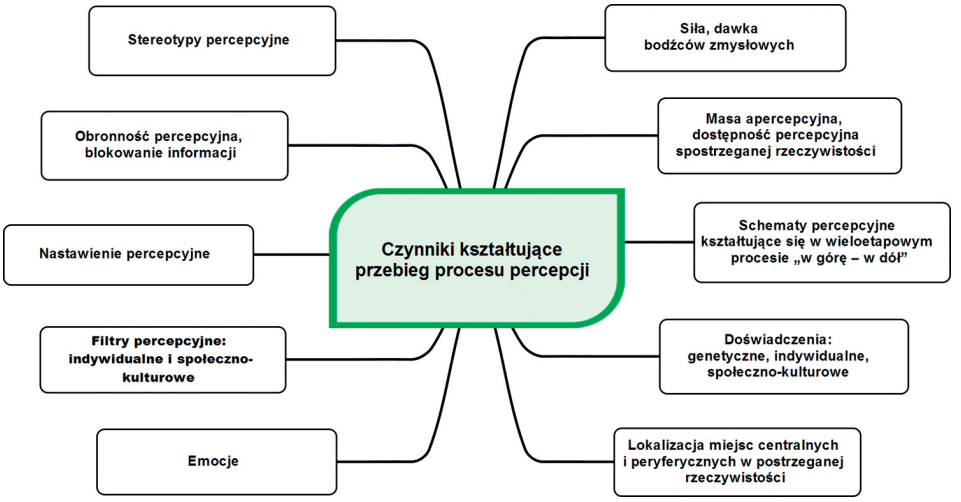
- aktywnego konstruowania wiedzy, a nie zmysłowego odzwierciedlania;
- mające aktywny, twórczy, etapowy charakter;
- składające się z etapu recepcji sensorycznej (zmysłowej) oraz percepcji umysłowej;
- mające charakter interpretowania/przetwarzania informacji pobieranych przez zmysły;
- wychodzenia poza dostarczone informacje zmysłowe;
- w których jednym z ważniejszych etapów jest tworzenie i weryfikacja hipotez percepcyjnych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że procesy poznawcze są w pewnym stopniu uwarunkowane biologicznie, w istotnym stopniu kulturowo, ale największe znaczenie ma indywidualne konstruowanie wiedzy w toku własnej aktywności poznawczej osoby. A zatem można również przyjąć, że psychologia poznawcza



Ryc. 4. Etapy procesu percepcji (oprac. E. Szkurłat)

nie jest tylko psychologią procesów poznawczych, ale jest psychologią człowieka, który poznaje nie tylko mózgiem, ale całym swoim organizmem, a żyjąc wśród innych ludzi, stara się poznawać i rozumieć siebie i innych.



Ryc. 5. Czynniki kształtujące przebieg procesu percepcji według konstruktywistycznej teorii poznania (oprac. E. Szkurłat)

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Poniżej zamieszczono kilka obrazów ilustrujących niektóre cechy percepcji.

Deprywacja sensoryczna:

Opowiedz o tym, co widzisz na przedstawionym poniżej obrazie. Zaproś inne osoby, aby uczyniły to samo.

Źródło: Stefanowski (2015).

Nastawienie percepcyjne:

Na rysunku można dostrzec dwie kobiety: starszą i młodą. Czy najpierw udało ci się zobaczyć starszą czy młodszą? Co mogło zadecydować o kolejności? Czy jesteś w stanie widzieć je równocześnie?

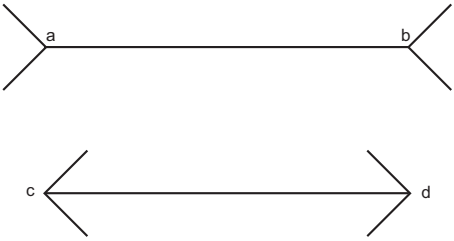
Źródło: Maruszewski (2002, s. 44).

Wpływ kontekstu na spostrzeganie:

Gdzie jest dziecko?

Źródło: Stefanowski (2015).

Czy jeden z odcinków jest dłuższy?



Źródło: Stefanowski (2015).

Co wspólnego ma poniższy obraz z krawatem?

Źródło: Maruszewski (2002, s. 48).

Warte refleksji…

- To my patrzymy, a nie nasze oczy.
- To człowiek spostrzega coś, a nie tylko jego narządy zmysłowe.
- Spostrzeganie nie działa jak aparat fotograficzny! Jest procesem poznawczym, w którym występuje przetworzenie danych zmysłowych na dane umysłowe. W toku tego przetwarzania zaangażowanie umysłu jest znacznie większe niż zmysłów.
- Spostrzeganie działa czasem jak „komitet powitalny", a czasem jak „komisja egzaminacyjna".

Aktywny charakter procesów percepcyjnych jest kwestią bardzo istotną w geograficznych obserwacjach terenowych, gdyż ogromne bogactwo i różnorodność w odbiorze środowiska przez uczniów znajdujących się w odmiennych sytuacjach życiowych wynika właśnie z tego, że obrazy percepcyjne powstają w procesie tworzenia, a nie odwzorowania. Spostrzeżenia i wyobrażenia są zatem efektem twórczej interpretacji i konstrukcji świata zewnętrznego, a nie są lustrzanymi kopiami rzeczywistości.

Takie myślenie o rozwoju poznawczym dziecka wyznacza zupełnie inną – niż najczęściej praktykowana – rolę nauczycielowi w jego rozwoju:

(…) oczywiste jest, że nauczyciel, jako organizator, pozostaje niezastąpiony w tworzeniu sytuacji oraz opracowywaniu wstępnych pomysłów, służących przedstawieniu dziecku użytecznych dla niego problemów. Ponadto jest on potrzebny do tego, aby

dostarczyć dziecku kontrprzykłady, które zmuszają je do zastanowienia się i redukowania pochopnych rozwiązań. Pożądane jest, by nauczyciel przestał być wykładowcą zadowalającym się przekazywaniem gotowych rozwiązań; jego rola powinna być rolą mentora stymulującego inicjatywę i poszukiwania (Piaget 1966, s. 37).

3.2. Uwarunkowania skutecznego poznania geograficznego podczas zajęć terenowych

Współczesna wiedza na temat procesu poznania, a szczególnie dotycząca przebiegu oraz czynników kształtujących procesy spostrzegania i percepcji, może być dobrą podstawą wnioskowania odnośnie warunków skutecznego poznania geograficznego podczas zajęć realizowanych w terenie. Zasadniczo nie stoją w stosunku do nich w sprzeczności najlepsze tradycje, idee edukacyjne polskich dydaktyków geografii – są one nadal aktualne i stanowią przez dziesięciolecia niewyczerpane źródło inspiracji i praktycznych rozwiązań edukacyjnych. Niezwykle cennym zasobem wiedzy o optymalnych warunkach poznania geograficznego w terenie są prezentowane przez twórczych nauczycieli przykłady tzw. dobrych praktyk oraz własne nauczycielskie doświadczenia.

Sformułowane poniżej trzy przesłanki:
- współcześnie przyjmowana teoria poznania,
- idee zajęć terenowych rozpoznane w bogatym dorobku dydaktycznym geografów,
- szeroko rozumiane dobre nauczycielskie praktyki (nauczycieli geografii oraz autorów),

stały się podstawą stworzenia katalogu zasad określających warunki, które mogą determinować jakość i skuteczność zajęć w terenie.

Warto na początku określić dokładniej, co znaczy termin **obserwacja** – mało eksponowany w prezentowanej teorii poznania, a bardzo często stosowany w dydaktyce geografii. Jak go rozumieć w odniesieniu do pojęcia spostrzeganie będącego podstawowym, wyjściowym etapem procesu poznania? **Spostrzeganie** to proces odbioru i interpretacji wrażeń zmysłowych obejmujący całość procesów poznawczych, prowadzących do powstania spostrzeżenia (Nęcka i in. 2013). Pojęcie **obserwacja**, jak się wydaje, odnosi się bardziej do sytuacji dydaktycznych i bardziej zamierzonego oraz świadomego procesu odbioru informacji z otoczenia. W dydaktyce geografii przyjmuje się najczęściej, że obserwacja to planowe, świadome, celowe postrzeganie cech przedmiotów, zjawisk i procesów. Do podstawowych atrybutów obserwacji należy celowość. Polega ona na tym, że przed rozpoczęciem obserwacji ustala się jej cel, sposób wykonania, sposób interpretacji i oceny wyniku (Piskorz 1977, Cabaj 2014).

Kierowanie obserwacją, zamiast swobodnego, mimowolnego postrzegania

Wskazanie na konieczność kierowania procesem spostrzegania spotykamy we wszystkich trzech wymienionych wyżej przesłankach wnioskowania o warunkach

skutecznej obserwacji terenowej: zarówno w dorobku dydaktycznym geografów, w relacjach z nauczycielskich praktyk, jak i współczesnej teorii poznania. Możemy być pewni, że skierowane do uczniów polecenie „zobaczcie sobie dzieci, co tutaj jest ciekawego", nie przyniesie pożądanych efektów. Taki sposób prowadzenia zajęć w terenie, w którym nie jest jasno wyartykułowany cel, został określony przez W. Cabaja jako obserwacja pozorna *Taka obserwacja, którą można nazwać pozorną, bez określonego celu i zakresu nie daje możliwości pozyskania nowych wiadomości, potrzebnych do pogłębienia wiedzy. Aby spełnić warunki obserwacji dydaktycznej, należałoby określić: cel, sposób i zakres oraz interpretację jej wyniku* (Cabaj 2014, s. 11). Odbiór wrażeń może być pełniejszy, a jakość spostrzeżeń i wyobrażeń bardziej zgodna z rzeczywistością, kiedy uczeń jest dobrze zorientowany, jaki jest cel obserwacji, na co ma kierować wzrok i na czym koncentrować uwagę. Jednak właściwie i w pełni kierować obserwacją uczniów możemy tylko wtedy, gdy jako nauczyciele sami dobrze wiemy, do czego zmierzamy, jaki dokładnie jest zamysł i cel organizowanych przez nas zajęć w terenie. Ustalenie celu i zakresu obserwacji sprzyja unikaniu odbioru informacji i danych zmysłowych, które nie są przedmiotem obserwacji. W trosce o pozytywne efekty obserwacji terenowych powinniśmy zadbać o to, aby uczniowie dobrze wiedzieli, po co udają się w teren, jakie mają wykonać prace, czego szukać, na jakie pytania czy zagadnienia dać odpowiedź. Również podczas pracy terenowej powinniśmy odpowiednimi pytaniami i poleceniami zachęcać uczniów do wnikliwej obserwacji, kierować uwagę na zasadnicze sprawy, a czasem na pewne drobne nawet, ale istotne dla obserwowanego zagadnienia szczegóły – pobudzać w ten sposób dociekliwość uczniów. *W ten sposób rozwijać możemy zamiłowania badawcze młodzieży, wzniecać niepokój naukowy, wciągać i przyzwyczajać do obserwacji samodzielnych* (Batorowicz 1966, s. 222).

To kierowanie procesem obserwacji uczniów może odbywać się różnymi sposobami, a jego szczegółowość też nie może być przesadna, bo kiedy prowadzimy ucznia bardzo drobiazgowo, to nie dajemy mu szans na samodzielność, odpowiedzialność, a wtedy skuteczność dokonywanej obserwacji jest znacznie obniżona. Kierowanie obserwacją może być bezpośrednie w toku podjętej w terenie dyskusji, rozwiązywania problemów, ale też można nią kierować poprzez konkretne zadania do wykonania, takie jak wypełnianie kart pracy w terenie, prowadzenie obserwacji według opracowanego wcześniej scenariusza, metoda projektu edukacyjnego, gromadzenie dokumentacji graficznej, kartograficznej, rozpoznawanie obiektów, procesów przy wykorzystaniu kluczy dydaktycznych. Czynnikiem utrudniającym obserwację jest **dystrakcja**, czyli rozproszenie uwagi, brak koncentracji na określonym celu obserwacji czy obecność czynników odwracających uwagę obserwatora (Piskorz 1997). W skupieniu uwagi mogą przeszkadzać silne lub bardzo zróżnicowane bodźce, niezwiązane z obserwowanym przedmiotem czy zjawiskiem, takie jak wprowadzanie pobocznych wątków, hałas lub rozmowy innych osób. Znaczącą przeszkodą w procesie obserwacji może być również **deprywacja sensoryczna**, tj. istotne obniżenie – poniżej minimalnego progu stymulacji sensorycznej – a nawet eliminacja bodźców prowadząca do wystąpienia zaburzeń w spostrzeganiu (np. tak ciche mówienie, że głos jest słabo słyszalny lub nawet w ogóle nie dociera do odbiorcy).

Wyzwalanie wielozmysłowej i umysłowej aktywności poznawczej

Ta zasada wiąże się z wcześniej analizowaną, gdyż dokonywanie obserwacji, której istotą jest ukierunkowanie na określony cel, sprzyja również aktywności ze strony ucznia. W trakcie zajęć terenowych bardzo istotne jest **wielozmysłowe poznanie**. W terenie uczeń ma nie tylko możliwość „coś zobaczyć" dzięki wykorzystaniu wzroku, ale też usłyszeć i wiele poznać dzięki zmysłowi słuchu, poczuć węchem, dotknąć lub czasami i posmakować. Ważne jest przy tym ukierunkowanie i zwrócenie uwagi uczniów na niedostrzegane przez nich informacje, np. na światło i cień w lesie, w parku lub na podwórku szkolnym; porównanie poprzez dotyk struktury kory drzew (czy jest gładka, chropowata, ostra, miękka) oraz porównanie pod tym względem np. mchów, porostów, grzybów; zbadanie kształtu lub wielkości liści, kwiatów, pąków albo owoców różnych drzew i krzewów, tropów zwierząt. Istotne jest wykorzystanie słuchu poprzez wychwytywanie odgłosów, np. własnych kroków, śpiewu ptaków, dźwięków samochodów lub innych źródeł dźwięku dochodzącego do odbiorcy. Uczeń może również wykorzystywać w poznaniu zmysł węchu, rozpoznając źródła zapachów dochodzące z podwórka szkolnego, lub określać różnice w zapachach lasu w zależności od warunków pogodowych czy pory roku. Choć nie zawsze jest to możliwe, warto sobie uświadomić, że w trakcie zajęć terenowych (zwłaszcza w lesie, w sadzie lub na łące) można wykorzystywać także zmysł smaku. Wymaga to jednak wiedzy, świadomości bezpieczeństwa i wyjątkowej czujności. Należy też zwrócić uwagę na to, że działania takie podjęte przez nas w tym konkretnym przypadku, nie mogą być podejmowane przez uczniów w innych przypadkach (np. samodzielnych penetracji w terenie) bez wiedzy osób dorosłych.

Aktywność poznawcza uczniów dotyczy zarówno pracy zmysłów, jak i wspomagania ich skuteczności poprzez pracę umysłu. Ten proces, jak podkreślono w rozdz. 3.1, przebiega w układzie „w górę – w dół", a więc praca oka, ucha i innych zmysłów wzmaga operacje myślowe, a te z kolei powodują „ostrzenie zmysłów" i precyzowanie wrażeń i spostrzeżeń. Mobilizacji tych operacji zmysłowych i umysłowych sprzyja wykonywanie określonych czynności, takich jak dokonywanie pomiarów, rysowanie, przeprowadzanie wywiadów, fotografowanie, gromadzenie okazów, pobieranie próbek. Czynnościom towarzyszą analityczno-syntetyczne operacje myślowe pod warunkiem, że obserwujący zmierza do określonego celu sprecyzowanego przez zadania, pytania, polecenia – szczególnie te odnoszące się do rozwiązywania problemów, projektowania, określania związków i zależności, uogólniania. Istotne jest przy tym koncentrowanie się na zagadnieniach całościowych, problemach, związkach, zależnościach, a nie na faktach, szczegółach. Niezwykle cenne jest wykorzystanie bezpośrednich obserwacji do formułowania hipotez i weryfikowania hipotez jeszcze podczas pobytu w terenie. Weryfikowaniu hipotez sprzyjać może dokonywanie pomiarów, rozpoznawanie i identyfikowanie zjawisk, obiektów za pomocą tablic, kluczy, wypełnianie kart pracy, prowadzenie wywiadów, swobodnych rozmów z mieszkańcami. Z tego punktu widzenia nieefektywne jest takie planowanie i taka organizacja zajęć w terenie, podczas których realizowane są długie wykłady, a szczególnie uczniowskie lub studenckie referaty.

Dobór przedmiotu obserwacji do zakresu wiedzy wyjściowej uczniów

Planując przedmiot, zakres obserwacji w terenie, powinniśmy uwzględnić wyjściowy zasób wiadomości ucznia, potrzebny do wykonania obserwacji i opisu obiektu lub zjawiska. Znana powszechnie zasada przystępności wiedzy czy zalecenie psychologiczno-dydaktyczne dostosowania wymagań do możliwości percepcyjnych uczniów ma znaczenie również podczas obserwacji bezpośrednich w terenie, pomimo że wydawać nam się może, iż kiedy uczeń ma bezpośredni kontakt z danym obiektem, zjawiskiem geograficznym, to widać jak „na dłoni", z czym mamy do czynienia i że „wszystko jest tak jasne", że uczeń z pewnością zobaczy i zrozumie to, co postrzega. Problem dostosowania stopnia trudności przedmiotu obserwacji do dotychczasowej wiedzy ucznia znajduje też swoje uzasadnienie w innym dydaktycznym zaleceniu: potrzebie uwzględniania tzw. masy apercepcyjnej, tj. zasobu wiadomości związanych z przedmiotem obserwacji niezbędnych w prowadzeniu skutecznej obserwacji (Piskorz 1997). Słuszność tej zasady potwierdzają prezentowane w poprzednim rozdziale założenia konstruktywistycznej teorii poznania, mówiące o wadze doświadczenia w tworzeniu nowej wiedzy i znaczeniu posiadanych już struktur poznawczych, struktur wiedzy. Na tę masę apercepcyjną/zasób doświadczeń składa się też zasób słownictwa, którym uczeń może posłużyć się do wyrażenia wyników pracy zmysłowej, np. w celu opisania obserwowanego obiektu, procesu oraz interpretacji treści spostrzeżeń, aby wyjaśnić przyczyny, związki i zależności.

Łączenie słowa z obserwacją

Ukierunkowując spostrzeganie, warto zadbać o to, by dziecko dysponowało środkami werbalnymi pozwalającymi na określenie treści spostrzeżeń. Dopóki osoba obserwująca nie określa w żaden sposób tego, co widzi, nie mamy żadnej pewności, że w ogóle dokonuje tej czynności. Można patrzeć i nie widzieć. Można mieć oczy utkwione w jakimś miejscu, a myślami być zupełnie gdzie indziej. Przestrzeganie zasady łączenia słowa i obrazu wymaga stałego słownego komunikowania się, nazywania, opisywania. Słowo jest nośnikiem informacji, symbolem, który może być przywoływany w różnych sytuacjach. Język pozwala na tworzenie reprezentacji symbolicznych, które później w oderwaniu od działania bodźców zewnętrznych pozwalają odwoływać się do nich i tworzyć nowe reprezentacje, nową wiedzę. Łączenie czynności spostrzegania z opisem słownym daje możliwość wglądu w jakość zdobywanej wiedzy, pozwala ją korygować, stymulować jej rozwój. Pozwala również precyzować spostrzeganie. Język jest dla dziecka swoistym rodzajem narzędzia myślenia oraz kształtowania pojęć, sądów i rozumowania. W literaturze psychologicznej i dydaktycznej spotyka się stwierdzenia mówiące o tym, że słowo może decydować o sposobie spostrzegania, przebiegu percepcji oraz nabywaniu doświadczeń. *Język stanowi dla dziecka swoisty rodzaj narzędzia myślenia oraz kształtowania pojęć, sądów i rozumowania. Jest sposobem spostrzegania oraz nabywania doświadczeń; poprzez słowo kieruje ono również percepcją zmysłową* (Skibska 2013, s. 285). Bardzo bogata jest literatura dotycząca znaczenia słowa w tworzeniu wyobrażeń i pojęć. Mowa jest w niej o tym, że to, co człowiek potrafi

odtworzyć ze złożonego kompleksu dawniejszych spostrzeżeń, zależy w znacznej mierze od tego, jakie określenia słowne towarzyszyły percepcji, co zostało w tych spostrzeżeniach wyodrębnione słownie i z jakim stopniem szczegółowości (Budohoska 1995).

W nawiązaniu do preferowanej przez uznanego psychologa L. Wygotskiego koncepcji o wiodącej roli słowa w poznaniu, w geograficznej literaturze dydaktycznej od dawna wskazywano na znaczenie opisu w toku zajęć w terenie: opisu krajobrazu, wzajemnego usytuowania obiektów, wyglądu obiektu, terenu, przebiegu procesu. Pomimo że w teoretycznych koncepcjach rola słowa w dokonywaniu skutecznej obserwacji była od tak dawna eksponowana, to codzienna praktyka pokazuje, że uczniowie, studenci nie potrafią podczas obserwacji w terenie opisać w uporządkowany sposób tego, co widzą. Bardzo często mówią w nieporadny sposób o tym, co widzą a nawet o tym, czego nie widać bezpośrednio, a o czym wiedzą z innych źródeł. Taka sytuacja może wynikać z różnych powodów, wśród których może wystąpić m.in. brak umiejętności uważnego, skoncentrowanego patrzenia i precyzowania wyników obserwacji lub nawykowe przekonanie, że niezależnie od sytuacji, czy to na lekcji geografii realizowanej w klasie czy w terenie, uczeń czuje się głównie odpytywany z posiadanej, zapamiętanej wiedzy. Może też być tak wskutek niedoceniania przez uczniów obserwacji jako bardzo dobrego źródła informacji – braku przekonania, że wystarczy uważnie obserwować i dążyć do pełnego wykorzystania tych informacji, których źródłem jest sam obserwowany obiekt, zjawisko. Pozytywne znaczenie edukacyjne może mieć wyjaśnienie przez nauczyciela, że w opisie należy uwzględnić głównie te informacje, które wyprowadzone są z samej obserwacji, a nawet przygotowanie specjalnej instrukcji ze wskazaniem, jakie kryteria i rodzaje zagadnień (cech) należy uwzględnić, które są niezbędne, aby czytelnik (słuchacz) wyrobił sobie poprawne jego wyobrażenie. Jeśli takiego wyobrażenia nie można sobie wyrobić, to znaczy, że opis jest nieporadny lub niekompletny (Cabaj 2014). Takiej instrukcji nie należy traktować jako rodzaju ograniczania swobody w percepcji ucznia, ale pomoc w nabywaniu umiejętności prowadzenia skutecznej obserwacji przydatnej również w innych okolicznościach poznawczych.

Słowo jako nośnik kultury może pomagać w świadomym niwelowaniu stereotypów percepcyjnych – pomagając najpierw je rozpoznawać, identyfikować, a następnie korygować błędne wyobrażenia czy pojęcia. Należy również przyjąć, że istnienie stereotypów w geograficznym widzeniu jest efektem werbalnego przekazu, a obserwacje terenowe mogą skutecznie ten werbalizm niwelować.

Weryfikacja efektów spostrzegania

Pomimo że bezpośrednia obserwacja sprzyja tworzeniu odpowiadających rzeczywistości wyobrażeń, pojęć, związków i zależności, prawidłowości, to jednak, jak wskazują wyniki badań w zakresie uwarunkowań percepcji, okazji do powstania błędów spostrzeżeniowych jest bardzo wiele. Dlatego tak istotne jest ciągłe czuwanie nad ich poprawnością, zgodnością z prawdą i obiektywną, geograficzną wiedzą. Jak powiedziano wyżej, świetną okazją do weryfikacji dokonywanych obserwacji są wszelkie wypowiedzi ucznia podczas zajęć w terenie oraz różnorakie

formy „prezentacji" wyników obserwacji: rysunki, opisy, wnioski, wypełnione karty pracy, eseje, plakaty, foldery itd. To czuwanie nauczyciela nad obiektywizacją spostrzeżeń może być stymulowane dodatkowo (szczególnie, gdy podczas prezentacji efektów spostrzegania zauważamy błędy) prośbą o uważność w prowadzeniu obserwacji, daniem czasu na powtórne uważne przyjrzenie się, odniesieniem spostrzeżeń jednego ucznia do spostrzeżeń innych uczniów, wzajemnym potwierdzeniem przez uczniów efektów spostrzegania. Pomimo że najlepsze warunki do weryfikacji spostrzeżeń są wtedy, gdy jesteśmy z uczniami w terenie, to jednak istnieje również możliwość weryfikacji spostrzeżeń w warunkach kameralnych, kiedy staramy się jak najczęściej nawiązywać i odwoływać do dokonywanych w terenie obserwacji, gdy staramy się jak najczęściej z nich korzystać.

Pozytywne zaangażowanie emocjonalne

Geografia jest przedmiotem wyjątkowym pod względem możliwości tworzenia pozytywnego zaangażowania emocjonalnego: żaden inny przedmiot szkolny nie jest tak predysponowany do obserwacji bezpośredniej jak właśnie geografia, a treści kształcenia żadnego innego przedmiotu nie dają możliwości tak poglądowego kształcenia jak treści geograficzne. Taka sytuacja geografii na tle innych przedmiotów szkolnych stwarza też wyjątkowe możliwości budzenia naturalnego zainteresowania najbliższym otoczeniem i kształtowania pozytywnego nastawienia emocjonalnego ucznia do zdobywania wiedzy w terenie. Każde wyjście w teren może być wspólnym dla ucznia i nauczyciela świętem, radością, przyjemnością, jeśli tylko będzie dobrze przygotowane, interesujące dla uczniów, w ciekawej formie i, co niezwykle ważne, przebiegać będzie w dobrej atmosferze.

Wtedy, kiedy uczeń może zobaczyć „coś" na własne oczy, dotknąć, powąchać, zbadać – nabiera wiary we własne możliwości, podchodzi do zdobywania wiedzy bez lęku. Wymaga to od nauczyciela ciągłego zachęcania do uczenia się obserwowania środowiska bez strachu, że „to zbyt trudne" lub „nic nie widać" albo to „nic ciekawego, nic szczególnego". Właśnie wprowadzanie klimatu „odkrywania", atmosfery **„zadziwienia"** może być drogą do niwelowania atmosfery zniechęcenia, znużenia, monotonii i skutecznego pobudzenia zainteresowania uczniów przedmiotem obserwacji. Lekcje i wycieczki w terenie to także możliwość formułowania otwartych pytań i pozostawienia czasu na spokojne szukanie i udzielanie odpowiedzi; jest to również możliwość ukazywania przez ucznia własnego widzenia świata i prawidłowości nim rządzących. Jest to także okazja do kształtowania przekonania, że istnieje duża szansa na wykorzystanie zdobytej wiedzy geograficznej w praktyce. Czas obserwacji bezpośredniej w terenie to dobry czas na zachęcanie ucznia do refleksyjnego myślenia, ponadstandardowych odpowiedzi, dostrzegania głębszych związków poprzez analizowanie, przewidywanie i ocenianie swoich pomysłów i rozwiązań. Zajęcia w terenie to szansa na dobór treści kształcenia odpowiadających zainteresowaniom uczniów pod warunkiem, że nie będziemy go **ograniczać, blokować zniecierpliwieniem** i nadmiernymi rygorami. Klimat dialogu nauczyciel–uczeń, współpraca w grupie oraz wspólne dochodzenie do rozumienia obserwowanych zjawisk i procesów, sprzyja tworzeniu atmosfery bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia, wiary w siebie i umiejętności

samodzielnego uczenia się. Pięknie na temat znaczenia dobrej atmosfery podczas wycieczek pisał już w 1965 r. Gustaw Wuttke: *Jego takt* (nauczyciela przyp. autorzy) *– to drugi ważny warunek dobrze zorganizowanej wycieczki. Zostawiając możliwie wielką swobodę każdemu (by nie psuć radości byle czym), jednocześnie powinien on wymagać stanowczo bezwzględnej karności od każdego dziecka, w tak subtelny sposób, by nikt nie odczuwał przymusu. Karność powinna wejść w przyzwyczajenie. Jest to podstawowa cecha kultury wycieczkowania, którą wyrabia się stopniowo. Trzeba nauczyć opanowywać kaprysy i przywary, by umieć ustąpić z własnego uporu, gdy tego wymaga dobro wycieczki. Trzeba, by każde dziecko zrozumiało, że za cenę niewielkiego wyrzeczenia, zdobywa zadowolenie dla siebie samego i przyczynia się do pogodnego nastroju całego zespołu. Niechże każde z dzieci pomyśli choćby o jednej jakiejś przyjemności, którą można zrobić dla wszystkich kolegów–uczestników wycieczki* (Wuttke 1965, s. 72).

Dobór miejsca realizacji zajęć terenowych

Należy na początek podkreślić, że każde miejsce, obszar, fragment przestrzeni prezentuje geograficzną wartość edukacyjną – nie ma bowiem miejsc, których nie można wykorzystać w kształceniu geograficznym. Mamy w geografii wyjątkowo bogate „środowisko informacyjne", obejmujące źródła wiedzy ze świata realnego, bezpośrednio doświadczanego, dostarczającego codziennie ogromnej ilości danych dostępnych w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością. Uczeń może czerpać wiedzę z otaczającego go świata w sposób prawie nieograniczony. Ma swobodny i błyskawiczny dostęp do informacji „z pierwszej ręki". Ma też możliwość egzemplifikacji w miejscu naturalnego występowania zagadnień, związków i zależności, prawidłowości geograficznych poznawanych w klasie (Świtalski 1990). Niezależnie od lokalizacji szkoły, każde jej najbliższe otoczenie prezentuje duży zasób informacji dotyczących różnorodnych zagadnień, zjawisk i problemów środowiska geograficznego, na którego przykładzie możliwa jest obserwacja, interpretacja i wyjaśnianie zagadnień geograficznych. Nie ma już również współcześnie miejsc, terenów, w których nie można byłoby rozpoznawać, identyfikować, rozważać, oceniać relacji przyroda–człowiek czy człowiek–przyroda. Dlatego też wyrażana, wcale nie tak rzadko opinia: „ale w okolicy mojej szkoły nie ma nic ciekawego" świadczy raczej o nie najlepszych geograficznych i dydaktycznych kwalifikacjach osoby, która je wypowiada: jej słabym „poczuciu geograficzności miejsca", braku „zmysłu geograficznego", potrzebie wyciszenia wyrzutów nauczycielskiego sumienia, niż o rzeczywistych brakach przydatności edukacyjnej danego terenu. Z drugiej strony jest prawdą, że w każdym terenie można znaleźć fragmenty, które ze względu na swoją **poglądowość, przystępność, wyrazistość** prezentują różne możliwości dostarczenia dobrych, wyjściowych „danych informacyjno-percepcyjnych". Wpływ na poprawność i skuteczność obserwacji może mieć zarówno dobór miejsca obserwacji pod względem poprawności merytorycznej, jak i „czytelności" przedstawianego zagadnienia: nurt rzeki może być trudny do zaobserwowania w jednym miejscu, a kilka kroków dalej może być bardzo wyraźny; wyróżnienie w profilu gleby bielicowej właściwych jej poziomów może być dość łatwym zadaniem w świeżym wykopie, ale może być bardzo trudne, a nawet niemożliwe lub błędne na skarpie przydrożnej, gdzie działają intensywne pro-

cesy erozyjno-denudacyjne. Znaczenie poznawcze ma zatem, dobra widoczność, a nawet bezpośredni dostęp do miejsca obserwacji w celu dokładnego zidentyfikowania przedmiotu, zjawiska, procesu obserwacji. W bardzo wielu przypadkach skuteczność obserwacji zależy od możliwości wielozmysłowego poznania, a o tym powinniśmy pamiętać, dobierając miejsce prowadzenia zajęć dla całej grupy uczniów. Nie bez znaczenia jest też właściwy dobór miejsca obserwacji ze względu na **bezpieczeństwo obserwatorów**. Dlatego istotne jest dobre rozpoznanie i odpowiednia waloryzacja dydaktyczna terenu wokół szkoły, najbliższej jej okolicy oraz miejscowości, w której znajduje się szkoła (Cabaj, Leśniak 2005). Raz dobrze rozpoznane i wybrane najlepsze do obserwacji miejsca oraz przygotowane dla tych miejsc materiały dydaktyczne i zadania/polecenia dla uczniów będą nam mogły służyć wielokrotnie, nie wymagając każdorazowo dodatkowego wysiłku i czasu na przygotowanie zajęć w terenie.

Słownik terminów

Recepcja sensoryczna (*sensory reception*) – proces rejestracji bodźców w komórkach receptorycznych narządów zmysłów; prowadzi do powstania wrażenia zmysłowego (Nęcka i in. 2013, s. 651).

Wrażenie (*sensation*) – powstaje w wyniku bodźców ze świata zewnętrznego oraz wewnętrznego na narządy zmysłów, wywołując określoną reakcję psychiczną (Słownik pedagogiczny, s. 192) lub: informacje, które człowiek lub zwierzę odbiera za pomocą zmysłów (WSJP).

Wrażenie (*sensation*) – pierwotny i najbardziej podstawowy proces poznawczy człowieka. Powstaje na skutek bezpośredniego działania bodźców ze świata zewnętrznego lub z wnętrza organizmu na zakończenia nerwowe, receptory, wywołując reakcję psychiczną. Jeden obiekt może jednocześnie działać na kilka rodzajów narządów zmysłowych, przez co jednocześnie można odbierać kilka rodzajów wrażeń. Wrażenia łączą się ze sobą i w świadomości poprzez syntezę wrażeń powstają spostrzeżenia (Wielka encyklopedia powszechna).

Spostrzeżenie (*percept*) – całościowe odzwierciedlanie i interpretacja obiektów rzeczywistych, składających się na ten obiekt bodźców dystalnych i wywoływanych przez nie wrażeń (Nęcka i in. 2013, s. 655).

Spostrzeganie (*perception*) – całość procesów poznawczych, prowadzących do spostrzeżenia; odbiór i interpretacja wrażeń zmysłowych (Nęcka i in. 2013, s. 655).

Wyobrażenie (*image*) – obraz umysłowy – jedna z form nietrwałej, poznawczej reprezentacji w umyśle, charakteryzująca się analogowymi właściwościami i ścisłą odpowiedniością w stosunku do odzwierciedlanego obiektu (Nęcka i in. 2013, s. 661).

Obserwacja (*observation*) – wszelkie świadome, zamierzone i systematyczne spostrzeganie określonych przedmiotów, zjawisk i procesów za pomocą

samego wzroku bądź z zastosowaniem teleskopu, mikroskopu itp. Planowe i systematyczne gromadzenie uzyskiwanych w drodze obserwacji danych, może być bezpośrednie (kiedy obserwator sam obserwuje te czynności) lub pośrednie (gdy korzysta z obserwacji prowadzonej przez inne osoby) (Słownik pedagogiczny, s. 122).

Percepcja (*perception*) – proces aktywnej interpretacji danych zmysłowych na podstawie danych umysłowych, czyli trwałych, głębokich reprezentacji poznawczych (Nęcka i in. 2013, s. 645).

Obronność percepcyjna (*perceptual defense*) – selektywność spostrzegania związana z nieświadomym blokowaniem części kategorii pojęciowych możliwych do wykorzystania w interpretacji danych zmysłowych; utrudnia spostrzeżenie treści nieakceptowalnych lub zagrażających (Nęcka i in. 2013, s. 642).

Gotowość percepcyjna (*perceptual readiness*) – selektywność postrzegania związana z nieświadomym ułatwianiem interpretacji danych zmysłowych w zakresie wybranych kategorii pojęciowych (Nęcka i in. 2013, s. 645).

Nastawienie percepcyjne (*perceptual set*) – wstępne przygotowanie umysłu do odbioru określonej informacji w procesie spostrzegania (Nęcka i in. 2013, s. 642).

Filtr uwagi (*filter of attention*) – mechanizm selekcyjny skutecznie blokujący znaczną część docierającej do organizmu stymulacji sensorycznej, jednocześnie umożliwiający informacjom ważnym dostęp do kolejnych etapów przetwarzania (Nęcka i in. 2013, s. 633).

Hamowanie poznawcze (*cognitive inhibition*) – 1. zdolność systemu poznawczego do „wyłączenia" procesu, który w danej sytuacji jest niepożądany lub kosztowny; 2. jedna z funkcji zarządczych, której zadaniem jest: niedopuszczenie do niepożądanej reakcji, ignorowanie bodźców zakłócających lub tłumienie narzucających się reprezentacji umysłowych (Nęcka i in. 2013, s. 634).

Reprezentacje poznawcze (*representations*) – 1. poszczególne składniki ogólnego obrazu świata w umyśle (obrazy umysłowe, pojęcia, sądy, modele umysłowe). 2. umysłowe odpowiedniki obiektów zarówno realnie istniejących, jak i fikcyjnych lub hipotetycznych, zastępujące obiekty w procesach przetwarzania informacji (Nęcka i in. 2013, s. 652).

Schemat poznawczy (*cognitive schema*) – złożona forma trwałej reprezentacji poznawczej, obejmująca zarówno sens typowej sytuacji, jak i znaczenie typowych form zachowania, które powinny być wygenerowane w reakcji na tę typową sytuację (Nęcka i in. 2013, s. 654).

Wiedza (*knowledge*) – forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mająca postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej (Nęcka i in. 2013, s. 660).

Interioryzacja (*interiorization*) – proces przemiany jawnych zachowań w ukryte procesy poznawcze, zachodzący w trakcie rozwoju poznawczego (Nęcka i in. 2013, s. 636).

Konstruktywizm (*constructionizm*) – pogląd, że każdy człowiek ma indywidualną reprezentację świata, samodzielnie utworzoną na podstawie własnego doświadczenia (Nęcka i in. 2013, s. 637).

Kognitywistyka (*cognitive science*) – interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, zajmująca się badaniem poznania (Nęcka i in. 2013, s. 636).

Naiwna koncepcja percepcji (*naive concept of perception*) – pogląd w sporze o naturę percepcji, zgodnie z którym trwałe odzwierciedlenia obiektów mają zawsze formę odzmysłową i ściśle odpowiadają rzekomo prawdziwym cechom obiektów (Nęcka i in. 2013, s. 642).

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Warte refleksji…

- Jak oceniam najbliższą okolicę mojej szkoły pod względem możliwości realizacji lekcji w terenie?
- Czy znam dobrze wszystkie geograficzne i poznawcze walory najbliższej okolicy szkoły?
- W jakim stopniu te możliwości wykorzystuję?

1. Okolica Twojej szkoły to poglądowa, geograficzna opowieść…

– Wybierz się w dzień wolny od pracy samotnie lub z rodziną czy znajomymi na spacer w najbliższą okolicę Twojej szkoły.
– Patrz na ten teren jako laboratorium, w którym możesz wraz z uczniami prowadzić obserwacje, badania, dyskusje wokół zagadnień, zbliżonych tematycznie do geografii.
– Zatrzymaj się dłużej w miejscach, które mają szczególne geograficzne, edukacyjne walory.
– Wykonaj fotografie tych elementów środowiska, które niosą najwięcej geograficznych informacji.
– Po powrocie do domu nadaj tytuły fotografiom wykonanym w terenie; przyporządkuj im zagadnienia programowe, w których mieszczą się te zagadnienia.
– Wyszukaj plany, mapy topograficzne, turystyczne, historyczne, które dotyczą terenu wokół twojej szkoły. Nie zapomnij wykorzystać zbiorów map dostępnych w geopartal.gov.pl oraz geoportalu województwa, w którym znajduje się szkoła.
– Wyszukaj fotografie, grafiki, na których można zobaczyć, jak wyglądały dawniej miejsca, obiekty znajdujące się w okolicy Twojej szkoły.

– Wyszukaj wszelkiego rodzaju źródła pisane: publikacje książkowe, artykuły, przewodniki, biografie, pamiętniki dotyczące miejscowości, w której położona jest Twoja szkoła.
– Wybierz z tych wszystkich materiałów te, które zawierają informacje dotyczące zagadnień, którymi zajmuje się geografia.

2. Dialog z uczniami jako okoliczność sprzyjająca kształtowaniu dobrej atmosfery na zajęciach w terenie

Warte refleksji…

- W jakim stopniu akceptujesz i wspierasz autonomię i inicjatywy uczniów?
- Czy wsłuchujesz się w propozycje uczniów i pozwalasz im na pewien zakres kształtowania tematyki zajęć w terenie?
- Czy jest w Tobie lęk przed zajęciami w terenie, że nie podołasz organizacyjnie, że nie sprostasz im merytorycznie i uczniowie mogą zadać pytania, na które nie będziesz potrafił odpowiedzieć?

Takiego strachu przed tym, co spotkamy w terenie i o co może nas uczeń zapytać, a czego nie wiemy, powinniśmy jako nauczyciele wyzbyć się sami przed sobą. To oczywiście wymaga podstawowej znajomości terenu, zebrania odpowiedniej literatury, materiałów pomocniczych, ale też głębokiego przekonania, że nasz autorytet nie ucierpi, jeśli o czymś nie wiemy. Taka sytuacja to najlepsza okazja, aby uczeń „zabłysnął" swoją wiedzą, zadziwił innych lub byśmy mogli podjąć w dialogu z uczniami wspólne szukanie odpowiedzi na pojawiające się pytania.

3. Poszerzanie pola percepcji na zajęciach w terenie

Warto…

- Gromadzić i wykorzystać różnego rodzaju materiały źródłowe, bez których percepcja miejsca może być ograniczona, niepełna. Są to różnego rodzaju mapy, stare fotografie, rysunki, schematy, wykresy, krótkie teksty źródłowe.
- Tworzyć jak najczęściej okazje do tego, by uczniowie prowadzili wywiady z mieszkańcami, stawiali pytania o ich ocenę miejsca zamieszkania, warunki życia, potrzeby.

Tablica 3.

Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa”. Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Pobieranie próbek, obserwacje, waloryzacja. (fot. J. Angiel)

Pobieranie przez uczniów próbek glebowych

Obserwacje ładu i nieładu przestrzennego wsi Murzynowo

Obserwacje i waloryzacja krajobrazu kulturowego i jego elementów

Tablica 3. cd.

Obserwacje elementów
krajobrazu przyrodniczego
i kulturowego wsi Murzynowo

4. Zajęcia „bliższe i dalsze" – różnorodność – rodzaje

Zajęcia terenowe prowadzone w ramach edukacji geograficznej są zróżnicowane pod względem tematyki, celów kształcenia, form organizacji, czasu trwania oraz wykorzystanych metod i środków dydaktycznych. Można je porządkować, tj. klasyfikować lub dzielić według wyżej wymienionych, najczęściej stosowanych w dydaktyce geografii kryteriów, ale też dobrać inne zasady ich podziału (np. poziom aktywności uczniów, udział poszczególnych zmysłów, stosowane technologie i in.).

Wielość możliwych do przyjęcia kryteriów podziału zajęć terenowych oraz pewne utrwalone w praktyce dydaktycznej różne ich nazwy nie sprzyjają stworzeniu konsekwentnie stosowanej ich klasyfikacji. Wspólną cechą zajęć w terenie oraz najważniejszym kryterium odróżniania ich od innych form kształcenia geograficznego jest z pewnością dominująca **czynność poznawcza**, jaką jest **obserwacja bezpośrednia.** Polega ona (jak to już określiliśmy w rozdz. 3.2) na planowym, świadomym, celowym postrzeganiu cech przedmiotów, zjawisk i procesów w terenie. Owo postrzeganie „bezpośrednie" odbywa się „w naturze", w realnej rzeczywistości, w odróżnieniu od obserwacji pośredniej, która ma miejsce w klasie szkolnej i w której dominuje wykorzystanie różnorodnych pomocy dydaktycznych imitujących tę rzeczywistość. Istotą – wyróżnikiem – obserwacji bezpośredniej jest to, że w jej toku **główne źródło wiedzy ucznia stanowi środowisko geograficzne**, w którym uczeń przebywa i które go „tu i teraz" otacza. Podczas zajęć w terenie uczeń ma również okazję **uczyć się obserwować** elementy środowiska geograficznego.

Do innych, ważnych „terenowych" czynności poznawczych należy pomiar oraz wykonywanie różnorodnych ćwiczeń terenowych.

Pomiar jest to czynność, która wykonana za pomocą przyrządu (zwanego pomiarowym) lub sposobu (np. mierzenia kroków) pozwala na określenie ilościowej strony obserwowanych przedmiotów, zjawisk i procesów w umownych miarach (metrach, metrach kwadratowych, stopniach Celsjusza itp.). Na geograficznych zajęciach terenowych można na przykład dokonać pomiarów odległości między obiektami, zmierzyć wysokość względną jakiegoś obiektu (np. pagórka), dokonać pomiaru nachylenia stoku wzniesienia czy zbocza doliny, zmierzyć szerokość koryta rzeki czy prędkość przepływu w jej nurcie, zmierzyć wysokość Słońca nad horyzontem czy też temperaturę powietrza.

Ćwiczenia terenowe polegają głównie na nabywaniu i zastosowaniu różnych umiejętności intelektualnych i technicznych. Ćwiczenie to według W. Okonia (1975, s. 45) *wielokrotne wykonywanie jakiejś czynności dla nabycia wprawy i zyskania sprawności w funkcjonowaniu własnego umysłu i całego ciała*. Według S. Piskorza (1995) sprawność tę należy rozumieć jako stopień opanowania umiejętności. W nauczaniu–uczeniu się geografii dodatkowym efektem wielu ćwiczeń bywa zdobywanie nowej wiedzy lub jej utrwalenie w pamięci uczniów. Składowymi ćwiczeń terenowych są zarówno ćwiczenia kształcące formalnie (ćwiczenia w rozumowaniu, ćwiczenia retoryczne, ćwiczenia wyobraźni), jak i ćwiczenia techniczne (polegają na zwiększaniu sprawności w posługiwaniu się różnymi metodami, technikami i narzędziami). Przykładem tych ostatnich w trakcie zajęć terenowych są np.: 1) odczytywanie z mapy form terenu widocznych ze wzniesienia, na którym stoi obserwator 2) rysowanie profilu obserwowanej odkrywki glebowej 3) mierzenie kąta nachylenia stoków wskazanego pagórka. Według S. Piskorza (1995) ćwiczenia terenowe mają charakter integrujący i praktyczny. Ilustracją interesujących ćwiczeń terenowych są fragmenty prac konkursowych zamieszczonych w nr 3 i 4 „Geografii w Szkole" z 1984 r. (Berne, Schoepe-Borowska 1984).

W starszych opracowaniach dydaktycznych (Batorowicz 1974, Berne 1984, Świtalski 1990) najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe **formy organizacyjne** pracy w terenie: lekcje w terenie, ćwiczenia terenowe oraz wycieczki szkolne. W nowszych propozycjach metodycznych można spotkać się również z innymi formami tych zajęć (m.in. warsztatami terenowymi, zajęciami na ścieżce dydaktycznej, projektem edukacyjnym). Część z nich nazywana jest formami (np. warsztaty terenowe), ale niektóre metodami (np. projekt edukacyjny). Co istotne, niektóre z metod zajęć w terenie mogą być składowymi różnych form organizacyjnych zajęć w terenie. W publikacji tej przyjęto, że nadrzędnym, porządkującym terminem, uwzględniającym różnorodność zajęć w terenie, są **rodzaje zajęć terenowych.** Dlatego charakterystyka metod i form organizacyjnych zajęć w terenie zostanie dokonana w ramach ich prezentacji. Do zajęć tych należą:

1. lekcja w terenie,
2. projekt edukacyjny,
3. badania terenowe,
4. warsztaty terenowe,
5. edukacja geograficzna na ścieżce dydaktycznej,
6. wycieczka szkolna,
7. gry i zabawy w terenie,
8. krajoznawstwo szkolne w edukacji geograficznej.

4.1. Lekcja w terenie

Lekcje w terenie to zajęcia poza budynkiem szkolnym (najczęściej w najbliższym otoczeniu szkoły, np. na szkolnym podwórku lub boisku, w pobliskim parku lub na polu albo innych miejscach obok szkoły), które odbywają się na jednej lub dwóch lekcjach i najczęściej ściśle wiążą się z programem nauczania. Służą realizacji dane-

go tematu lekcyjnego poza klasą szkolną, np. wyznaczaniu kierunków za pomocą kompasu, analizie profilu glebowego lub obserwacji krajobrazu najbliższego otoczenia. Poprzez bezpośredni kontakt z miejscowym środowiskiem geograficznym stwarzają okazję do poznawania i egzemplifikacji pojęć, zjawisk, procesów i praw, z którymi uczniowie spotykają się na danym poziomie kształcenia. Jak podkreślał E. Świtalski, na lekcji w terenie uczeń uczy się *patrzeć i dostrzegać, mierzyć i obliczać, porównywać i sprawdzać, porządkować i systematyzować wyniki* (Świtalski 1990, s. 297). I. Berne (1984, s. 13) zwracała ponadto uwagę, że ze względu na bliskość miejsca ich prowadzenia, … *w razie potrzeby uczniowie mogą ponownie wracać do tych samych obiektów czy zjawisk podczas lekcji, względnie w ramach prac pozalekcyjnych, aby uzupełnić obserwację i wykorzystać ten sam teren do realizacji różnych tematów*. Niezwykle istotną cechą takich zajęć, oczywiście oprócz osiągnięcia zamierzonych celów lekcji, jest stworzenie sytuacji sprzyjającej samodzielności dociekań uczniów w praktycznym działaniu. Inną ważną cechą lekcji w terenie jest też krótki czas przeznaczony na realizację zaplanowanych czynności i wykonanie zadań. Zatem wszystko musi być dokładnie zaplanowane, a zadania – jasno sprecyzowane. Na lekcjach w terenie mogą być stosowane odmienne metody oraz różne formy organizacji pracy uczniów. Częściej jednak niż na lekcjach w klasie powinno się wykorzystywać pracę uczniów w grupach.

Choć zdarzają się nauczyciele, w opinii których „w okolicy szkoły nie ma nic ciekawego", a wyjście z klasy „nie jest możliwe, bo nie ma na to czasu"[9], jesteśmy w pełni przekonani, że do realizacji celów lekcji w terenie nadaje się każde otoczenie budynku szkolnego. Oczywiście zależy to od tematyki lekcji oraz jej celów. Prowadząc lekcję w klasie na dany temat, niewielu nauczycieli zwraca uwagę na to, że za oknem można właśnie w tym momencie zaobserwować zjawiska, niekiedy nawet związane z tym tematem. A można przecież pokazać: *chmury, błyskawicę, mgłę i kosa w ogródku. Pokazać ludzki wymiar geografii* (Plit 2009, s. 1, za: Cabaj 2012, s. 9). Uczniowie szczególnie zainteresowani tematyką zajęć z pewnością więcej skorzystają z takiej lekcji niż z najlepszej lekcji prowadzonej w sali lekcyjnej. Według S. Zająca (1995, s. 150): *Tematy, które na lekcjach w sali szkolnej wydawać się mogą niesłychanie trudne, abstrakcyjne, na lekcji w terenie mogą się okazać bardzo przystępne i interesujące. Lekcji w terenie nie należy traktować jako spełnianie programowego obowiązku, lecz jako najlepszy sposób nauczania–uczenia się geografii*.

Wiele propozycji lekcji możliwych do przeprowadzenia w terenie znajdujemy w wypowiedziach nauczycieli – uczestników konkursu, których omówienie znalazło się w rozdziale drugim naszego opracowania. Przykłady ciekawych lekcji w terenie dostarcza także przegląd opracowań zamieszczonych np. w „Geografii w Szkole". Najnowszą propozycją metodyczną pomocną w realizacji takich zajęć jest poradnik dla nauczycieli „Geoinformacja w szkolnej edukacji geograficznej" (Ciepły i in. 2019). Znajdziemy w nim szereg przykładów lekcji z zastosowaniem nowych technologii geoinformacyjnych.

[9] Opinie takie znajdujemy m.in. w wynikach badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli geografii.

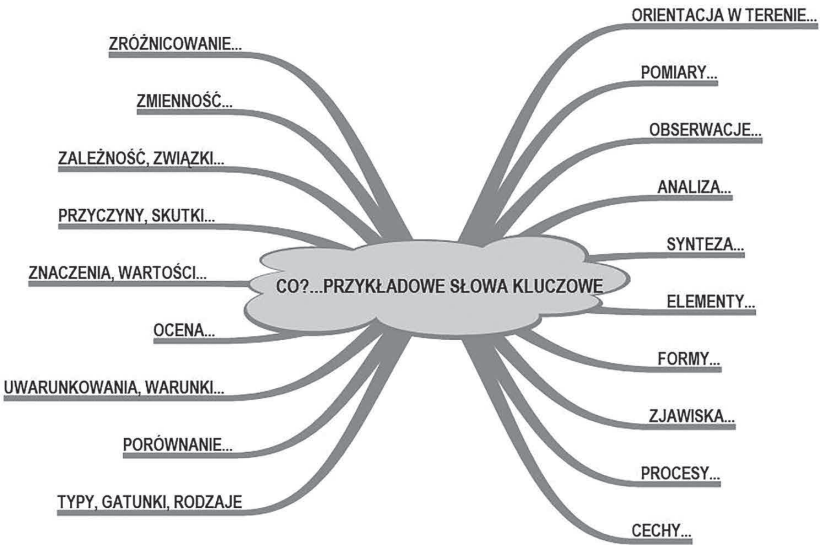
Zapisy nowych podstaw programowych geografii z 2017 i 2018 r. stwarzają możliwość realizacji kilkudziesięciu lekcji w terenie w całym cyklu kształcenia geograficznego (tab. 5).

Tabela 5. Propozycje lekcji w terenie do podstaw programowych geografii z 2017 i 2018 r.

Szkoła podstawowa	
Wymaganie programowe Uczeń:	Temat (podtemat) lekcji
czyta treść mapy lub planu najbliższego otoczenia szkoły, odnosząc je do elementów środowiska geograficznego obserwowanych w terenie	Elementy środowiska geograficznego na planie i mapie Czytanie mapy/planu
dokonuje oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna oraz ładu i estetyki zagospodarowania podczas zajęć realizowanych w terenie oraz proponuje zmiany w jego zagospodarowaniu	Poznajemy i oceniamy krajobraz najbliższej okolicy
dokonuje pomiaru wysokości Słońca w trakcie zajęć w terenie oraz porównuje wyniki uzyskane w różnych porach dnia i roku	Pomiar wysokości Słońca nad horyzontem
wyznacza w terenie współrzędne dowolnych punktów (za pomocą mapy lub GPS)	Orientacja w terenie. Gdzie jesteś? Gdzie „to" jest?
rozróżnia rodzaje lasów w Polsce (na podstawie filmu, ilustracji lub w terenie) oraz wyjaśnia zróżnicowanie przestrzenne wskaźnika lesistości Polski	Poznajemy gatunki drzew oraz zróżnicowanie rodzajów lasów w naszej gminie (lub, jeśli nie ma tam lasów, na sąsiednich obszarach) – lekcja w terenie (trasa rowerowa)
projektuje trasę wycieczki krajoznawczej po własnym regionie na podstawie wyszukanych źródeł informacji oraz w miarę możliwości przeprowadza ją w terenie	Mój (nasz) region – wycieczka krajoznawcza
wykazuje zależności między elementami środowiska geograficznego na podstawie obserwacji terenowych przeprowadzonych w wybranym miejscu własnego regionu	Poznajemy środowisko geograficzne naszego regionu
rozpoznaje w terenie główne obiekty charakterystyczne i decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny"	Nasza „mała ojczyzna" – jej atrakcyjność przyrodnicza i kulturowa
projektuje na podstawie własnych obserwacji terenowych, działania służące zachowaniu walorów środowiska geograficznego (przyrodniczego i kulturowego) oraz poprawie warunków życia lokalnej społeczności	Nasza „mała ojczyzna" – ochrona walorów przyrodniczych i kulturowych

Szkoła ponadpodstawowa	
Wymaganie programowe Uczeń:	Temat lekcji
zakres podstawowy	
podaje przykłady informacji pozyskiwanych na podstawie obserwacji i pomiarów prowadzonych w terenie	Wyniki obserwacji i pomiarów w terenie – informacje i interpretacje
charakteryzuje przejawy procesów globalizacji w aspekcie gospodarczym, społecznym i politycznym, dyskutuje na temat skutków tego procesu dla Polski i podaje ich przykłady na podstawie własnych obserwacji	Procesy globalizacji w Polsce – przykłady własnych obserwacji terenowych
projektuje wraz z innymi uczniami trasę wycieczki uwzględniającą wybrane grupy atrakcji turystycznych w miejscowości lub regionie oraz realizuje ją w terenie, wykorzystując mapę i odbiornik GPS	Atrakcje turystyczne w Polsce – w moim: regionie, miejscowości
zakres rozszerzony	
wykorzystuje odbiornik GPS do dokumentacji prowadzonych obserwacji	Obserwacje i pomiary w terenie – dokumentowanie wyników
posługuje się mapą topograficzną w terenie	Orientacja w terenie (mapa jako źródło informacji)
na podstawie własnych obserwacji i innych źródeł informacji identyfikuje czynniki warunkujące mikroklimat miejsca, w którym zlokalizowana jest jego szkoła	Obserwacje w najbliżej okolicy – mikroklimat i jego czynniki
rozpoznaje i opisuje cechy ustrojów rzecznych na świecie, w tym ustroju rzeki płynącej najbliżej jego szkoły	Cechy rzek najbliższej okolicy i własnego regionu
podczas lekcji w terenie rozpoznaje rodzaje skał występujących na powierzchni oraz wykorzystywanych w budownictwie w najbliższej okolicy	Rodzaje skał występujących w najbliższej okolicy/własnym regionie i ich wykorzystanie
analizuje podczas zajęć w terenie odkrywkę geologiczną i wnioskuje na jej podstawie o przeszłości geologicznej obszaru	Najbliższa okolica – obserwacje geologiczne i interpretacja ich wyników
dokonuje obserwacji i sporządza dokumentację procesów geologicznych i geomorfologicznych zachodzących w okolicy miejsca zamieszkania oraz przedstawia ich wyniki w wybranej formie	Najbliższa okolica – obserwacje geologiczne i geomorfologiczne (dokumentowanie ich wyników)
rozpoznaje typ gleby i wnioskuje o przebiegu procesu glebotwórczego na podstawie obserwacji profilu glebowego podczas zajęć w terenie	Typy gleb w Polsce – profile glebowe

Zakres tematyczny lekcji w terenie, prowadzonych w najbliższej okolicy szkoły, wyznacza przede wszystkim samo środowisko geograficzne, a ponadto – w odniesieniu do priorytetów merytoryczno-dydaktycznych – zapisy podstawy programowej. Nauczyciel powinien zatem dostrzec możliwości tematyczne, jakie mu „oferuje" środowisko okolicy szkoły, a także odpowiedzieć na pytanie, jakiej geografii powinien (chce) uczyć w terenie, czego mają dotyczyć lekcje terenowe i jaki nadać im tytuł. Pomocny w tym może okazać się np. schemat myśli tworzący zbiór przykładowych słów kluczowych (ryc. 6) [10].



Ryc. 6. Ukierunkowanie poprzez słowa kluczowe na tematykę zajęć terenowych w najbliższej okolicy (oprac. J. Angiel)

Lekcje w najbliższej okolicy powinny umożliwiać uczniom poznanie rozmaitych cech i wartości miejsca. Prowadzi to w konsekwencji do dostrzeżenia jego potencjału środowiskowego: przyrodniczego, społeczno-kulturowego i gospodarczego (Szkurłat 1996, Kubacka-Mróz 2007).

Sposoby realizacji lekcji terenowych, podczas których prezentowane będą zagadnienia teoretyczne, zależą też od tego, gdzie znajduje się szkoła (w jakim regionie fizycznogeograficznym, społeczno-kulturowym, historycznym). Położenie szkoły i jej najbliższa okolica wyznaczają nie tylko zakres geograficznych treści kształcenia możliwych do zrealizowania w terenie, ale także umożliwiają zastosowanie różnorodnych środków dydaktycznych „czekających na nas" w terenie. Jako dydaktycy i nauczyciele geografii wiemy bowiem, że środowisko geograficzne **jest najlepszą „pracownią" geograficzną i „laboratorium" przyrodniczym** (Angiel 2007, Niewińska 2007). Takie sformułowania odnajdziemy także w podstawie programowej geografii i w komentarzach do niej (Piotrowska i in. 2017).

[10] Przytoczone przykłady nie są zbiorem zamkniętym.

4.2. Projekt edukacyjny

Projekt edukacyjny cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli i uczniów. Z uwagi na przydatność w wielu sytuacjach dydaktycznych projekt pasuje do rozmaitych zagadnień geograficznych, zwłaszcza o charakterze interdyscyplinarnym i wielowątkowym. Istotą projektu edukacyjnego jest to, że uczniowie, pracując w grupie lub indywidualnie, realizują samodzielnie kompleksowe i niekiedy czasochłonne zadania. W literaturze można spotkać różne rodzaje projektów (Królikowski 2000, Mikina, Zając 2001, Angiel, Szarzyńska 2006, Szmidt 2018). Istnieje podział projektów z uwagi na zakres tematyczny (przedmiotowe, modułowe, interdyscyplinarne), na organizację pracy (indywidualne, grupowe, międzyklasowe) czy na realizowane cele (badawcze, techniczne, przedsięwzięcia).

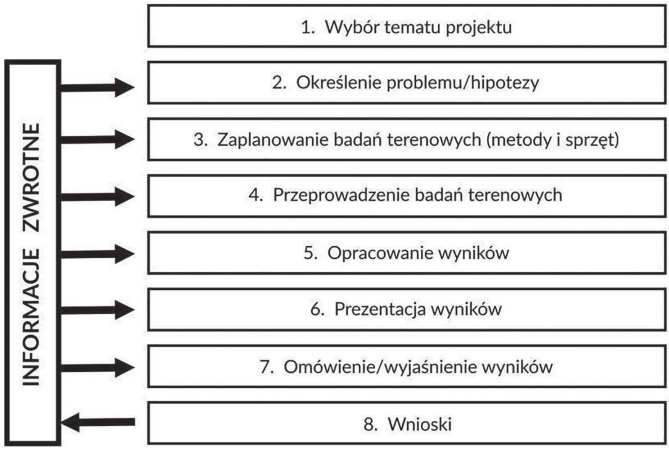
Prawie każdą z wyżej wymienionych form projektów można realizować w trakcie zajęć terenowych. Zadania, które wykonują uczniowie, polegają na ogół na zbadaniu oraz próbie rozwiązania jakiegoś problemu. Najistotniejszym zadaniem nauczyciela jest odpowiednie przygotowanie projektu, m.in. poprzez wspólne z uczniami ustalenie planu działań: opracowanie harmonogramu – co mają poznać, jakie podjąć czynności organizacyjne, kiedy i co wykonać, co ma być przewidywanym efektem końcowym pracy uczniów, jakim kryteriom musi on odpowiadać, w jaki sposób można go zaprezentować innym uczniom i według jakich kryteriów będzie oceniana ich praca. W pierwotnych założeniach, np. według J. Królikowskiego (2000), nie zawsze nauczyciel powinien być autorem projektu. Gdy są nimi równocześnie i uczniowie, i nauczyciel, ma to istotne znaczenie. Inne jest wówczas uczniowskie zaangażowanie w podjęcie wyzwania i wykonanie pracy. To oni są pomysłodawcami, a wtedy chętniej realizują plan. W praktyce jest jednak tak, że nauczyciel wcześniej wie, czego może dotyczyć uczniowski projekt, i umie zręcznie pokierować tą częścią „wymyślania" projektu. Gdy staje się on już „wspólną sprawą", wtedy opracowuje stosowne instrukcje do różnych części projektu – wykonywanych (planowanych) zadań. Nauczyciel, po „zapaleniu" uczniów do danego tematu, ich zainspirowaniu i wprowadzeniu w istotę problemu badawczego, przyjmuje naprzemiennie rolę konsultanta, obserwatora i weryfikatora. Na etapie realizacji projektu ważna jest pomysłowość uczniów, ich twórczość, samodzielna praca, dociekliwość oraz zaangażowanie. Nauczyciel powraca do „klasycznej" nauczycielskiej roli na etapie oceny pracy i podsumowania efektów oraz doświadczeń związanych z realizacją projektu. W ramach projektu uczniowie mogą zarówno prowadzić badania, w tym obserwacje terenowe, jak podjąć wykonanie zadań, np. posprzątać park w swojej miejscowości[11]. W ramach podsumowania w klasie mogą zostać zaprezentowane fotografie dokumentujące zmiany, które zaszły dzięki podjętym działaniom, lub prezentacje albo postery z opracowanymi wynikami badań.

Także w poradniku B.D. Gołębniak (2002) możemy zapoznać się ze szczegółowym omówieniem projektu, które może być przydatne nauczycielowi pragnącemu

[11] Mamy świadomość, że taka akcja powinna być skonsultowana z właściwymi służbami miejskimi, wspomagana przez nie oraz zabezpieczona niezbędnymi środkami.

skorzystać z niego do poprowadzenia zajęć terenowych. Przed przystąpieniem do wyboru tematu projektu i jego realizacją proponuje się tam nauczycielowi postawienie sobie kilku pytań, z których najważniejsze to: Dlaczego chcemy podjąć realizację właśnie tego projektu i co chcemy w ten sposób osiągnąć? Kiedy, w jaki sposób i z kim będziemy realizować poszczególne zadania projektu? Co zyskają uczniowie, a co nauczyciel w wyniku przeprowadzenia konkretnego zadania? Jak ocenić, czy projekt został poprawnie zrealizowany? Według autorów, dopiero po udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania można przystąpić do realizacji samego projektu. Pierwszy etap pracy to zaangażowanie ucznia, tj. wywołanie takiego w nim zainteresowania danym zagadnieniem, by z chęcią podejmował stawiane przed nim wyzwania. Następnie należy zebrać potrzebne dane; ten etap często odbywa się poprzez zadania realizowane poza szkołą. Zebrane informacje należy przetworzyć w taki sposób, by można było je przedstawić w postaci graficznej. Prezentacja danych może obejmować wykresy, schematy, plakaty bądź wystawę. Po zakończeniu tych części projektu przychodzi czas na refleksję, tj. podsumowanie projektu poprzez wyciągnięcie wniosków, oraz na jego ocenę pod względem poprawności przeprowadzonych badań.

Inny schemat przygotowania, przeprowadzenia i podsumowania projektu proponuje się w przewodniku „Projects without panic!" (1989) Field Studies Council z Wielkiej Brytanii (ryc. 7). Indywidualny projekt badawczy ucznia jest tam integralną częścią nauczania geografii i stanowi ważny element egzaminu GCSE (*General Certificate of Secondary Educations*). W swej istocie brytyjski projekt uczniowski podobny jest do założeń prac na I etapie Olimpiady Geograficznej. Autorzy mieli możliwość weryfikacji tej metody, uczestnicząc dwukrotnie w latach 90. XX w. w zajęciach terenowych w brytyjskich ośrodkach edukacyjnych, prowadzonych przez tę organizację, zatem uznają go za godny polecenia, także w dzisiejszych czasach i rzeczywistości szkolnej.



Ryc. 7. Etapy planowania, realizacji i podsumowania projektu terenowego (oprac. A. Hibszer na podstawie materiałów dydaktycznych Field Studies Council, Wielka Brytania,1989)

Warto zauważyć, że w trakcie realizacji projektu można wykorzystać nowoczesne metody edukacyjne, np. metodę WebQuestu, angażującą uczniów do działań badawczych pod okiem nauczyciela. Uczniowie mogą samodzielnie pracować w szeroko pojętym „terenie", a nauczyciel przekazuje im uwagi w sposób interaktywny. Taka współpraca nauczyciela z uczniem w szkole XXI w. szczególnie warta jest polecenia.

Doceniając wartość projektu edukacyjnego w edukacji geograficznej w terenie, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na jego zalety kształcące i wychowawcze. Głównie dlatego, że umożliwia on nawiązanie kontaktów i współpracę zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz innych osób uczestniczących w projekcie, w tym osób spoza szkoły. Angażuje on też uczestników do pracy zespołowej oraz rozwija postawę odpowiedzialności za efekty własnej pracy. W trakcie prac nad projektem kształtowane są też inne cenne umiejętności i postawy. Wzmacnia się motywacja poznawcza (poszukiwawcza – badawcza itp.) ucznia. Zalety projektu są nie do przecenienia, ponieważ w jego trakcie uczniowie rozwijają wiele niezbędnych i przydatnych w życiu umiejętności, w sposób szczególny zaś samodzielność pracy.

Konieczność prowadzenia zajęć z wykorzystaniem projektu w szkole bardzo mocno akcentuje podstawa programowa geografii z 2017 r. (np. działy XII i XIII w szkole podstawowej najlepiej realizować, korzystając z projektu edukacyjnego), choć trzeba pamiętać, że był on obecny jako obligatoryjna metoda także w poprzedniej podstawie programowej. Już w preambule tego dokumentu poświęca się jej sporo uwagi, podkreśla znaczenie stosowania projektu w praktyce szkolnej w rozwoju ucznia, wskazuje również propozycje niektórych rozwiązań organizacyjnych.

Z interesującymi przykładami zastosowania metody projektu do geograficznych zajęć terenowych można zapoznać się w nr 6 „Geografii w Szkole" z 2006 r.

4.3. Badania terenowe

Badania terenowe to taki rodzaj zajęć, których głównym celem jest przygotowanie ucznia do prowadzenia samodzielnych badań wedle reguł stosowanych w badaniach naukowych, a które określamy mianem postępowania badawczego. Warto przypomnieć, że postępowanie badawcze to proces składający się z wielu następujących po sobie czynności takich jak: 1) określenie przedmiotu badań i ich celu; 2) zdefiniowanie problemu badawczego (czyli postawienie pytania lub pytań, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań); 3) wskazanie hipotez roboczych (czyli przypuszczeń – odpowiedzi na pytania badawcze); 4) wybór metody i technik badawczych; 5) zgromadzenie materiału badawczego; 6) opracowanie pozyskanego do badań materiału; 7) sformułowanie konkluzji i wniosków. Zastosowanie takiej procedury na miarę oczekiwań nauczyciela i możliwości uczniów stanowi wprowadzenie do podejmowanych przez uczniów prac badawczych na przykład w ramach niektórych olimpiad przedmiotowych (w tym pierwszego etapu olimpiady geograficznej).

Badania terenowe powinno się jednak realizować na wszystkich poziomach kształcenia, stosując zasadę stopniowania trudności. Proces poznawania powinien bazować na wykonywanych przez uczniów (samodzielnie lub zespołowo) obserwacjach i pomiarach, powiązanych z czynnościami myślowymi, takimi jak analiza i synteza, wnioskowanie i wyjaśnianie oraz uogólnianie dokonanych spostrzeżeń. Ważna jest też interpretacja zebranych wyników badań[12].

Osiągnięcie zamierzonych rezultatów takich zajęć możliwe jest pod warunkiem wykonania starannie zaplanowanych czynności, np. ujętych w instrukcji, według której uczniowie zarówno prowadzą obserwacje i pomiary (np. pomiary meteorologiczne, obserwacje astronomiczne z wykorzystaniem gnomonu czy pomiary wysokości względnej pagórka lub pomiary wielkości przepływu wody w rzece), jak i rejestrują wyniki i wyciągają stosowne wnioski. Niezbędnym elementem takich zajęć jest ich podsumowanie, czy to w formie tabeli z wynikami badań, czy graficznego szkicu zawierającego uczniowskie odpowiedzi np. na pytanie: czego nauczyłem się w trakcie badań terenowych?

Miejsca, w których przeprowadza się badania z młodzieżą, nazywa się obiektami dydaktycznymi. *Ich podstawową funkcją jest funkcja dydaktyczna. Może być ona realizowana, jeśli młodzież będzie miała możliwość nieskrępowanego działania. Zakres czynności uczniów podczas zajęć w terenie odpowiada w przybliżeniu podstawowym pracom terenowym, które wykonują geolog lub geograf, np. pomiary topograficzne, odsłonięcie profilu skały, zwietrzeliny, gleby, opis, profilowanie, pobranie próbek itp. Takie nauczanie nosi nazwę czynnej edukacji* (Cabaj 2012, s. 177). Miejsca i zjawiska będące przedmiotem obserwacji można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej należy zaliczyć uniwersalne, niemające granic, np. sferę niebieską czy atmosferę z wielością obiektów i zjawisk w nich występujących. Do drugiej grupy należą miejsca i zjawiska mające niezbyt wielkie rozmiary i mniej lub bardziej wyraziste granice (Cabaj 2012). *Przy doborze obiektów dydaktycznych należy brać pod uwagę różne cechy. Ich natężenie może podnosić lub obniżać wartość dydaktyczną obiektu. Niektóre z tych cech, np. warunki bezpiecznego prowadzenia zajęć, mogą eliminować obiekt z zasobu dydaktycznego. W ocenie położenia obiektu dużą rolę odgrywa jego odległość od szkoły i dobra dostępność komunikacyjna.* (…) *Ważne jest położenie obiektu w pobliżu przystanku komunikacji miejskiej. Od obiektu dydaktycznego należy wymagać dobrej reprezentatywności istotnych cech. Wyrazistość cech powinna pozwalać na jasną i przystępną dla ucznia interpretację merytoryczną* (Cabaj 2012, s. 178–179).

Uczeń, który nauczył się podstawowych obserwacji, nazywania, klasyfikowania w trakcie badań terenowych prowadzonych z udziałem nauczyciela, może próbować trudniejszych zadań i wyzwań, podejmując się badań prowadzonych samodzielnie. Należą do nich np. badanie i opisy wybranych obiektów lub oceny gospodarowania człowieka w środowisku. Mogą to być również monografie wybranego fragmentu terenu. Dobrym przykładem są tu prace prowadzone przez uczniów w ramach pierwszego etapu olimpiady geograficznej. Godne polecenia egzemplifikacje takich prac można znaleźć na stronie internetowej olimpiady http://www.olimpiadageograficzna.edu.pl/przykladowe-prace-i-etapu/.

[12] Uwaga: czynności te są ważne nie tylko przy ćwiczeniach terenowych.

W odróżnieniu od zajęć opisanych uprzednio, samodzielne badania terenowe powinny odbywać się w terenie z autopsji dobrze znanym uczniowi. Z zasady jest to teren zamieszkania i szkoły. W trakcie takich zajęć do opisu obserwowanego obiektu, jego poszczególnych cech, a następnie do zaklasyfikowania, potrzebne są wzorce – klucze do oznaczania. Mogą one mieć najróżniejszą formę: np. być zapisane (narysowane) na kartce, którą bierze się w teren, aby obserwowany obiekt porównać z wzorcem. Zbiór kluczy do wykorzystania na zajęciach terenowych zawiera opracowanie pt. „Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski" pod red. S. Piskorza (2004).

Należy jeszcze dodać, że ten rodzaj zajęć terenowych jest zalecany do realizacji działu XVI („Elementy przestrzeni geograficznej i relacje między nimi we własnym regionie – badania i obserwacje terenowe") w podstawie programowej geografii w szkołach ponadpodstawowych.

4.4. Warsztaty terenowe

Warsztaty terenowe to rodzaj zajęć prowadzonych przez nauczyciela dla grupy uczniów. Jest to jedna z dwóch form warsztatów dydaktycznych – zajęć, które mają uczyć różnych umiejętności, a ich przebieg zależy od specyfiki lokalnych warunków. Według M. Owczarz i F. Plita są one *formą pracy uczniów wykonywanej w zespołach* (Owczarz, Plit 2003, s. 43). Najlepiej byłoby je realizować na co najmniej dwóch jednostkach lekcyjnych: *Na pierwszej następuje zaprezentowanie problematyki warsztatu, wyodrębnienie zadań, podział młodzieży na grupy, przydzielenie zadań grupom. Natomiast na drugiej godzinie poszczególne grupy prezentują wyniki, dokonywane jest podsumowanie pracy* (Owczarz, Plit 2003, s. 43). W odróżnieniu od warsztatów prowadzonych podczas lekcji w klasie, na warsztatach terenowych tworzone są szersze podstawy, także merytoryczne, łączenia wiedzy (teorii) z praktyką, analizy z syntezą itp. Warsztaty przygotowują do pracy badawczej, bowiem pokazują i uświadamiają, czym jest warsztat badawczy.

M.Z. Pulinowa (1999a) ten rodzaj zajęć terenowych określa terminem „zajęcia warsztatowe" (ang. *workshop*), zaznaczając, że nie został on zdefiniowany w słownikach i encyklopediach pedagogicznych, choć pojawił się na początku lat 90. XX w. wraz z napływem idei oświatowych z kręgu krajów anglosaskich. Na spotkaniach warsztatowych realizowany jest podstawowy postulat kształcenia w systemie poszukującym – nauczanie poprzez doświadczenie i następnie wprowadzenie zdobytej wiedzy do praktyki, przy niezbędnym warunku własnej aktywności twórczej. Takie ukierunkowanie pracy uwzględnia zainteresowania ucznia, jego pasję „badawczą" oraz dostosowanie trudności zadań do psychofizycznego poziomu jego rozwoju.

Warsztaty wymagają spełnienia różnych warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Warunki zewnętrzne to:

a) teren o dobrze rozpoznanych przez nauczyciela cechach;

b) istnienie bazy terenowej, którą może być np. terenowy ośrodek edukacji środowiskowej wyposażony w odpowiedni sprzęt i pomieszczenia do pracy kameralnej lub skromniejsza baza w szkole;
c) czas trwania od kilku godzin do kilku (2–3) dni; grupa uczestników, dobranych na zasadzie wspólnych zainteresowań, w trakcie zajęć podzielonych na grupy nie większe niż 10 osób;
d) trener – organizator i kreator sytuacji problemowych.

Warunki wewnętrzne to:
a) wysoki poziom wiedzy przedmiotowej i metodycznej trenera;
b) atmosfera życzliwości wśród uczestników, chęć nawiązania dialogu;
c) w początkowym etapie zajęć podjęcie decyzji przez każdego z członków grupy o autentycznym, nie pozorowanym uczestnictwie w zajęciach.

Przebieg warsztatów:
a) organizacja wstępna obejmująca określenie celu, sporządzenie scenariusza i przygotowanie odpowiednich materiałów przez trenera;
b) przygotowanie uczestników warsztatów do zajęć, wzajemne poznanie i integracja zespołu, stworzenie przez trenera sytuacji problemowej:
   – postawienie pytania w sposób uogólniony;
   – dyskusja nad wstępnym rozpoznaniem problemu, wykorzystanie materiałów publikowanych itp.;
   – sformułowanie szczegółowych pytań badawczych;
   – ustalenie planu działań; w trakcie wyłonienia się szczegółowych pytań badawczych następuje podział uczestników na grupy według zainteresowań i dyskusja nad planem pracy.
c) przeprowadzenie prac terenowych;
d) kameralne opracowanie zebranych materiałów;
e) sesja końcowa.

Według M.Z. Pulinowej (1999a) istotą tych zajęć jest dialog, który dotyczy nie tylko merytorycznej części, ale odbywa się na poziomie refleksji nad formalną stroną pracy oraz jej aspektami wychowawczymi. Warsztaty mogą być z powodzeniem zastosowane na zajęciach koła krajoznawczego lub na programowej wycieczce. Nauczyciel zainteresowany tą formą pracy z uczniem może skorzystać z doświadczeń pozaszkolnych placówek kulturalno-oświatowych (muzea, skanseny i in.) oraz bazy ośrodków edukacyjnych parków narodowych i krajobrazowych, posiadających ciekawe oferty edukacyjne, w których zajęcia warsztatowe są podstawą pracy z młodzieżą.

Na warsztatach uczeń wchodzi w zupełnie nową sytuację dydaktyczną. Musi opuścić bezpieczne „gniazdo bierności", w którym na ogół nikt od niego nic nie chce, z wyjątkiem słuchania i śledzenia toku myśli nauczyciela. Niezbędnym warunkiem jest tu współuczestnictwo poprzez stworzenie sytuacji samodzielnego rozwiązywania zadań i zastosowania nabytych umiejętności w praktyce. Na zajęciach warsztatowych uczeń ma niejednokrotnie okazję kilkakrotnego przechodzenia z poziomu wiedzy teoretycznej na empirię. Jest czas na namysł, jest czas na pracę. Zachodzą przy tym rozmaite relacje interpersonalne. Układ zajęć jest tak organizowany, aby przebiegały one w następującym porządku:

1) rozbudzenie zainteresowania i emocji ukierunkowanych na dany temat/problem;
2) poznawanie zmysłowe;
3) tworzenie uogólnień na poziomie umysłowym;
4) refleksja nad wykonaną pracą i jej wynikami.

Poniżej dokonano zestawienia ważniejszych umiejętności, jakie uczeń może zdobyć w poszczególnych etapach prac warsztatowych:

- ***Etap przygotowawczy*** – cała gama umiejętności związanych z etapem projektowania prac, dokonywanie wyborów, wyszukiwanie materiałów kartograficznych, ich analiza, sporządzenie planu działania, formułowanie hipotez.
- ***Etap prac terenowych*** – ćwiczenia sprawności fizycznej, umiejętności selekcji wrażeń wzrokowych słuchowych, dotykowych i smakowych (obserwacja, słuch, dotyk, zapachy itp.), umiejętność sporządzania notatek, szkiców, rysunków, orientowania się w terenie, m.in. za pomocą planów i map, umiejętność dokonywania nieskomplikowanych pomiarów oraz wnioskowania na podstawie własnych obserwacji.
- ***Etap podsumowania*** – umiejętność kojarzenia faktów, ich selekcjonowania, porządkowanie wyników obserwacji, umiejętność nadawania wynikom obserwacji odpowiedniej (słownej, rysunkowej) zwartej formy, umiejętność oceniania, argumentowania i syntetyzowania. Etap ten wyjątkowo sprzyja rozwojowi ekspresji twórczej uczniów.

Bardzo cenne dla nauczyciela mogą być obserwacje zmiany postaw uczestników warsztatów: od postawy alienacji do akceptacji. Wyraża się to w gestach, w mimice twarzy: od niepewności, wahania, wycofania do zaciekawienia i czynnego włączenia się do zadań. Dialogowa forma pracy stwarza każdemu szansę na zwerbalizowanie swych myśli, co daje poczucie wspólnoty z grupą i w pewnej mierze – zrozumienie swego w niej uczestnictwa. W odróżnieniu od tradycyjnych form pracy, podczas warsztatów niezbędna jest wśród uczestników atmosfera otwartości. Należy pamiętać także o zaplanowaniu czasu np. na: refleksję, swobodną dyskusję, słuchanie muzyki, samodzielne poszukiwanie kontaktu z przyrodą itp.

Prowadzenie warsztatów terenowych wymaga od nauczyciela dokonania wcześniejszego rekonesansu, którego celem jest poznanie terenu z różnych punktów widzenia. Obejmuje ono poznanie wszystkich jego zalet, rozumianych jako walory miejscowego środowiska geograficznego, które będzie można „wykorzystać" do osiągnięcia zamierzonych celów zajęć oraz atutów jego lokalizacji – jaką może być bliskość i dostępność komunikacyjna. Trzeba też poznać jego potencjalne „wady" i niebezpieczeństwa – komunikacyjne czy środowiskowe (np. czy obszar nie jest nazbyt podmokły lub wręcz niedostępny po opadach deszczu). Oprócz tego należy przed warsztatami przygotować literaturę, odpowiednie przyrządy i/lub inne środki dydaktyczne.

Ważne są także własne doświadczenia nauczycieli, którzy uczestniczyli w geograficznych warsztatach terenowych (patrz: tabl. 4), poznanie przez nich np. możliwości stosowania różnych form pracy na trzech wyżej wymienionych etapach czy sposobów (stylów) prowadzenia takich zajęć, inspirowanie uczestników itp.

4.5. Edukacja geograficzna na ścieżce dydaktycznej

Ścieżki dydaktyczne są trasami terenowymi prowadzącymi przez miejsca, które są ważne zarówno z merytorycznego (tematycznego i poznawczego) punktu widzenia (np. przyrodniczego, ekologicznego, gospodarczego, społecznego, kulturowego, historycznego itp.), jak i z punktu widzenia realizacji celów edukacyjnych (w tym wychowawczych), które się z tym wiążą. Prowadzą one zazwyczaj przez obszary cenne pod względem przyrodniczym lub/i kulturowym, świadcząc o ich wartościach i ukierunkowując uczniów m.in. na potrzebę ochrony dziedzictwa, jakie one stanowią. Ścieżki te są zwykle oznakowane w terenie: w określonych ich punktach znajdują się tablice edukacyjno-informacyjne lub oznaczenia, dzięki którym można odczytać ich treść (np. w formie czytników kodów QR lub odsyłaczy do linków). Przebieg i tematyka ścieżek opisana bywa często (coraz częściej) w formie on-line, ale bywa też tak, że opisy ścieżek pozostają nadal w formie tradycyjnej – najczęściej w folderach, dostępnych m.in. w miejscowych punktach informacji turystycznej, w urzędach miast lub gmin, w ośrodkach (centrach) edukacyjnych, kulturowych, siedzibach parków krajobrazowych, narodowych, nadleśnictwach itp.

Historia ścieżek dydaktycznych w Polsce liczy około 40 lat. Przez ten czas powstały one już we wszystkich regionach Polski: nizinnych – w tym: pojeziernych oraz w strefie wybrzeży (np. Jakuczun 1999, Bartoszewicz, Pampuch 2003, Miszkiel 2004, Gołdowska 2008); nizinnych (Różycki 2007), w tym dolin rzecznych (Konotopska 1998, Boiński i in. 2001, wislawarszawska.pl); wyżynnych (Michalik, Partyka 1992, Kardas i in. 1993[1]; Sendrowska, Modzelewski 2000, Pawłowski 2002, Grzegorzek 2008, Lamorski 2014); na obszarach górskich (Loch 1998, Kucharzyk i in. 2004, Derwich 2005, Pulinowa 2006, Strauchamnn 2010); pogórskich (Angiel 2001)[2]. Istnieje też coraz więcej miejskich ścieżek dydaktycznych (Szkurłat 1992, Tuszyńska i in. 2000, Angiel 2008, Markowska 2008); ścieżki dydaktyczne prowadzą również, co ważne – przez miejsca „zwykłe", w których najczęściej mieszkają uczniowie (Angiel 1991, Szymańska 2005, Markowska 2007)[3].

[1] Opracowanie to było pokłosiem warsztatów geograficznych zorganizowanych przez Sekcję Dydaktyki Geografii PTG w 1992 r. pt. „Jak organizować ścieżki dydaktyczne?" (Augustyniak 1993).

[2] Patrz też: Zestawienie – linki do wybranych ścieżek dydaktycznych prezentowanych na stronach internetowych.

[3] Wymienione tu osoby są albo autorami ścieżek dydaktycznych, albo nauczycielami prowadzącymi zajęcia terenowe z uczniami, którzy opisują zajęcia na ścieżkach dydaktycznych, np. w formie scenariuszy lekcyjnych.

Cele zarówno tworzenia ścieżek dydaktycznych, jak i przede wszystkim prowadzenia na nich zajęć terenowych są zbieżne z wybranymi ogólnymi celami edukacji geograficznej, w tym głównie edukacji przyrodniczej, kulturowej, edukacji

na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacji regionalnej oraz patriotycznej[13]. Jedną z zalet prowadzenia zajęć na ścieżkach jest możliwość stosowania aktywizujących metod kształcenia, rozwijających umiejętności obserwowania środowiska geograficznego (w tym „czytania krajobrazów") i rozmaitych związków zachodzących między środowiskiem a człowiekiem.

Cele dydaktyczne zajęć na ścieżkach dydaktycznych potencjalnie dotyczą szerokiego zakresu wiedzy geograficznej, zdobywanych umiejętności oraz kształtowanych postaw.

Nauczyciele geografii powinni znać ścieżki dydaktyczne co najmniej w swoim regionie, w szczególności w okolicy szkoły, ponieważ stanowią one łatwo dostępny, naturalny zbiór geograficznych obiektów poznania oraz zbiór tematów (w tym istniejących problemów wartych dostrzeżenia). Jednocześnie ścieżki takie są łatwe do dydaktycznego wykorzystania ze względów czasowych (bliskości). Tematycznie ścieżki najczęściej dotyczą środowiska geograficznego, w tym – przyrodniczego, np. jego elementów, związków między nimi, ich funkcji, znaczeń i ochrony itp. Mogą jednak też wiązać się z innymi zagadnieniami, np. historycznymi, kulturowymi (dziedzictwem kulturowym i jego ochroną). Na ścieżkach dydaktycznych nierzadko przywołane są cechy, zjawiska lub procesy charakterystyczne dla danego obszaru (np. regeneracja lasu, powstawanie wydm, sukcesja roślinności – renaturyzacja, zarastanie jezior itp. (tabl. 5, fot. A–D). Tematy przedstawiane na ścieżkach dotyczą takich zagadnień, jak np.: obserwacje meteorologiczne, gatunki roślin, zwierząt, grzybów, porostów charakterystyczne dla danego obszaru, różnorodność biologiczna, funkcje lasu, gospodarka leśna, ochrona lasu przed szkodnikami, siedliska leśne (tabl. 5, fot. E), formy ochrony przyrody, ekosystemy (np. potoku, starorzecza, lasu, pola), użytkowanie ziemi, użytki rolne, degradacja gleb, ochrona gleb, zadrzewienia śródpolne i ich rola, rolnictwo ekologiczne, krajobrazy, architektura – zabytki i ich ochrona. Tablice edukacyjne zawierają krótkie teksty i są opatrzone zazwyczaj szatą graficzną, przedstawiającą m.in. rozmaite przekroje, np. przez doliny rzeczne, jaskinie, torfowiska (Ćwikowska, Ćwikowski 1996), a także schematy (np. powstawania nacieków w jaskiniach; Michalik, Partyka 1992). Zawierać mogą też zdjęcia, szkice, mapy, blokdiagramy prezentujące np. budowę geologiczną danego miejsca, zaszłe lub zachodzące tam zjawiska i procesy (np. hydrologiczne, geomorfologiczne czy charakterystyczne dla danego obszaru formy rzeźby terenu (tabl. 5, fot. F, G); czasem są to wykresy stanów wody oraz przepływów rejestrowanych w pobliskiej rzece. Znajdziemy na nich ponadto np. ryciny prezentujące życie i działalność ludzi zamieszkujących niegdyś pobliskie tereny (Loch 1998).

Przystanki na ścieżkach dydaktycznych znajdują się najczęściej w takich miejscach, jak np.: ogródek meteorologiczny; brzeg jeziora, stawu, potoku, rzeki, dolina i jej elementy, źródło, grobla; las, polana, łąka, pole, droga, sad, miedza; bagno, mokradło, torfowisko, trzcinowisko; jaskinia; punkt widokowy, góra, zbocze; pomnik przyrody, rezerwat, użytek ekologiczny, zabytkowa aleja drzew; kamieniołom, kopalnia, stara huta, żwirownia; granica..., skraj...; zamek, dwór, pałac, dom, młyn,

[13] Patrz: Rozp. MEN w sprawie pods. prog. do SP, 2017, s. 24, 116–117; także Szkurłat i in., 2017, s. 15–16, s. 24–25, s. 163–164 oraz s. 186–188; Rozp. MEN w sprawie pods. progr. do LO, 2018.

elektrownia, gospodarstwo, leśniczówka; cmentarz, krzyż, kościół, kapliczka itp. Lista jest otwarta, zależna od wiedzy, spostrzegawczości i inwencji autora ścieżki dydaktycznej.

Ścieżki dydaktyczne powinny powstawać nie tylko w parkach narodowych, krajobrazowych, na obrzeżach rezerwatów, ale też dotyczyć miejsc „zwykłych" lub nawet zdegradowanych. W przypadku tych ostatnich ma „zaboleć" ich wygląd i stan, by uzmysłowić sobie uwarunkowania, które do tego doprowadziły oraz – by znaleźć drogę poprawy sytuacji (warto zastosować na takich ścieżkach np. elementy metody metaplanu, tzn. odpowiedzi na jego cztery zasadnicze pytania).

Wykorzystanie istniejących opracowań i tworzenie własnych ścieżek dydaktycznych[14]**.** Nauczyciele chętnie korzystają z istniejących opracowań, folderów ścieżek. Jest to uzasadnione zwłaszcza w nieznanym terenie. Zalecane jest, aby nauczyciel przed zajęciami, oprócz zapoznania się z treścią folderu (tematyką zajęć), sam dokonał rekonesansu terenowego i np. dostosował czas trwania zajęć (długość trasy) oraz tematykę, różnorodność i liczbę zadań do wykonania do: założonych celów dydaktycznych, długości i trudności trasy, czasu jej przejścia, możliwości intelektualnych i percepcyjnych uczniów i – rzecz oczywista – danego poziomu kształcenia. Zagadnienia, według nauczycieli istotne dla grupy uczniów (wiążące się z zakresem materiału na danym poziomie), można i należy rozszerzać o własne opracowania, tworząc np. odpowiednie wiązki tematyczne. Powstać mogą w ten sposób interesujące ciągi tematyczne, ułatwiające uczniowi m.in. myślenie przyczynowo-skutkowe. Technicznym ułatwieniem wykonywania poleceń i zadań podczas zajęć na ścieżce jest ich ułożenie w formie karty pracy ucznia; jej wypełnienie jest efektem pracy ucznia, a dla nauczyciela sprawdzianem uczniowskim osiągnięć.

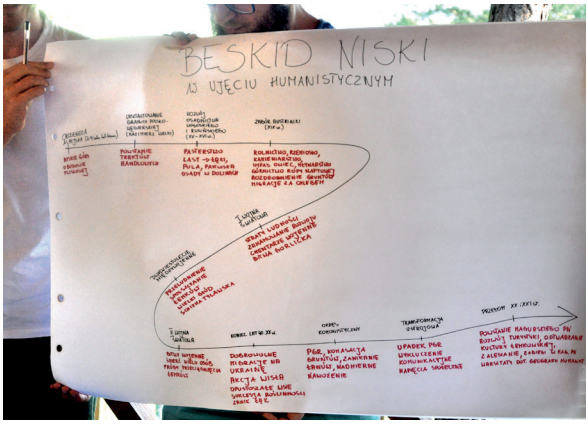
Ze wszech miar warto opracować dla swoich uczniów własną, geograficzną ścieżkę dydaktyczną w najbliższej okolicy. Można to także zrobić w zespole międzyprzedmiotowym, z nauczycielami np. biologii, historii, wiedzy o społeczeństwie, plastyki, techniki[15], dokonując wyboru łączących je tematów. Może ona wiązać diagnozę najbliższego środowiska geograficznego (odpowiadać na pytanie: jakie jest?) z refleksją: dlaczego takie jest oraz wizją: jak powinno być i odpowiedzią na najważniejsze pytanie: co zrobić, żeby było tak, jak być powinno (jak nim mądrze gospodarować, jak go chronić).

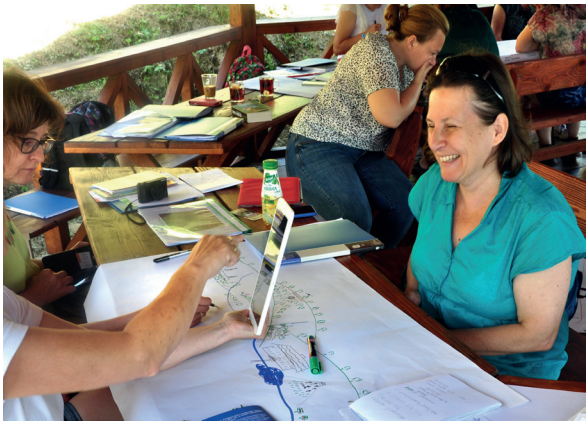
[14] Zagadnieniom geograficznych ścieżek dydaktycznych poświęcony był nr 4 Geografii w Szkole z 2008 r. Zobacz też teksty dwóch wariantów opracowania własnej ścieżki dydaktycznej w najbliższej okolicy, które umieściliśmy na końcu tego podrozdziału (w ramkach, na zielonym tle).

[15] Jest to także cenne z przyczyn organizacyjnych i czasowych, bowiem taka ścieżka interdyscyplinarna może być wykorzystana w ramach międzyprzedmiotowych zajęć terenowych. Zajęcia odbędą się wtedy w czasie np. dwóch lekcji – geografii i historii lub geografii i biologii. Zostaje zatem do rozwiązania tylko organizacyjna kwestia „sąsiadowania" ze sobą w planie lekcji z tych przedmiotów.

Tablica 4.

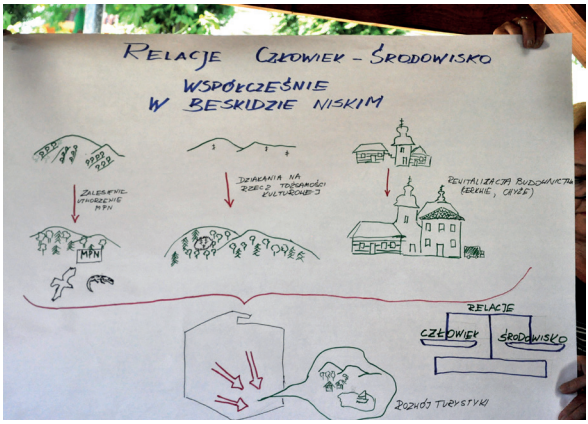
Warsztaty terenowe dla nauczycieli geografii „Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym". Beskid Niski (2019). Prezentacje opracowań wyników, syntez oraz poznawanie cech krajobrazu. (fot. J. Angiel)





Krempna. Podsumowanie zajęć – opracowywanie i prezentowanie prac (wyników, konkluzji)

Tablica 4. cd.

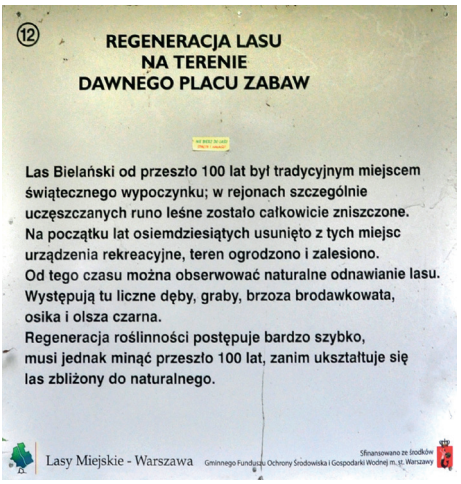


Krempna. Podsumowanie zajęć – opracowywanie i prezentowanie prac (wyników, konkluzji)

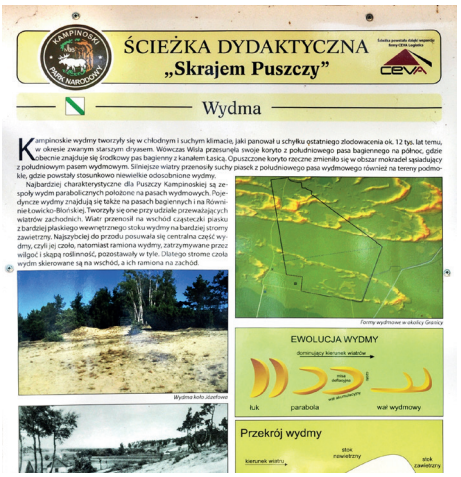
Cerkiew w Bartnem. Poznawanie elementów środowiska przyrodniczego i geograficznego oraz cech krajobrazu kulturowego

Tablica 5.

Zajęcia terenowe na ścieżkach dydaktycznych. Przykłady tematów, stanowisk w terenie oraz tablic dydaktycznych. (fot. J. Angiel)

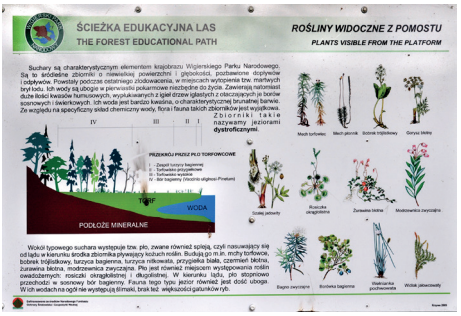


Tablica dydaktyczna na ścieżce w Rezerwacie Bielańskim w Warszawie. Zawiera krótki, rzeczowy tekst informujący o procesie naturalnej regeneracji miejsca wcześniej użytkowanego rekreacyjnie



Przykład stanowiska na ścieżce dydaktycznej w Kampinoskim PN. Zawiera krótki, rzeczowy opis genezy wydm śródlądowych na obszarze Niżu Polskiego; wyjaśnia proces powstawania i przemieszczania się wydm, zwraca uwagę na pasowy układ zespołu wydm oraz charakterystyczną obecność obszarów bagiennych w Puszczy Kampinoskiej. Opis zawiera poglądowe zdjęcia i ryciny. W sąsiedztwie planszy można prowadzić obserwacje opisanych wydm

Przykład stanowiska na ścieżce dydaktycznej w Kampinoskim PN. Przedstawia proces renaturyzacji związanej ze zmianą gospodarowania (wywłaszczenie gruntów na obszarze parku narodowego). Jednocześnie jest przykładem zbyt obszernego tekstu bez podkreśleń i wyróżnień zagadnień węzłowych

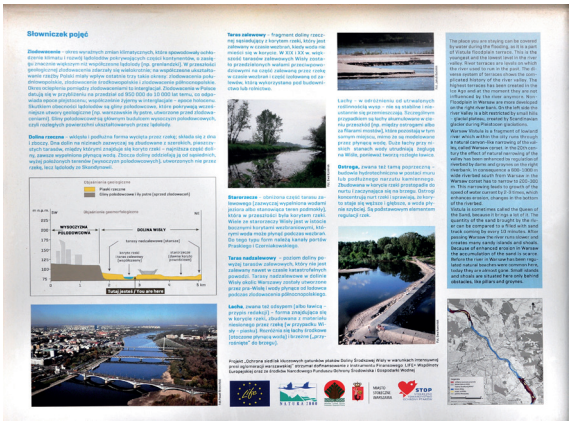


Przykład stanowiska na ścieżce dydaktycznej w Wigierskim PN. Przedstawia proces zarastania jeziora (na przykładzie jeziora dystroficznego). Jednocześnie jest dobrym przykładem wyważonej proporcji między tekstem a rysunkami

Tablica 5. cd.

Geograficzne zajęcia terenowe na ścieżce dydaktycznej w Lesie Kabackim (Warszawa). Zajęcia pozalekcyjne prowadzone w celach badawczo-dydaktycznych przez dr. hab. Mikołaja Madurowicza (WGiSR UW) w różnowiekowej grupie dzieci. Zajęcia tego typu są cennym doświadczeniem także dla nauczycieli akademickich

Temat: Warszawski odcinek Wisły, aspekty hydrologiczne. Przejrzysty i przystępny w odbiorze tekst został napisany przez hydrologa dr. Janusza Żelazińskiego



Temat: Warszawski odcinek Wisły, aspekty geomorfologiczne. Tekst został wzbogacony o właściwy materiał ilustracyjny (w tym fotograficzny) oraz słowniczek geograficzny. Tablica jest znakomitym środkiem dydaktyczny dla nauczyciela i ucznia. Elementy koryta rzeki przedstawione na zdjęciu są widoczne (przy różnych stanach wody) z miejsca, w którym znajduje się tablica

Istnieje także możliwość opracowania z uczniami ścieżki dydaktycznej (wokół szkoły, jej najbliższego otoczenia), np. w ramach projektu edukacyjnego. Ale może to być również celem pracy uczniów w szkolnym kole geograficznym. Takie wyzwanie można podjąć w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Sprawia ono dużo satysfakcji uczniom i nauczycielom, o czym przekonała się także jedna z autorek tej pracy (Angiel, Angiel 1991, 2001). Zachęcamy do opracowania własnych ścieżek dydaktycznych wzdłuż tras nie tylko pieszych, ale i rowerowych, a może i tras hulajnogowych (np. w mieście) czy kajakowych[16]. Mogą być one dostępne w różnych formach: wydruku czy aplikacji i udostępniane np. innym szkołom czy zainteresowanym grupom.

Należy też zwracać uwagę na miejsca, których walory przyrodnicze, kulturowe zostały zniszczone, „znijaczone", wołają o ratunek i przywrócenie im urody. Dobrze jest dostrzegać tematykę związaną z codziennym życiem i jego oddziaływaniem na środowisko, a punkty postojowe ścieżki wyznaczyć wówczas w miejscach takich, jak: blokowiska, place przed marketami, miejsca blisko parkingów, przed osiedlami zamkniętymi itp. Warto, by uczniowie celowo doświadczyli brzydoty w przestrzeni swego miasta czy wsi i poczynili refleksje nad jej przyczynami. Potrzebne są zatem na ścieżkach dydaktycznych także tematy dotyczące zagospodarowania przestrzennego, w tym związane z rewitalizacją terenów, pokazującą właściwy kierunek działania i jego efekty.

Wskazane byłoby, aby na autorskiej ścieżce dydaktycznej w najbliższej okolicy dokonać z uczniami wartościowania takiego miejsca, które jest pozytywnym przykładem: świadczy o wiedzy, mądrości, poczuciu estetyki – o dobrych wzorcach tworzenia ładu w miejscach swego życia (Szkurłat 1992, 1999, Michalczyk 2010b, 2014).

Zajęcia na ścieżkach dydaktycznych nie powinny ograniczać się (jak w ogóle w całej edukacji geograficznej) do werbalizmu (np. czytania przez jedną osobę treści na tablicy i przechodzenia do następnej tablicy!). Mamy podczas nich uwzględniać m.in. ujęcia problemowe, wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych, dostrzeganie zagadnień węzłowych[17], stosowanie metod aktywizujących itp. W zajęciach warto wykorzystywać cały arsenał środków dydaktycznych – zarówno klasycznych (np. mapy), jak i nowoczesnych, w tym cyfrowych (np. aplikacje, stosowne linki, teksty w „chmurach" itp.).

[16] Znamy takie przykłady nauczycieli geografii w szkołach ponadpodstawowych, którzy wyruszają z uczniami na dydaktyczne szlaki wodne!

[17] Była to i jest nadal jedna z podstawowych zasad dotyczących edukacji z zakresu geografii regionalnej i społeczno-ekonomicznej. Są to specyficzne i nadrzędne dla danego regionu miejsca, fakty, procesy, zjawiska decydujące o jego specyfice (Batorowicz 1981, Kucharska i in. 1994).

Przykładowe linki do stron zawierających opisy ścieżek dydaktycznych

- https://www.alejaturysty.pl/sciezka-edukacyjna-na-rakowcu/obiekt/794/ (Popradzki PK)
- https://www.alejaturysty.pl/sciezka-przyrodniczo-dydaktyczna-torfowe-klyle/obiekt/1478/ (brzegi Zatoki Puckiej)

- https://24jgora.pl/artykul/pierwsza-w-polsce-nowoczesna/538958 (Rudawy Janowickie, Rudawski PK)
- https://www.swarzedz.pl/fileadmin/Pliki_info/Pliki_info_2012/ulotka_sciezki_dydaktyczne_puszcza_zielonka_2.pdf (Puszcza Zielonka)
- https://www.pnbt.com.pl/sciezki_dydaktyczne-387 (Bory Tucholskie)
- https://www.kampinoski-pn.gov.pl/edukacja/sciezki-dydaktyczne (Kampinoski PK)
- http://www.rodowo.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=79%3Acieka-przyrodnicza&catid=36%3Aaktualnosci-strona-gowna&lang=pl (Pojezierze Mazurskie)
- http://www.isrl.poznan.pl/pl/dzialalnosc-popularyzatorska/11-dzialalnosc-popularyzatorska/69-sciezka-ekologiczno-dydaktyczna-w-parku-krajobrazowym-im-gen-dezyderego-chlapowskiego (Pojezierze Wielkopolskie)

4.6. Wycieczka szkolna

Nieodłącznym elementem edukacji geograficznej „od zawsze" były wycieczki. Stanowiły i stanowią one zarówno wielką wartość poznawczą, jak i wychowawczą, w tym społeczną. Przeglądając stare fotografie prezentujące relacje ze szkolnych wycieczek (fot. 1), warto m.in. zwrócić uwagę na fakt, że uczennice stoją lub siedzą np. w zaroślach kosodrzewiny czy na skałkach wapiennych. Dziś traktowane jest to jako naganne i karane zachowanie w parkach narodowych. Ale w 1930 r. nie istniał w Polsce żaden park narodowy (Białowieski PN powstał dopiero w 1932 r.). Często, po wielu latach, wycieczki szkolne przywoływane są nie tylko jako miejsca zdobywania wiedzy geograficzno-krajoznawczej i jako odniesienia do edukacji geograficznej w „tamtejszych czasach", w „tamtej szkole", z „tamtymi nauczycielami" oraz „w takich uwarunkowaniach", ale także jako stosunkowo trwałe, sentymentalne wspomnienia.

Wróćmy jednak do czasów obecnych... Wycieczka szkolna pozwala na realizację znacznie szerszego zakresu celów niż w omówionych już przez nas rodzajach zajęć terenowych. Geograficzna wycieczka szkolna jest z reguły zaplanowana przez nauczyciela. Wskazane jest, aby jej program był skonsultowany z nauczycielem historii czy polonistą, żeby kompleksowo uwzględnić możliwości poznawcze obszaru (w tym charakterystyczne cechy regionu), który jest celem wyjazdu. W planowaniu wycieczki konieczne jest podkreślenie jej regionalnego i indywidualnego charakteru. Jeśli np. młodzież z Małopolski jedzie nad morze, w programie należy zaplanować obserwacje takich elementów środowiska geograficznego i cech tego regionu, z którymi nie spotka się w swoim regionie, tzn.: morze i jego brzegi: niskie i wysokie, plaża, wydmy nadmorskie, porty, stocznie, latarnie morskie itp. Warto też odwiedzić muzea i wystawy oraz np. oceanarium w Gdyni, Fokarium w Helu, miejsca pamięci narodowej (np. Westerplatte), poznać kulturę kaszubską.

W przekazywaniu treści na wycieczce często występuje dominacja form podających nad poszukującymi. Nie jest to właściwe, godne polecenia rozwiązanie

Fot. 1. Wycieczki geograficzno-krajoznawcze uczennic z Pensji Antoniny Mrozowskiej w Mławie, lata 1930–1931 (zdjęcia ze zbiorów rodzinnych J. Angiel)
A. Wycieczka w Tatry (1931 r)., **B**. Wycieczka na Wyżynę Krakowsko-Częstochowską, Ojców, 1930 r. **C**. Wycieczka w Beskid Wysoki, na Babią Górę, 1930 r.

organizacyjne. Istnieje potrzeba zrównoważenia obu form zajęć aktywnościami uczniowskimi (nie tyle poprzez osławione „referaty na temat…", ile na przykład przygotowanie przez uczniów portfolio przed wycieczką czy również jego uzupełnianie w trakcie jej trwania z określonymi wcześniej wymaganiami wobec uczniów lub opracowanie szczegółowej legendy do punktów wyznaczonych na mapie ukazującej trasę wycieczki).

Z uwagi na organizację wycieczki z udziałem nauczycieli co najmniej dwóch przedmiotów, np. geografa i historyka, w jej trakcie nie można pomijać informacji o obiektach będących przedmiotem zainteresowania tych przedmiotów szkolnych. Nauczyciel prowadzący wycieczkę nie powinien obojętnie przechodzić obok obiektów, zjawisk i procesów, których znajomość nie może być obca uczniowi poznającemu własny region lub ojczysty kraj. W programie wycieczki warto więc uwzględnić wszystkie treści możliwe do zapoznania się z nimi na jej trasie.

Już w okresie międzywojennym w nauczaniu geografii doceniano znaczenie kształcące i wychowawcze wycieczek szkolnych. E. Romer (1967, s. 209) podkreślając walory tej formy zajęć dla upoglądowienia poznawanych treści geograficznych, pisał: *Korzyść z wycieczek tym większa, im bogatszy i różnorodniejszy krajobraz miejsca rodzinnego*. Wycieczki o charakterze krajoznawczym były powszechnie zalecane w programach nauczania geografii wszystkich poziomów kształcenia (Hibszer 1997[18]). Do tego faktu powrócili autorzy nowych podstaw programowych geografii z 2017 i 2018 r.

Warto dodać, że w niektórych opracowaniach metodycznych termin „wycieczka" obejmuje ogół zajęć poza obrębem budynku szkolnego, a więc zarówno lekcje w terenie, jak i ćwiczenia terenowe, krótsze wyjścia z uczniami w najbliższą okolicę oraz dłuższe, wielodniowe wyjazdy. Z uwagi na częste stosowanie terminu „wycieczka szkolna" warto nadmienić, że znaczenie tego pojęcia ewoluowało. I tak W. Okoń w „Słowniku pedagogicznym" (1981) stwierdza, że *wycieczki szkolne są przede wszystkim formami pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, umożliwiającymi uczniom bezpośrednie poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego, bądź innych krajów, ich właściwości geograficznych, historycznych, etnicznych, kulturowych lub gospodarczych*. Z wcześniejszych określeń warto jeszcze przytoczyć definicję wycieczki autorstwa E. Świtalskiego (1990, s. 297): *jest to celowe planowane i odpowiednio kierowane wyjście lub wyjazd uczniów poza teren szkoły w celu poznania środowiska w ujęciu krajoznawczym, z uwzględnieniem elementów poznawczych, kształcących, wychowawczych i rekreacyjnych*. Definicja wycieczki szkolnej autorstwa K. Denka brzmi: wycieczka szkolna to każde wyjście poza budynek szkolny w celach edukacyjnych[19]. Z przytoczonych definicji widzimy, że zajęcia terenowe nazywane „wycieczką szkolną" bywają różnie definiowane (nam, geografom, najbliższa jest, oczywiście, definicja Świtalskiego!), jedna jest jednak ich wspólna cecha – ważna rola w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W przypadku edukacji geograficznej podstawą tych zajęć jest bezpośredni kontakt z bliższym lub dalszym środowiskiem geograficznym.

Dla odróżnienia wycieczki szkolnej od lekcji w terenie konieczne jest spełnienie dwóch wymogów formalnych: opracowanie karty wycieczki oraz jej harmonogramu. Geograficzne wycieczki szkolne, podobnie jak wszelkie inne formy turystyki szkolnej, podlegają określonym przepisom prawnym. Aktualnie jest to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. z dnia 26 lipca 2018 r.). Dokument ten m.in. definiuje trzy formy wycieczek szkolnych (wycieczki przedmiotowe, wycieczki krajoznawczo-turystyczne o charakterze interdyscyplinarnym, specjalistyczne wycieczki krajoznawczo-turystyczne) oraz precyzuje zadania kierownika i opiekuna wycieczki szkolnej.

Najważniejszą zaletą wszystkich omówionych powyżej form pracy terenowej ucznia jest to, że pozwalają one dostrzec środowisko geograficzne w całej

[18] Maszynopis pracy doktorskiej.
[19] Zawarta jest ona w „Nowym słowniku pedagogicznym" pod redakcją W. Okonia (2001).

złożoności, w sposób całościowy. Ta umiejętność nie jest powszechna, ale świadomi swej roli nauczyciele geografii powinni pomóc uczniowi w jej systematycznym kształtowaniu i rozwijaniu.

4.7. Gry i zabawy w terenie

Gry terenowe to rodzaj zabaw rozgrywanych najczęściej w czasie rzeczywistym, do których wykorzystuje się pewien obszar (fragment terenu), a zwłaszcza jego pokrycie. Podstawową umiejętnością wymaganą od uczestnika takich zajęć albo też „wypracowywaną" podczas takich gier (bo dopiero praktyka czyni mistrza!) – jest dobra orientacja w terenie, umiejętność sprawnego czytania mapy/planu lub/i wykorzystania urządzeń geoinformacyjnych, zwłaszcza aplikacji GPS.

W młodszych latach edukacji szkolnej (np. podczas lekcji przyrody realizowanych poza klasą szkolną) lub w harcerstwie powszechnie wykorzystywano kiedyś zabawę znaną pod nazwą „**podchody**". W najmniej złożonej formie zajęcia realizowane z wykorzystaniem tej gry polegają na tym, że jedna grupa uczestników (uczniów) „ucieka", zostawiając po drodze strzałki, ślady i zadania do rozwiązania (listy), a druga grupa musi iść tymi śladami, wykonywać wszystkie polecenia, zadania, a następnie dogonić i „złapać" grupę pierwszą. Mogą też przybrać formę zabawy w poszukiwanie ukrytych w terenie „skarbów" lub interesujących miejsc. Bardziej skomplikowana odmiana podchodów polega na tym, że to organizatorzy układają łamigłówki i zadania, mające doprowadzić do odnalezienia miejsc, do których zawodnicy mają dotrzeć. Grupa „pościgowa" wyrusza z reguły 15–30 minut po grupie „uciekającej". Drużyna pierwsza (uciekająca) wygrywa wtedy, gdy zadania nie zostaną rozwiązane przez drugą grupę. Zaś drużyna druga (pościgowa) wygrywa wówczas, kiedy wykona poprawnie wszystkie zadania i złapie drużynę uciekającą przed dotarciem do określonego celu. Zasady podchodów są czasami wykorzystywane przez nauczycieli geografii w trakcie imprez szkolnych, np. w Dniu Geografa lub na obozie szkolnym. Z uwagi na zdrową rywalizację między uczniami oraz walory sprawnościowe (tak bardzo potrzebny współczesnej polskiej szkole element kultury fizycznej), warto, aby ta zabawa, odpowiednio zmodyfikowana i dostosowana do realizowanych treści kształcenia, znalazła trwałe miejsce w trakcie geograficznych zajęć terenowych.

Wyższą jakościowo i organizacyjnie formą gier terenowych jest **gra miejska**. Przestrzeń miejska jest w niej wykorzystywana jako istotny element rozgrywki – teren miasta to „plansza", po której poruszają się uczestnicy zabawy. Takie gry organizowane są w różnych miejscach niezależnie od siebie, głównie w dużych miastach. Przybierają zarówno formy otwarte (tzn. takie, których uczestnikiem może być każda zainteresowana osoba), jak i zamknięte, często komercyjne (tzn. uczestnikiem jest osoba spełniająca określone kryteria, np. rejestracji lub odpłatności za udział). Nieraz gry wchodzą w skład turystycznych ofert imprez integracyjnych. Tematyka gier miejskich bywa bardzo różnorodna: historyczna, biograficzna i geograficzna.

Miejskie gry terenowe mają duży potencjał edukacyjny, warto, aby dostrzegli to nauczyciele geografii, częściej wykorzystując je w praktyce edukacyjnej,

Z dostępnych w Internecie informacji wynika, że pierwszą znaną grą miejską przeznaczoną wyłącznie dla uczniów jest gra powstała w 2015 r. w ramach Międzyszkolnego Turnieju Wiedzy Historycznej o Puławach „Bitwa o Puławy". Jej organizatorem był Puławski Ośrodek Kultury „Dom Chemika".

zwłaszcza na zajęciach terenowych z geografii. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby powstały np. (w ramach uczniowskich projektów gry wiejskie). Wieś i jej okolica mogą być równie świetną „planszą do gry" jak miasto.

Geocaching – gra z wykorzystaniem nowoczesnych technologii geoinformacyjnych – to obecnie najpopularniejsza na świecie gra terenowa skupiająca się na zabawie płynącej z poszukiwań ukrytych skrytek za pomocą urządzenia GPS. Gra miała swój początek w 2000 r., gdy Dave Ulmer – mieszkaniec stanu Oregon, wykorzystując decyzję rządu Stanów Zjednoczonych o odblokowaniu sygnału satelitarnego GPS, umieścił w znanym sobie miejscu pojemnik z drobiazgami dla znalazcy (tzw. cache), podając jednocześnie do publicznej wiadomości w sieci współrzędne geograficzne tego miejsca. Od tego czasu powstały specjalne komercyjne serwisy geocachingowe z siecią milionów skrytek na całym świecie. W Polsce pierwsza skrytka została założona w listopadzie 2001 r., a wiosną 2006 r. stworzony został polski lokalny serwis Opencaching Polska (zwany też OC PL). Od 2009 r. istnieje polska strona Geocaching.pl, której celem jest ułatwienie polskim geocacherom korzystania z serwisu Geocaching.com. Według stanu na 6 lipca 2018 r. na terenie Polski znajdują się 60 702 skrytki, z których 42 671 jest aktywnych.

Główna zasada geocachingu polega na umieszczeniu skrytki w miejscu o podanych współrzędnych i jej odszukaniu za pomocą urządzenia GPS przez pozostałych użytkowników. Typowy geocache ma formę pojemnika o różnej wielkości i kształcie, zawiera mały notatnik lub kartkę (logbook), na której wpisuje się znalazca oraz upominek dla tej osoby. Dla geografów szczególnie istotne są skrytki typu EarthCache. Nie mają one fizycznie istniejącego pojemnika, lecz udostępnione współrzędne GPS, kierujące do miejsca, w którym zobaczyć można interesujący obiekt przyrodniczy, istotny z punktu widzenia historii Ziemi. Jego odnalezienie może być ponadto uwarunkowane rozwiązaniem zadania o zróżnicowanym stopniu trudności.

Idea geocachingu ma nieodłączny wymiar edukacyjny. Na pierwszy plan wysuwa się umiejętność obsługi urządzeń GPS (lub odpowiedniej aplikacji GPS w telefonie komórkowym) i orientacji w terenie. Poszukiwania skrytek sprzyjają rozwojowi spostrzegawczości, a ich tworzenie – rozwijaniu wyobraźni. Choć sama zabawa może przypominać znane z harcerstwa geograficzne podchody, to jednak, poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii, jest przykładem odpowiedniego ich przetworzenia – dostosowania do wymagań współczesności oraz oczekiwań młodego pokolenia. Dla uczniów młodszych samo poszukiwanie skrytek i styczność z obsługą nawigacji GPS stanowi o atrakcyjności zajęć prowadzonych poza murami klasy szkolnej. Dla starszych – na pierwszym planie może znajdować się nastawienie na wykonanie zadań przypisanych skrytkom.

Zaangażowanie uczniów w trakcie tej formy zajęć terenowych, poprzez pełną ich aktywność, która towarzyszy wykonywaniu zadań w konkretnym miejscu poznawanej przestrzeni, może służyć tworzeniu relacji między uczniem a tym miejscem. Nauka poprzez zabawę może też pobudzić w uczniach chęć spędzania więcej czasu poza budynkiem szkoły. Duże znaczenie praktyczne ma także wykorzystanie w trakcie zajęć smartfonu. W obecnych czasach ta forma zajęć terenowych staje się nieodzowna. W dużej mierze to właśnie ona uświadamia uczniom znaczącą rolę edukacji geograficznej we współczesnym świecie, jej wysoką rangę oraz sprawia, że „uczenie się geografii" jest przyjemne i atrakcyjne, a ponadto praktyczne i godne polecenia.

4.8. Krajoznawstwo szkolne w edukacji geograficznej

Szkolne krajoznawstwo jest interdyscyplinarną wiedzą ukierunkowaną na systemowe i osobiste poznawanie własnego kraju, w tym szczególnie własnego regionu i „małej ojczyzny". Łączyło ono ideowo ludzi różnych profesji, w tym wybitnych geografów, takich jak np. Wincenty Pol, Edmund Massalski, Irena Mileska, Edward Moskała, Stanisława Niemcówna, Ludomir Sawicki, Gustaw Wuttke (Czarnowski 2006). Jest też integralną częścią procesu kształcenia i wychowania. Obejmuje i łączy wiedzę z różnych dziedzin i różnych przedmiotów kształcenia (np. geografii, przyrody, historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego, techniki), wykorzystując rozmaite metody w nich stosowane. Jego głównym celem wychowawczym było i jest krzewienie uczuć patriotycznych oraz kształtowanie postaw obywatelskich. Podkreślane są w nim wartości społeczne, takie jak np. umiejętność współpracy i współdziałania z rówieśnikami (Denek 2010). Z punktu widzenia pedagogicznego bliskie jest ono koncepcji „nauczania otwartego" (Denek 2010) oraz kształcenia wielostronnego (Półturzycki 2002, Okoń 2003, Kupisiewicz 2005, Bereźnicki 2007). Jednocześnie jest ono wierne postulatom bezpośredniego poznawania i nauczania poglądowego, w którym mamy bezpośrednio do czynienia z obiektami poznania (Klima 1962, Łobożewicz, Łobożewicz 1978). Jest to szczególnie istotne w dzisiejszych czasach zarówno „pokolenia sieci", jak i „cyfrowych dzieci" (Morbitzer 2014).

Obecnie krajoznawstwo szkolne czeka na pewien renesans i adaptację – przystosowanie do powstałych nowych uwarunkowań cywilizacyjnych, głównie społeczno-kulturowych.

Krajoznawstwo szkolne jest ważną tradycją w szkolnej edukacji geograficznej. W zakresie geografii wiąże się m.in. z kształceniem rozmaitych umiejętności, np. orientacji w terenie, obserwacji m.in. pogody, rozpoznawaniem np. form ukształtowania terenu czy typów jego użytkowania, rozmaitych rodzajów obiektów budownictwa, stylami architektonicznymi oraz z geograficznymi badaniami terenowymi dotyczącymi elementów środowiska geograficznego, takich jak np. gleby, wody, roślinność, zwierzęta (Kądziołka 1978). Badania te odnosić się mogą np. do ich uwarunkowań, wzajemnych związków, rozmaitych ocen czy też diagnoz (np. do związanych z ochroną środowiska geograficznego oraz krajobrazu).

Krajoznawstwo ukierunkowuje zarówno na bezpośrednie obserwacje dokonywane w terenie, jak i osobiste przeżycia.

Jednocześnie też krajoznawstwo szkolne jest rodzajem zajęć, głównie prowadzonych w terenie, w różnych formach i różnymi sposobami. Jeden z takich sposobów opisujemy poniżej.

W ramach geograficznych zajęć terenowych z zakresu szkolnego krajoznawstwa została wypracowana **tzw. „metoda krajoznawcza".** Jej pomysłodawcą i niejednokrotnym „wykonawcą" był, wielokrotnie już wspominany, Gustaw Wuttke. Trzeba zaznaczyć, że określenie „metoda" jest w tym przypadku mylące. **Nie jest to bowiem „metoda"** w dzisiejszym tego słowa rozumieniu. *Charakteryzuje ją dążność do wiązania każdego poznanego faktu z tłem, na którym ten fakt występuje i dopiero w tym powiązaniu zrozumienia jak wpływa na inne, sam z kolei będąc uzależniony od pozostałych* (Wuttke 1961, s. 9). *Spostrzegawczość połączona z rozwagą, z zastanawianiem się nad każdym dostrzeżonym faktem, zwłaszcza tym, na który do tej pory nie zwracało się najmniejszej uwagi – staje się źródłem zadziwienia, podziwu, „olśnienia". Zdziwienie budzi zaciekawienie. Zaciekawienie żąda odpowiedzi, zmusza myśl do pracy, zmusza wyobraźnię do poszukiwań obrazu, który by zaspokoił niespokojną myśl* (Wuttke 1961, s. 10).

A zatem „metoda krajoznawcza" jest to pewien sposób wiązania treści geograficznych w interesującą „opowieść geograficzną" utkaną z różnych wątków, **głównie przyczynowo-skutkowych**, albo – szerzej rzecz ujmując – ze **związków, relacji i uwarunkowań**, np. danego elementu środowiska geograficznego (krajobrazu) z innymi elementami, zjawiskami, procesami, w tym – z działalnością człowieka i jej skutkami. Owa „opowieść" jest formowana jako wyraz uważnych obserwacji terenowych oraz interpretacji, a następnie poczynionych wniosków i refleksji. Główną jej osią mogą być np. powiązania, geneza, zmienność czasowa, dynamika, różnorodność oraz rozmaicie pojmowane (nie tylko utylitarnie) wartości danej „rzeczy". Ta geograficzna narracja jest pewnego rodzaju „opowieścią naukową", ukierunkowaną na pokazanie uczniom nici powiązań, roli, celowości czy też znaczeń. Istotne są w niej: obserwacje w terenie, całościowy, szeroki i wieloaspektowy ogląd rzeczywistości nie zamykający się tylko na metodzie analizy i „szkiełka i oka" (Wilczyński 1996, Zając 1996) – oraz refleksje, wymagające m.in. – namysłu i skupienia.

Aby przedstawić „metodę krajoznawczą"[20] nazwaną w ten sposób przez samego jej twórcę, należy go sobie wyobrazić w terenie, podczas zajęć z uczniami. Idąc piaszczystą, mazowiecką drogą, bacznie obserwuje np. ziarno piasku: jego kształt, oszlifowanie, barwę oraz poddaje je (na głos) analizie, dociekając genezy – przedstawia różne warianty, okraszone rozmaitymi refleksjami. Opowiada poglądowo o jego prawdopodobnej drodze, jaką odbyło np. transportowane w rzece – wpierw gdzieś wysoko, w górach, potem coraz niżej, aż do rozległych dolin na nizinach lub jeszcze dalej do ujścia rzeki w strefie morskiej plaży. Mówi w ten

[20] Według współczesnej dydaktyki (Piskorz 1997, s. 72) opisany sposób rozumowania i wnioskowania nie jest traktowany jako metoda, lecz pewien tok postępowania (oraz układ treści kształcenia) prowadzący od obserwacji szczegółów do uogólnień oraz do odnalezienia prawidłowości (układ indukcyjny).

sposób o zjawiskach i procesach w przystępnej dla dzieci formie, ale też zmieniając miejsce „akcji" – wywołuje napięcie, zaskoczenie oraz zainteresowanie. Bo oto inne ziarnko piasku na jego dłoni, wzięte z pobliskiej wydmy, mogło też zostać „wykruszone" z wietrzejących skał w górach, gdzieś w suchym klimacie, a tu przywędrowało dawno temu na skutek działalności wiatru, który tracąc siłę nośną, pozostawił je tutaj właśnie, gdzie wraz z innymi ziarnami utworzyło wydmę. Mogło też przebyć jeszcze inną drogę, np. wraz z lądolodem nasuwającym się z północy, ze Skandynawii, który kruszył po drodze napotkane skały na drobne ziarna – minerały, z których składała się ich dawna skała „matka". A jak ona powstała? Jakim ulegała przez miliony lat procesom i przeobrażeniom? W jakich to się odbywało warunkach i przy udziale jakich czynników? A teraz – możesz dotknąć ściany domu, koło którego przechodzimy! W tynku, zaprawie murarskiej też są ziarna piasku. Może właśnie te, o których była mowa wcześniej? *I tak ziarenko piasku posłużyło nam do ujrzenia rozległej panoramy zjawisk, w których brało ono czynny udział, pokazało swoją przeszłość i użyteczność współczesną. Metoda krajoznawcza umieściła to drobne ziarnko na rozległym tle zjawisk ziemskich i prac ludzkich* (Wuttke 1962, s. 14–15)[21].

Nie są to zwyczajne opowieści przyrodnicze o skałach, wodzie, glebie czy roślinach. Nauczyciel dostrzega i analizuje nie tylko poszczególne elementy środowiska geograficznego w miejscu ich występowania (bo przecież są to zajęcia terenowe), ale uruchamia myślenie syntetyczne; ujawnia drogę poznawania danego obiektu na podstawie obserwacji, a następnie przechodzi do interpretacji i uogólnień. Warto podkreślić, że ów indukcyjny porządek postępowania – tok rozpoczynający się od wieloaspektowej obserwacji np. obiektów, zjawisk prowadzonych w najbliższym otoczeniu ucznia, w okolicy szkoły. G. Wuttke był przy tym nie tylko wnikliwym badaczem, który zadaje pytania, a następnie uzewnętrznia swój myślowy „warsztat naukowy", pozwalający na analizę i syntezę naukową, tworzenie ciągów przyczynowo-skutkowych[22]. Nie tylko unaoczniał uczniom ścieżkę „dochodzenia do prawdy" o środowisku i jego elementach, o przystosowaniach oraz wzajemnych związkach, dynamice, o zmienności czasowej (geografia rozumowa). Ale też, co ważne – nie pomijał wyrażenia doznań estetycznych, przekazując swoje odczucia związane z widokiem np. rozpościerającego się na wydmie różnokolorowego dywanu „utkanego" z rozmaitych gatunków roślin (geografia malownicza), tym samym prowokując i zachęcając dzieci do wyrażenia swoich wrażeń. To połączenie i takie zakończenie nie musi być jednak definitywnym końcem zajęć i radości odkrywania. Bowiem stwarza ono znowu możliwość kolejnych pytań, odkryć i zadziwień dotyczących np. danych roślin, ich budowy, przystosowania do życia w danym środowisku oraz rozmaitych zastosowań (Angiel 2016).

[21] Podobną, wielowątkową opowieścią geograficzną łączoną „nićmi przyczynowo-skutkowymi", wartą wysłuchania i przeżycia w terenowym „teatrze", jakim może być np. pobliski kamieniołom, ściana skalna, brzeg rzeki czy też plaża nadmorska – jest esej „Stawanie się kamienia" M.Z. Pulinowej (1996).

[22] Ziarnko piasku – skała – jej pochodzenie – przeszłość geologiczna – wnętrze Ziemi – rozżarzona magma – „ciasto skalne" – ruchy skorupy ziemskiej – wypiętrzanie gór – zmiana warunków – przeobrażenia – czynniki wewnętrzne i zewnętrzne – piasek – wydmy – złoża – skała macierzysta – gleba; piasek – zaprawa murarska – tynk – murowany dom.

* * *

W podstawie programowej kształcenia ogólnego zwraca się uwagę na harmonijne łączenie celów nauczania. Wykonywanie obserwacji przyrodniczych podczas różnych form zajęć terenowych wdraża ucznia do samodzielności, wnikliwości, a w przypadku zajęć prowadzonych regularnie – także do systematyczności i cierpliwości oraz umiejętności notowania wyników, ich analizowania i wnioskowania.

Nie sposób nie zgodzić się z W. Cabajem (2012), który przekonuje, że różnego rodzaju obserwacje: astronomiczne, meteorologiczne czy też pomiary w terenie można wykonywać w zasadzie wszędzie. Pisali o tym zarówno nauczyciele, uczestnicy naszego konkursu, jak i wielu geografów doceniających różnorodność rodzajów zajęć terenowych. Niezależnie od miejsca da się bowiem obserwować np. zmienność pogody, układy i różne rodzaje chmur w czasie przejścia frontu atmosferycznego, czy też określić stopień zachmurzenia lub kierunek wiatru. Podobnie wszędzie można obserwować rozmaite zjawiska na niebie. Do tej grupy obserwacji możemy zaliczyć także obserwacje niektórych gatunków zwierząt, np. ptaków. Części obserwacji, jak wspomniano, można dokonywać nawet przez okno szkolnej pracowni. Inne, np. obserwacje zjawisk hydrologicznych, rozpoznawanie rodzajów skał, gleb, form rzeźby terenu, wymagają znalezienia odpowiednich do tego miejsc.

Każdy z przedstawionych przez nas rodzajów zajęć terenowych daje możliwości realizacji trochę odmiennych celów (zwłaszcza kształcących i wychowawczych) oraz sposobów poznawania środowiska geograficznego. Mają one rozmaite atuty i możliwości, np. uczniowie biorący udział w projekcie edukacyjnym oprócz kwestii merytorycznych uczą się samodzielności, samoorganizacji pracy, terminowości, odpowiedzialności grupowej za efekty pracy. Natomiast np. podczas zajęć terenowych z wykorzystaniem gier mamy do czynienia m.in. z radzeniem sobie z konkurencją, prędkością poprawnego wykonywania zadań oraz niejednokrotnie – ze zręcznością fizyczną itp. Dlatego jest rzeczą oczywistą, by traktować wszystkie te rodzaje zajęć jako **zbiór możliwości – terenową „kartę dań",** z której wybieramy zarówno „przystawki", jak i „dania główne" odpowiadające całej zbiorowości, a także indywidualności poszczególnych uczniów. Takie postępowanie powinno być przemyślane z punktu widzenia zróżnicowania uczniów (pod względem np. psychofizycznym, typów inteligencji, charakterów, osobowości itp.).

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Zajęcia terenowe można prowadzić w różnych formach i z zastosowaniem rozmaitych metod dydaktycznych. O wyborze danego rodzaju zajęć terenowych decyduje nauczyciel, biorąc pod uwagę wiele czynników, m.in. możliwości organizacyjne, czasowe, konieczność realizacji celów programowych itd. Przy wyborze form i metod dydaktycznych warto uwzględnić te, które są najbardziej lubiane przez uczniów, czy też pasujące im z różnych innych powodów.

- W edukacji szkolnej zaniedbane są samodzielne prace projektowe uczniów. Uważamy, że warto je wprowadzić do praktyki szkolnej. Zadania te mogą polegać np. na wykonaniu projektu lokalizacji rozmaitych obiektów w najbliższej okolicy szkoły. Przykłady:
  Poleć uczniom, po uprzedniej wspólnej wizji lokalnej w terenie, opracowanie projektu lokalizacji kiosku warzywnego lub nową lokalizację przystanku. Możesz kierować do ucznia np. takie polecenia:
  A) Zaprojektuj lokalizację kiosku warzywnego na osiedlu, w którym mieszkasz. Wcześniej dokonaj rekonesansu w terenie! Weź pod uwagę na przykład: a) dostępność miejsca dla klientów, b) możliwość dojazdu samochodu dostawczego z towarem, c) drogę, którą mieszkańcy chodzą z budynków na przystanek tramwajowy lub/i autobusowy, d) inne kioski, sklepy warzywne w okolicy.
  B) Zaprojektuj ewentualną zmianę lokalizacji przystanku tramwajowego, autobusowego w taki sposób, aby był bardziej funkcjonalny dla osób z niepełnosprawnością. Weź pod uwagę niedogodności obecnego przystanku, bezpieczeństwo związane z dojściem do nowego miejsca. Jeśli lokalizację istniejącego przystanku uważasz za właściwą, to zwróć w terenie uwagę na właściwości jego usytuowania, uwzględniając różne punkty widzenia (tzn. pieszych, dzieci oraz rowerzystów i kierowców samochodów).
  W ćwiczeniach tych należy wykorzystać to, że teren, gdzie są one prowadzone, jest uczniom na ogół znany, a zatem można (należy) położyć nacisk na samodzielną pracę ucznia.
- Zapoznaj się ze scenariuszem lekcji pt. „Uczymy przez zabawę – wykorzystanie nawigacji satelitarnej do gry terenowej geocaching z użyciem mobilnych urządzeń typu smartfon"[23] (scenariusz 2). Przemyśl możliwość jej przeprowadzenia w okolicy waszej szkoły, w tym możliwość założenia własnych skrzynek do gry. Zainteresuj tym (zainspiruj) swoich uczniów! Jeśli twoi uczniowie są „bardziej cyfrowi" od ciebie, zaryzykuj i poproś ich, aby to oni przeprowadzili tę lekcję… dla ciebie!
- Zapoznaj się z propozycjami wycieczek geologicznych opracowanych dla pięciu regionów Polski przez Państwowy Instytut Geologiczny PIB w ramach projektu „Zrozumieć Ziemię" (http://geoportal.pgi.gov.pl/zrozumiec_ziemie/wycieczki). Oceń zamieszczone tam materiały dla nauczyciela (w tym karty

[23] Scenariusz ten znajdziesz w publikacji: M. Ciepły i in. (2019, s. 45–55, https://www.gov.pl/web/edukacja/geoinformacja-w-szkolnej-edukacji-geograficznej-poradnik; dostęp: 16.01.2020).

ćwiczeń dla uczniów). Zorganizuj wycieczkę dla uczniów po regionie z wykorzystaniem dostępnych tam materiałów.

- Przemyśl następujące słowa G. Wuttkego w kontekście zajęć terenowych, które możesz (powinieneś?) poprowadzić ze swoimi uczniami w celu odkrywania i dostrzeżenia przez nich tego, o czym pisze autor: *Zagadnienia rodzące się z obserwacji rozrastają się i wiążą z innymi – zdawałoby się nic nie mającymi wspólnego. Każdy fakt tłumaczy się całym środowiskiem, a środowisko częściowo i tym faktem dopasowanym do otoczenia, przystosowanym do niego. Dostrzec ten stosunek, ten ład – to jest zrozumieć konsekwencje i odczuć piękno otoczenia, krajobrazu, poznać oblicze danego zakątka naszej ziemi* (Wuttke 1961, s. 20–21).
- Określ i zapisz, jakich wątków i zagadnień może dotyczyć twoja „opowieść geograficzna" w terenie, poprzez którą chciałbyś zainspirować swoich uczniów do utworzenia ich własnej (podobnej lub innej?) narracji (mówiącej, CO się z CZYM wiąże, poprzez CO się wiąże, CO z tego wynika, jakiej, być może, nabiera to wartości), składającej się z odkrytych przez nich w terenie związków przyczynowo-skutkowych, relacji, uwarunkowań, a także poczynionych refleksji i interpretacji.
- Zapytaj uczniów, w jaki sposób można byłoby w terenie zobrazować owe odkryte powiązania i ich dalsze oddziaływania: na środowisko przyrodnicze, na środowisko geograficzne (dany krajobraz), na ludzi i ich tutejsze życie, gospodarowanie. Wybierzcie odpowiednie rozwiązanie (np. graficzne), zastosujcie je do zestawienia i podsumowania wyników zajęć.
- Przemyśl wartości krajoznawcze, w tym wychowawcze, jakie niosą ze sobą wycieczki geograficzne, zwłaszcza wspólnie organizowane i przeprowadzane przez ciebie i uczniów (a może i rodziców?). Tam, gdzie to możliwe, zrezygnuj z przewodnika, a w zamian – aktywizuj uczniów do „bycia przewodnikami". Zwracaj ich uwagę na różne aspekty pracy przewodnika, w tym miejsce i sposób mówienia oraz tzw. „mowę ciała". Porozmawiaj z nimi o rozmaitych aspektach takiej pracy, w tym potrzebie uaktualniania wiedzy geograficznej i umiejętności jej przekazywania, nie zawsze w formie monologu.
- Zapoznaj się z artykułami, scenariuszami zajęć terenowych opisanymi w „Geografii w Szkole" (patrz załącznik 1).
- Uaktualnij sposoby i formy realizacji zajęć krajoznawczych, stosuj różnorodne środki dydaktyczne, włączaj nowoczesne metody badawcze oraz atrakcyjne (np. graficznie, wizualnie) metody prezentowania wyników badań. Nie oznacza to, że dawniej stosowane metody tradycyjne stały się nieaktualne! Należy do nich jednak z całą pewnością dołączyć nowe metody i techniki – atrakcyjne dla „dzieci sieci"[24] (np. WebQuest, geocaching – gry terenowe, nawiązujące swą formą do dawniejszych „podchodów"!) (patrz podrozdz. 4.7).
- Stosuj lubiane przez młodzież aktywne formy zajęć, np. rajdy krajoznawcze (Szmidt, Seliga 2018) lub biegi/marsze na orientacje, webquesty, geocaching

[24] Patrz: M. Jędrzejko, D. Morawska (2013) oraz J. Morbitzer (2014; https://issuu.com/epodreczniki_ore/docs/ekspertyza_dot._zmian_uczenia_prof.; dostęp: 15.10. 2019).

itp. połączone z wykonywaniem zadań związanych z zagadnieniami krajoznawczymi.

- Opracuj wspólnie z uczniami terenową ścieżkę geograficzno-aksjologiczną ukierunkowaną na wartości przyrodnicze i kulturowe[25] (danego krajobrazu, jego elementów) czy też ścieżkę dydaktyczną pokazującą rówieśnikom wartości krajoznawcze danego obszaru (regionu), które są istotne z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju. Zaproście na nią rodziców dzieci. Zamieśćcie opracowany pomysł ścieżki na stronie internetowej szkoły, na facebooku itp.
- Zachęć uczniów do zespołowego zaprojektowania w swoim mieście, dzielnicy, wsi, okolicy szkoły itp., kilkupunktowej uczniowskiej ścieżki geograficzno-badawczej z wykorzystaniem przez nich GIS-u i aplikacji mobilnych.
- Opracuj wraz z uczniami w ramach projektu pomysł/plan przebiegu badań krajoznawczych (z wykorzystaniem różnych metod badawczych: np. obserwacji, wywiadów itp.) przeprowadzonych w najbliższej okolicy lub takich badań w innym regionie Polski, gdzie pojedziecie na wycieczkę krajoznawczo-naukową. Określcie temat, cele badań (oczekiwane efekty), ustalcie formę, czas ich przeprowadzenia oraz miejsce prezentacji wyników i konkluzji nt. tych badań.
- Przemyśl, które z cytatów zamieszczonych w poniższym notatniku „Czym jest krajoznawstwo?" mogłabyś/mógłbyś potraktować jako „własne" motto pracy z uczniami podczas zajęć krajoznawczych.

[25] Patrz też: podrozdział nt. ścieżek dydaktycznych.

Z notatnika… „Czym jest krajoznawstwo?"

Wycieczki krajoznawcze dają członkom koła możliwości bezpośredniego zapoznania się z pięknem krajobrazu, a także sprawdzenia wiedzy teoretycznej w kontakcie z formami i zjawiskami przyrodniczymi (Ciurzyński 1978, s. 129).

Krajoznawstwo to poznawanie, to ruch społeczny, w którym poznawcze, uczuciowe i praktyczne czynności grają rolę niemal równomierną (…). *W regionalizmie – kierunku rozwoju krajoznawstwa, mieszczą się emocjonalne, intelektualne i praktyczne, społeczne wartości* (A. Patkowski 1934, cyt. za: A. Czarnowski 2006).

Krajoznawstwo i turystyka szkolna mają głębokie tradycje kulturowe, edukacyjne, w tym wychowawcze, wykształcone w okresie wieloletniego trwania i działalności. Objęły one wiele płaszczyzn edukacyjnych, wykorzystywały rozmaite metody i formy działalności. Ich celem było (jest) szerzenie uczuć patriotycznych oraz kształtowanie postaw obywatelskich w oparciu o znajomość ojczystego kraju. Krajoznawstwo ze względu na swój interdyscyplinarny charakter stanowi dziedzinę wiedzy zorientowanej na systemowe poznawanie kraju (Denek 2009, s. 12).

Współczesne krajoznawstwo – w znaczeniu poznawania ojczystego kraju w aspekcie różnych dziedzin wiedzy, zgodnie z tradycją ma służyć: utrzymaniu ciągłości kultury, kształtowaniu miłości do ziemi ojców, wyrabianiu cech osobowości na miarę wyzwań współczesnych czasów. Jednocześnie nie rezygnuje z przygotowania do życia poprzez

wprowadzenie kolejnych pokoleń Polaków w obiektywny, uniwersalny świat wartości (Denek 2009, s. 12).

Siłą napędową aktywności turystyczno-krajoznawczej jest ciekawość otaczającego świata, poznanie kraju, jego kultury, dokonań, jej treścią potrzeba aktywnego wypoczynku, przeżywanego w kontakcie z kulturą i pięknem przyrody (Denek 2009, s. 25).

Podejście krajoznawcze do procesu kształcenia i wychowania: Krajoznawstwo jest jedną z koncepcji dydaktyki ogólnej, bliskiej wielostronnemu kształceniu. Krajoznawstwo posługuje się metodami stosowanymi w kulturze oraz edukacji i naukach o niej. Opierają się one na bezpośredniej obserwacji i osobistych przeżyciach. Poznaje się bowiem kraj nie tylko rozumem, miarą i liczbą, lecz wzruszeniem i zachwytem, zdziwieniem i radością, smutkiem i oburzeniem (Denek 2009, s. 26).

Krajoznawstwo wyrabia zdolność do obserwacji oraz te cechy, które charakteryzują osobowość twórczą, czyli umiejętność koncentracji na wybranym przedmiocie, dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, systematyczność w gromadzeniu materiałów, potrzebę odkrywania rzeczywistości (…). *Określa się ją dociekliwością poznawczą. Jej kształtowanie jest podstawowym zadaniem wychowawczym. Krajoznawstwo czyni zadość postulatowi „bezpośredniego poznawania świata" oraz koncepcji nauczania otwartego (J. Piaget). Zwraca się w niej uwagę na bezpośredni kontakt z rzeczywistością oraz współdziałanie z rówieśnikami* (Denek 2009, s. 28–29).

Źródłem krajoznawstwa jest niezaspokojona ciekawość świata, która wiedzie nas w najtajniejsze zakątki ojczyzny, odkrywa obrazy przeszłości, teraźniejszości, nie zatrzymuje się na dniu dzisiejszym, lecz zadaje sobie pytanie, co czynić, aby mądrze wiązać przeszłość z przyszłością, nie zatrzymując czasu, zatrzymać najcenniejsze wartości tworzące dorobek naszej kultury (Krygowski 1977, s. 7).

Świadome, zaplanowane i co najważniejsze bezpośrednie spotkanie z walorami krajoznawczymi przeciwdziała widocznemu kryzysowi wartości, odbudowuje polską, a także regionalną tożsamość kulturalną, przyczynia się do ochrony przyrody i krajobrazu kulturowego (Ploskonka 2006, s. 31).

Jak opracować własną ścieżkę dydaktyczną w najbliższej okolicy (wariant 1)*

Liczny zbiór opracowanych już ścieżek dydaktycznych zachęca, by je natychmiast wykorzystywać. Trzeba to z pewnością robić! Ale równocześnie warto pomyśleć o własnym opracowaniu ścieżki dydaktycznej z myślą o swoich uczniach (np. w klasie I A czy III C). Zacznij od wyboru obszaru penetracji i rekonesansu terenowego.

Z punktu widzenia organizacji zajęć w szkole najlepiej, aby zajęcia na ścieżce dydaktycznej, wraz z dojściem i powrotem, trwały jedną lekcję. Warto

* Tekst (wariant 1) jest fragmentem artykułu J. Angiel „The role of didactic trail in geographical education in Poland", Miscellanea Geographica, vol. 2006, Warszawa.

opracować warianty jej przejścia. Jest to korzystne rozwiązanie, gdyż daje np. możliwość skrócenia bądź wydłużenia zajęć, w zależności od kondycji uczniów, warunków pogodowych, zaistniałych sytuacji itp.

Należy rozważyć, jakie materiały dydaktyczne będą potrzebne w trakcie przygotowania ścieżki, podczas zajęć na trasie oraz w czasie opracowań kameralnych.

Przed wyjściem w teren:

- zaopatrz się w mapę topograficzną danego obszaru w skali 1:10 000 lub 1:25 000 (ale nie mniejszej),
- wyznacz na mapie przybliżoną trasę, którą zamierzasz spenetrować.

Podczas pracy w terenie:

- zaznacz na mapie miejsce, z którego wyruszasz i zapisz czas wyjścia na trasę; obserwuj bacznie mijane miejsca, zmieniające się krajobrazy: charakterystyczne obiekty, ich układy w przestrzeni; znajdź takie miejsce, które inspiruje cię do stawiania pytań, pobudza wyobraźnię, skłania do refleksji; zapisz czas dojścia do takiego miejsca; zaznacz na mapie dany punkt;
- uruchom wszystkie swoje zmysły, bo niektóre z nich są, być może, w tobie „uśpione";
- każde miejsce ma swoją historię, a zatem to, w którym się znajdujesz – także ją posiada; czy ją znasz?; zadawaj sobie pytania odnośnie do miejsca, w którym jesteś; dzięki jakim pytaniom i szukaniu nań odpowiedzi możesz odczytać historię danego miejsca?; istnieją różne rodzaje pytań, zaczynają się one np. od słów: czy, jakie, które, skąd, gdzie, kiedy, dlaczego...; utwórz własną listę pytań dotyczących danego miejsca; koniecznie je zapisz w tym miejscu, w którym się znajdujesz; pod żadnym pozorem nie odkładaj tego do powrotu do domu; lista ta stanowić będzie kanwę dalszej twojej pracy;
- ułóż te pytania (zagadnienia) w odpowiednie zbiory, wiązki myślowe np.:
  - czas – zmiany – procesy – mechanizmy – czynniki – działalność – uwarunkowania – różnice – podobieństwa – cechy charakterystyczne;
  - elementy (np. ekosystemu) – związki – zależności – mechanizm działania całości systemu itp.;
  - przeszłość – teraźniejszość – przyszłość tego miejsca;
  - człowiek ⇨ środowisko ⇨ człowiek;
  - wiedza – świadomość – umiejętności – zmiany (działanie) – postawy – wartości;
- wybierz pytania, zagadnienia, które są najistotniejsze z punktu widzenia danego problemu (miejsca), zapisz nazwę tego punktu ścieżki (lub główny temat), by była ona odzwierciedleniem np. specyfiki miejsca lub celu dydaktycznego (planowanych osiągnięć uczniów);
- określ zadania dla uczniów, metody pracy, pomoce dydaktyczne;
- wykonaj niezbędną dokumentację fotograficzną (tematyczną) w danym punkcie.

Po pewnym czasie dokonaj przeglądu i weryfikacji pomysłów dotyczących zarówno przebiegu samej trasy, usytuowania na niej punktów dydaktycznych, wyboru tematów – problemów, pomysłów zadań (kart pracy). W tym celu wybierz się ponownie na tę trasę i:

- zapisz czas wyjścia w teren; określ czas przejścia między poszczególnymi punktami ścieżki;
- wykonaj sam/sama zadania w danych punktach (sprawdzisz, ile to zajmuje czasu);
- określ ewentualne warianty niektórych przejść (np. wariant skrócenia zajęć, wariant pogłębienie tematyki w wypadku grupy zainteresowanej danym zagadnieniem, warianty związane z przejściem trasy w różnych porach roku itp.).

Wynikami pracy terenowej są:

- znajomość przebiegu całej trasy, świadomość jej łatwych i trudnych odcinków, możliwość wyboru punktów i skrócenia ścieżki, znany czas przejścia między punktami i czas potrzebny do wykonania zadań w poszczególnych punktach;
- świadomość celów i efektów pracy (planowanych osiągnięć);
- przemyślane tematy (zagadnienia) oraz ułożone zadania do wykonania w poszczególnych punktach;
- mapa z naniesionym przebiegiem ścieżki, serie zdjęć wykonanych w różnych jej punktach.

Etap prac kameralnych polega na:

- krytycznym przejrzeniu, selekcji i uporządkowaniu notatek;
- zeskanowaniu fragmentu mapy wraz z naniesiona trasą;
- wydrukowaniu zdjęć, ich selekcji i wyborze najlepszych;
- zebraniu i opracowaniu stosownej literatury;
- opracowaniu tekstu.

Pozostaje odpowiedzieć na pytania:

- Jakie wyniki (spostrzeżenia, odczucia, umiejętności) potraktujesz jako sukces dydaktyczny?
- W jaki sposób ocenisz pracę oraz zaangażowanie uczniów w terenie?
- Jaką formę graficzną powinien mieć wynik końcowy, po przejściu ścieżki i wykonaniu zadań?
- Jak zorganizujesz pracę w terenie, czy i kiedy zastosujesz podział pracy w grupach, a kiedy uczniowie będą pracować indywidualnie?
- Kiedy i w jaki sposób będzie następować wymiana myśli i poglądów?

Znając grupę, z którą tu przyjedziesz, spróbuj przewidzieć (zapisz), z jakimi problemami możesz się spotkać podczas pracy terenowej na tej ścieżce. W jaki sposób można im zapobiec albo w jaki sposób będzie je można prawdopodobnie rozwiązać?

Jak opracować własną ścieżkę dydaktyczną w najbliższej okolicy (wariant 2)

Gdy masz zamiar zatrzymać się w jakimś punkcie na trasie, bo dostrzegasz tu interesujący temat/zagadnienie dla swoich uczniów – to stawiaj sobie pytania zgodne z pytaniami geograficznymi zawartymi w Międzynarodowej Karcie Edukacji Geograficznej (MKEG).

- Gdzie to jest?
- Jakie to jest? Dlaczego to jest tu? Dlaczego to jest takie?
- Jak to się zdarzyło, że jest tu, że jest takie?
- Jaki to ma związek/wpływ na...?
- Jak tym się powinno kierować dla wspólnej korzyści człowieka i środowiska?*

Przemyśl, jakie zagadnienia (tematy) wybierzesz jako punkty ścieżki dydaktycznej oraz w których miejscach zatrzymasz się z uczniami (np. gdzie będą one widoczne, gdzie można je np. obserwować, pomierzyć, porozmawiać o nich itp.).

1. Napisz krótkie (5–8 zdań) wprowadzenie dla uczniów, mówiące o problemie, temacie zajęć, przebiegu trasy.
2. Gdzie jesteśmy? Określ **położenie** tego miejsca. Zaznacz dany punkt trasy na mapie (topograficznej, która będzie po twoim jej opracowaniu mapą ćwiczeniową dla uczniów).
3. Dlaczego warto się tutaj zatrzymać z uczniami podczas zajęć terenowych? Jakie będą zakładane przez ciebie **osiągnięcia uczniów** (jakie będą cele dydaktyczne)?
4. Rozejrzyj się wokoło. Jakie **pytania geograficzne** zadasz sobie w tym punkcie ścieżki? Zapisz je wszystkie na schemacie myśli (*mindmapping*) lub linearnie – w formie punktów.
5. Zapisz **słowa kluczowe** do całej ścieżki (obiekty, cechy, elementy dominujące itp.).
6. Zapisz **temat** wiodący do danego punktu ścieżki, będący uzasadnieniem zatrzymania się w tym miejscu (w danym punkcie ścieżki).
7. Napisz **krótki tekst** (ok. 10–12 zdań) na temat danego miejsca, obiektu, elementu, procesu itp., który powinien być, twoim zdaniem, zapisany w folderze lub umieszczony na tablicy informacyjnej w tym punkcie ścieżki.
8. Zapisz **listę kilku pytań**, które zadasz w tym miejscu swoim **uczniom**. W miarę możliwości wykorzystaj w tym celu pytania z MKEG. Wskazówki do odpowiedzi powinny znaleźć się w tekście (patrz punkt poprzedni) albo – uczniowie odnaleźć je mogą w terenie (poprzez obserwacje, pomiary, wywiady itp.).

* Uwaga: lista pytań z MKEG została przez nas w pewien sposób uszczegółowiona w porównaniu z oryginałem: M. Wilczyńska-Wołoszyn 1994, Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej (cz. 1 i 2), Geografia w Szkole, nr 3 i 4.

9. Zapisz **polecenia oraz zadania** do wykonania przez uczniów w tym punkcie ścieżki.
10. Załącz **dokumentację fotograficzną** danych obiektów, zjawisk, elementów itp., które będą wizualizacją wybranej tematyki (poszczególnych punktów ścieżki). Podpisz stosownie te zdjęcia, zamieść imię i nazwisko ich autorki/autora.
11. Jeśli uważasz, że niezbędne są twoje uszczegółowienia w formie uwag – przedstaw je w tym punkcie.
12. Zapisz kilka pozycji **literatury** (klasycznej, a także internetowej) oraz inne źródła wiedzy, z których korzystałeś podczas opracowywania ścieżki.

Tablica 6.

Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa”. Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Podsumowanie wyników oraz nowe badania i interpretacje. (fot. J. Angiel)

Zajęcia kameralne podsumowujące uczniowskie prace w terenie – prezentacja wyników w formie graficznej

Interpretacja cech fizycznych gleby pobranej z odwiertu

Tablica 7.

Zajęcia terenowe dla nauczycieli przyrody, geografii i biologii „Spotkania przyrodników w Pienińskim Parku Narodowym” (2019). (fot. J. Angiel)

Rozpoznawanie gatunków roślin łąkowych i określanie zbiorowisk roślinnych na łące w Pieninach

Pomiar wilgotności i kwasowości gleby

5. Zajęcia terenowe „za progiem” klasy szkolnej – aktualne wyzwania

5.1. Relacje przyroda–człowiek w edukacji geograficznej realizowanej w terenie

Refleksja nad miejscem człowieka w środowisku oraz relacjami świata ludzkiego i świata przyrody ma swoją bardzo długą historię. Stanowiła ona integralną część filozofii przyrody, której przedmiot zainteresowań koncentrował się wokół takich zagadnień, jak: problematyka materii, przestrzeni, czasu, przyczynowości, przyrody ożywionej i nieożywionej. Z czasem tematykę tę podejmowały inne, wyłaniające się z filozofii nauki przyrodnicze, w tym geografia.

Geografia jako przedmiot integrujący wiedzę przyrodniczą z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną

Od początku istnienia geografii jako nauki jednym z jej przymiotów była synteza wiedzy należącej do odmiennych zjawisk i aspektów rzeczywistości. Jej zasadniczym celem jest wyjaśnianie procesów przyrodniczych oraz tych, które wiążą się z obecnością i różnymi formami działalności człowieka w środowisku, a przede wszystkim relacji pomiędzy człowiekiem i środowiskiem przyrodniczym. Takie syntetyzujące, integrujące podejście do geografii należy do dziedzictwa klasyków geografii, będąc również obecnie cennym źródłem inspiracji dydaktycznych, z którego możemy nadal czerpać, do którego możemy współcześnie odwoływać się, by umacniać naszą geograficzną tożsamość (Wilczyński 2003, Pulinowa 2009, Szkurłat 2011, Angiel 2017).

Prekursorem idei jedności człowieka i przyrody był jeden ze współtwórców nowożytnej geografii – Carl Ritter (1779–1859). Ten niemiecki geograf, opierając się na romantycznej filozofii przyrody, przeciwstawiającej się oświeceniowemu racjonalizmowi i podporządkowaniu człowieka prawom przyrody, stworzył oryginalny system wiedzy o człowieku i jego miejscu w świecie. W jego koncepcji geografii na pierwszym miejscu pojawiają się związki pomiędzy człowiekiem a przyrodą (Jędrzejczyk 2001, Rembowska 2013). Również twórca antropogeografii Friedrich Ratzel (1844–1904) definiował geografię jako naukę o wzajemnych

związkach pomiędzy Ziemią i człowiekiem. Potrzebę uwzględniania w geografii zarówno przyrodniczego, jak i duchowego wymiaru człowieka widział twórca francuskiej geografii humanistycznej Paul Vidal de la Blache (1845–1918). Traktował on środowisko, jako partnera ludzkiej działalności i widział relacje człowiek–środowisko, jako dialog pomiędzy człowiekiem i przyrodą. Twierdził, że zadaniem geografii, jak żadnej innej dziedziny wiedzy, jest badanie *wzajemnych zależności zjawisk i sił* (przyrody i człowieka). Ostrzegał również geografów przed niebezpieczeństwem *rozdzielenia dla analitycznych ułatwień przyrodniczej i ludzkiej rzeczywistości* (za: Jędrzejczyk 2001, s. 53) wskazując, że należy wyjaśniać je w kategoriach ich współistnienia w czasie i przestrzeni.

Integracyjne walory geografii jako nauki i przedmiotu edukacji podkreślały także koncepcje geografii, formułowane przez polskich uczonych okresu międzywojennego: Wacława Nałkowskiego (1851–1911), Ludomira Sawickiego (1884–1928), Stanisława Pawłowskiego (1882–1940). Wacław Nałkowski widział dla geografii szczególną rolę, jako wiedzy scalającej, syntetyzującej „nauki poszczególne". Twierdził: *... musi istnieć oddzielna i samodzielna nauka o ziemi, mająca za zadanie wiązać przyczynowo zjawiska, rozdzielone (dla ułatwienia) sztucznie między nauki poszczególne, tj. – rozpatrywać zjawiska nie w oderwaniu od innych, jak to czynią nauki poszczególne, lecz w łączności, tj. tak, jak zjawiska te w naturze, w rzeczywistości zachodzą (...) z samego programu nauczania, wynika, że geografia stanowi przedmiot wielkiej ważności w nauczaniu: stanowi ona punkt wyjścia dla wszystkich nauk poszczególnych, a zarazem wspólne ich ujście – jest nauką ogniskową, centralną...* (Nałkowski 1920, s. 7–8).

W podobnym duchu wypowiadał się Ludomir Sawicki: *Geografia zmusza nas do wiązania w organiczną całość obydwu punktów widzenia (...) uczy nas patrzeć jednocześnie oczyma humanisty i przyrodnika, chce zespolić w geografii całokształt zjawisk na powierzchni ziemi, wytłumaczyć wszystkie, tak różnorodne kategorie zjawisk jedna przez drugą, wiążąc je w całość przyczynową i organiczną* (…) (Sawicki 1932, s. 3).

W odniesieniu do przywołanych wyżej tradycji w rozumieniu i koncepcji geografii jako dziedziny syntetyzującej wiedzę przyrodniczą, społeczną i humanistyczną, wydaje się zasadne postawienie pytania o aktualność takiego pojmowania geografii współcześnie. Występująca obecnie w geografii akademickiej wielość subdyscyplin, ich specjalistyczny język i hermetyczność sprawiają, że jedność geografii jest mocno zagrożona. Dezintegrację geografii potwierdza współcześnie dokonany i zaakceptowany przez większość geografów podział na dwie – należące do dwóch różnych dziedzin wiedzy – dyscypliny geografii: nauki o Ziemi i środowisku oraz geografię społeczno-ekonomiczną i gospodarkę przestrzenną. Tymczasem we wprowadzonych w życie w latach 2016–2018 podstawach programowych geografii za najważniejsze założenie edukacyjne geografii przyjęto jej ujęcia całościowe, syntetyzujące, scalające geografię zgodnie z rozumieniem jej jako dyscypliny, której przedmiotem badań są relacje człowiek–środowisko, a nadrzędnym celem edukacyjnym jest integrowanie wiedzy przyrodniczej, społeczno-ekonomicznej i humanistycznej. Stąd wydaje się zasadne szukanie argumentów za jednoczącą geografię jej tożsamością, potrzebą powszechniejszego rozumienia znaczenia ujęć scalających, syntetyzujących, aby nie doprowadzić przynajmniej

w szkolnej edukacji geograficznej do rozczłonkowania jej treści na różne przedmioty, a tym samym unicestwienia jej poznawczych i wychowawczych walorów.

Źródłem szeregu argumentów przemawiających za integracją w geografii wiedzy przyrodniczej i humanistycznej jest rozwój nauk humanistycznych oraz podejścia humanistycznego w wielu innych dziedzinach nauki (m.in. psychologii, socjologii, etnologii) oraz związana z nim krytyka paradygmatu pozytywistycznego (scjentystycznego) opartego na metodologii nauk przyrodniczych. Do najczęściej podnoszonych słabości nauki w ujęciu pozytywistycznym należy głoszenie przez nią:

- absolutnego prymatu poznania zmysłowego i przypisywanie zmysłom roli jedynego źródła wartościowej naukowo wiedzy;
- pozanaukowego charakteru świata wartości, emocji, sfery ducha;
- możliwości obiektywnego poznania materialnej, niezależnej od podmiotu rzeczywistości.

Ostatnie stanowisko, odnoszące się do całkowicie obiektywnego poznania, zostało uznane aktualnie za zabobon filozoficzny i w założeniach epistemologicznych nauki współczesnej jest odrzucone, gdyż powszechnie przyjmuje się, że każda obserwacja składa się z części obiektywnej i subiektywnej, a każdy akt pomiaru lub obserwacji zakłóca w sposób niekontrolowany stan układu badanego (Wilczyński 2011).

Szeregu argumentów do negatywnej oceny dotychczasowej dominacji pozytywistycznego paradygmatu metodologicznego dostarczają słabości związanej z nim, wąskiej specjalizacji dyscyplin naukowych. Krytyce analitycznego, opartego na wąskiej specjalizacji, wzorca poznania towarzyszy rozwój idei holizmu, tj. poglądu, według którego zjawiska, procesy należy ujmować całościowo, organicznie. Jest to koncepcja głosząca pierwszeństwo, pierwotność poznawczą wiedzy o całości w stosunku do wiedzy o poszczególnych częściach.

Wobec krytyki założeń pozytywistycznego, wąskiego – specjalistycznego modelu poznania, za integrującymi ujęciami przemawiają z kolei te argumenty, które wynikają z renesansu fenomenologicznej filozofii i kantowskiej epistemologii (Jędrzejczyk 2001, Rembowska 2002, Wilczyński 2003, 2011, Maik 2016).

Według tych założeń filozoficznych:

- Do poznania i zrozumienia świata empiria nie wystarcza. Potrzebne jest rozumienie, które polega głównie na interpretacji oraz spojrzeniu przez pryzmat własnych doświadczeń. **Rozumienie** ma charakter intuicyjny i jest pewną odmianą przeżycia. Jest ono takim zabiegiem badawczym, który pozwala na przejście od obserwacji ludzkich zachowań do wglądu w świadomość. Jest to możliwe poprzez wykorzystywanie własnych doznań oraz podobieństwo ludzkich struktur psychicznych. Istotne dla rozumienia jest to, że stany psychiczne znane z własnego doświadczenia rzutowane są na inne osoby w oparciu o wszystkie dostępne informacje o tych osobach. Jedną z dróg prowadzących do rozumienia jest empatia, wczuwanie się w czyjąś sytuację.
- Naukowy światopogląd i humanistyczna wizja rzeczywistości nie muszą być ze sobą sprzeczne. Przedmiotem poznania nie są bowiem tylko fakty będące obiektami materialnymi, przyrodniczymi, ale również świat społecznych oraz

jednostkowych, subiektywnych przeżyć, doświadczeń związanych z „byciem w świecie".

- Sfera materialna i sfera duchowa nie są od siebie oderwane. W akcie poznawania rzeczywistości nie jest możliwe całkowite oddzielenie poznania zmysłowego (percepcji świata zewnętrznego, materialnego) od działania wewnętrznych dyspozycji emocjonalnych, wartościujących, estetycznych. Zatem efekty procesu poznania zależą nie tylko od empirycznych faktów, ale również od subiektywnego stanu umysłu i ducha. Bardzo wyraźnie wskazują na to także współczesne psychologiczne wyniki badań i psychologiczne koncepcje poznania zaprezentowane w rozdziale 3.

Kolejną grupę argumentów za integrującymi walorami geografii tworzą te, które związane są bezpośrednio z istotą geografii jako dyscypliny naukowej. Dotyczą one:

- Jedności środowiska geograficznego, uznawanego powszechnie za główny przedmiot badań geograficznych. Jest to jedność świata przyrody i świata ludzkiego. Podkreśla się obecnie istnienie licznych przesłanek wskazujących na zacieśnianie się wzajemnych związków pomiędzy społeczeństwem a przyrodą (z powodu chociażby postępującego procesu nieodwracalnych, negatywnych, zmian w środowisku przyrodniczym). Takie podstawowe pojęcia geograficzne, jak: „region", „krajobraz", „przestrzeń geograficzna", a ostatnio „miejsce", akcentują całościowy charakter poznania geograficznego oraz mogą być podstawą integracji geografii.
- Uznania idei holizmu w geografii, tj. zgody na to, że istnieją takie własności badanych całości, których nie można przewidzieć na podstawie znajomości części składowych. Współczesną próbę tworzenia koncepcji całościowego ujęcia w geografii podjął Z. Chojnicki (1999), postrzegając problematykę przestrzennej organizacji i funkcjonowania zintegrowanego systemu: środowisko geograficzne–społeczeństwo jako naczelny problem i główne zadanie badawcze geografii, w którym nacisk kładzie się na identyfikowanie powiązań w środowisku, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, wyjaśnianie. Koncepcja holistyczna tworzy perspektywę zbliżenia się geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej, a tym samym jest szansą pójścia w kierunku integracji wiedzy przyrodniczej, społecznej i humanistycznej. Skupienie się badań geograficznych na relacjach przyroda–człowiek jest także szansą na podwyższenie prestiżu społecznego geografii, gdyż identyfikacja i prognozowanie zmian w relacjach człowiek–środowisko jest ważnym zagadnieniem współczesnej cywilizacji.
- Rozwoju koncepcji antropocentrycznych, humanistycznych i przeniesienie punktu ciężkości zainteresowań geograficznych z elementów środowiska przyrodniczego na samego człowieka oraz jego sposób postrzegania i interpretacji tego środowiska.

Za preferowaniem w edukacji geograficznej podejść integrujących wiedzę przemawiają również **względy natury dydaktyczno-wychowawczej.** Są to:

- Naturalność całościowego sposobu myślenia. To właśnie myślenie całościowe, a nie myślenie analityczne jest w naturze człowieka, szczególnie zaś naturze dziecka.
- Ograniczone możliwości poznawcze uczniów, którzy nie potrafią samodzielnie scalić poszufladkowanej, analitycznej wiedzy w użyteczną całość, pomagającą rozumieć świat.
- Renesans edukacyjnych walorów myślenia refleksyjnego i kontemplacji, dających szansę humanistycznej wizji rzeczywistości.

Pomimo tak długich i pięknych tradycji oraz argumentów natury filozoficzno-metodologicznej przemawiających za słusznością idei geografii jako nauki scalającej wiedzę, okazuje się, że jednak bardzo trudno wprowadzić ją do praktyki edukacyjnej. Problem integracji wiedzy stał się jednym z zasadniczych założeń koncepcji reformy edukacji zainicjowanej w 1999 r. To właśnie idea kształtowania w świadomości uczniów całościowego obrazu świata stała się podstawą tworzenia tzw. bloków przedmiotowych, m.in. przedmiotu Przyroda jako przedmiotu integrującego wiedzę z zakresu geografii, biologii, fizyki i chemii – początkowo tylko w szkole podstawowej, a później również w liceum ogólnokształcącym. Założenia holistyczne przyświecały też tworzeniu niezwykle wartościowej koncepcji tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych. Trudności w realizacji powyższych założeń w praktyce szkolnej oraz brak powszechnej świadomości ich walorów spowodowały, że w reformie programowej w 2008 r. od nich odstąpiono. Kłopoty z integrowaniem wiedzy ucznia w ramach specjalnie tworzonych bloków przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych sprawiają, że tym większego znaczenia nabiera integrowanie wiedzy w obrębie poszczególnych przedmiotów, wśród których geografia ma możliwości i walory szczególne. Dlatego idea integrowania wiedzy w umyśle ucznia jest na tyle kluczowa, że w edukacji geograficznej przybiera cechy paradygmatu.

Teren jako miejsce edukacji geograficznej w zakresie relacji przyroda–człowiek

A. Wymiar poznawczy identyfikowania relacji przyroda–człowiek podczas zajęć w terenie

Ze względu na dualistyczny charakter geografii jako nauki oraz pogłębione rozumienie funkcji i roli kształcącej geografii, w zakresie poznania i wychowania, w podstawach programowych geografii z 2017 i 2018 r. przyjęto, że relacyjne rozpatrywanie kategorii przyroda–człowiek jest podstawowym zadaniem geografii jako przedmiotu szkolnego. Takie ujęcie dotyczy zarówno własnego miejsca zamieszkania, regionu, kraju, jak i świata. Proponuje się w nim traktowanie miejsc wyznaczonych przez te różne skale przestrzenne jako zintegrowanych całości, w których zjawiska i procesy przyrodnicze, życie człowieka oraz procesy społeczno-ekonomiczne **są ze sobą ściśle powiązane**, tworząc system wzajemnie zależnych elementów. Lekcje geografii powinny zatem sprzyjać poszerzaniu zakresu rozumienia przez ucznia istniejących powiązań i zależności w środowisku geo-

graficznym, zarówno przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, jak i we wzajemnych relacjach człowiek–przyroda. Sprzyjać temu między innymi powinna:

- Rezygnacja ze znacznej części materiału faktograficznego – szczególnie tego, który jest abstrakcyjny i nie wiąże się w żaden sposób z doświadczeniem ucznia.
- Eliminowanie analitycznej, szczegółowej wiedzy na rzecz ujęć relacyjnych, problemowych, syntetyzujących z eksponowaniem relacji przyroda–człowiek mających szansę na potwierdzenie w życiu codziennym.
- Akceptacja dla obecności w szkole nurtu humanistycznego geografii, który pełniej uwzględnia obecność człowieka w świecie, sprzyjając tym samym ujęciom o charakterze integrującym wiedzę przyrodniczą, społeczno-ekonomiczną i humanistyczną.
- Wykorzystanie w szkolnej geografii w znacznie większym zakresie integrujących walorów geografii w toku obserwacji bezpośrednich, podczas zajęć terenowych – zarówno tych realizowanych w najbliższej okolicy szkoły, jak i prowadzonych w regionie i podczas dalszych wycieczek geograficznych.

Jakie cele i zagadnienia odpowiadające tematyce relacji przyroda–człowiek mogą zatem poznawać uczniowie w terenie? Zakres rozpatrywania relacji przyroda–człowiek i człowiek–przyroda jest bardzo szeroki i, co niezwykle ważne, nieograniczony pod względem lokalizacji miejsca prowadzonych obserwacji. Nie ma takiego miejsca w bliskiej przestrzeni szkoły, gdzie tych relacji nie można by dostrzegać, rozpoznawać, nazywać, wyjaśniać. Każde miejsce pozwala nam na badanie wraz z uczniami:

- Jakie były w przeszłości i są obecnie cechy środowiska przyrodniczego w tym miejscu? Co nadawało i nadal nadaje im główny rys? Jaki był i jest indywidualny charakter przyrody? Jakie wartości ona prezentuje? Do czego szczególnie jest predestynowana jako dobro, z którego człowiek może korzystać współcześnie w taki sposób, aby nie uszczuplić jej dla tych, którzy później wejdą z nią w relację?
- W jakim celu człowiek podjął swoją działalność w środowisku przyrodniczym danego miejsca: produkcji żywności, eksploatacji surowców, produkcji innych dóbr? Jakich?
- Czy w najbliższym otoczeniu szkoły dominują warunki środowiska oraz czynniki sprzyjające czy utrudniające bytowanie człowieka? Które z czynników przyrodniczych sprzyjały osiedlaniu się człowieka, a które je utrudniały w przeszłości i nadal utrudniają?
- Dlaczego człowiek w tym miejscu podjął taką, a nie inną działalność? Co o tym zadecydowało? Jakie były potrzeby i dążenia człowieka? Jakie walory przyrody sprzyjały ich realizacji?
- Jak działalność człowieka wpłynęła na stan środowiska przyrodniczego? Jaki jest aktualnie stan poszczególnych elementów środowiska przyrodniczego? Jakie jest zagospodarowanie przestrzeni? Co w niej dominuje: nadal przyroda czy elementy środowiska antropogenicznego? Które elementy środowiska przyrodniczego i środowiska antropogenicznego nadają charakter tej przestrzeni?

- Jakie są obecnie cechy krajobrazu w danym miejscu? Co dominuje w krajobrazie tego miejsca? Czy ten krajobraz cechuje harmonia i ład czy chaos i nieład przestrzenny? Co jest jego wyróżnikiem? Jaki jest *genius loci* tego miejsca? Jaki jest związek człowieka z tym miejscem, krajobrazem? Jakie emocje towarzyszą myśleniu i mówieniu uczniów o tym miejscu, o jego mieszkańcach, o najbliższym otoczeniu szkoły, miejscowości, w której ona się znajduje?
- Jakie zmiany w krajobrazie miejsca najbliższego szkoły/miejscowości dokonały się w najważniejszych okresach jego historii?
- Jakie zmiany w relacjach przyroda–człowiek dokonały się w różnych okresach historii danego miejsca? Jak człowiek traktował przyrodę? Czy odnosił się do niej z szacunkiem, prowadził z nią dialog i współdziałał z przyrodą, czy dążąc do całkowitego podporządkowania jej sobie i swoim celom, doprowadził do jej degradacji, nieodwracalnych zmian? Jakie zmiany w środowisku będą najprawdopodobniej zachodzić w przyszłości?
- Jakie związki i zależności pomiędzy elementami środowiska przyrodniczego dostrzegamy? Jakie związki i zależności obserwujemy pomiędzy elementami środowiska antropogenicznego? Jakie związki i zależności widzimy pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a elementami środowiska antropogenicznego? Jaki dostrzegamy wpływ człowieka na środowisko przyrodnicze? Gdzie te związki i zależności są najbardziej widoczne? Czy w środowisku geograficznym danego miejsca istnieje problem nazywany konfliktem interesów? Na czym on polega? Jak można go rozwiązać lub przynajmniej zniwelować?

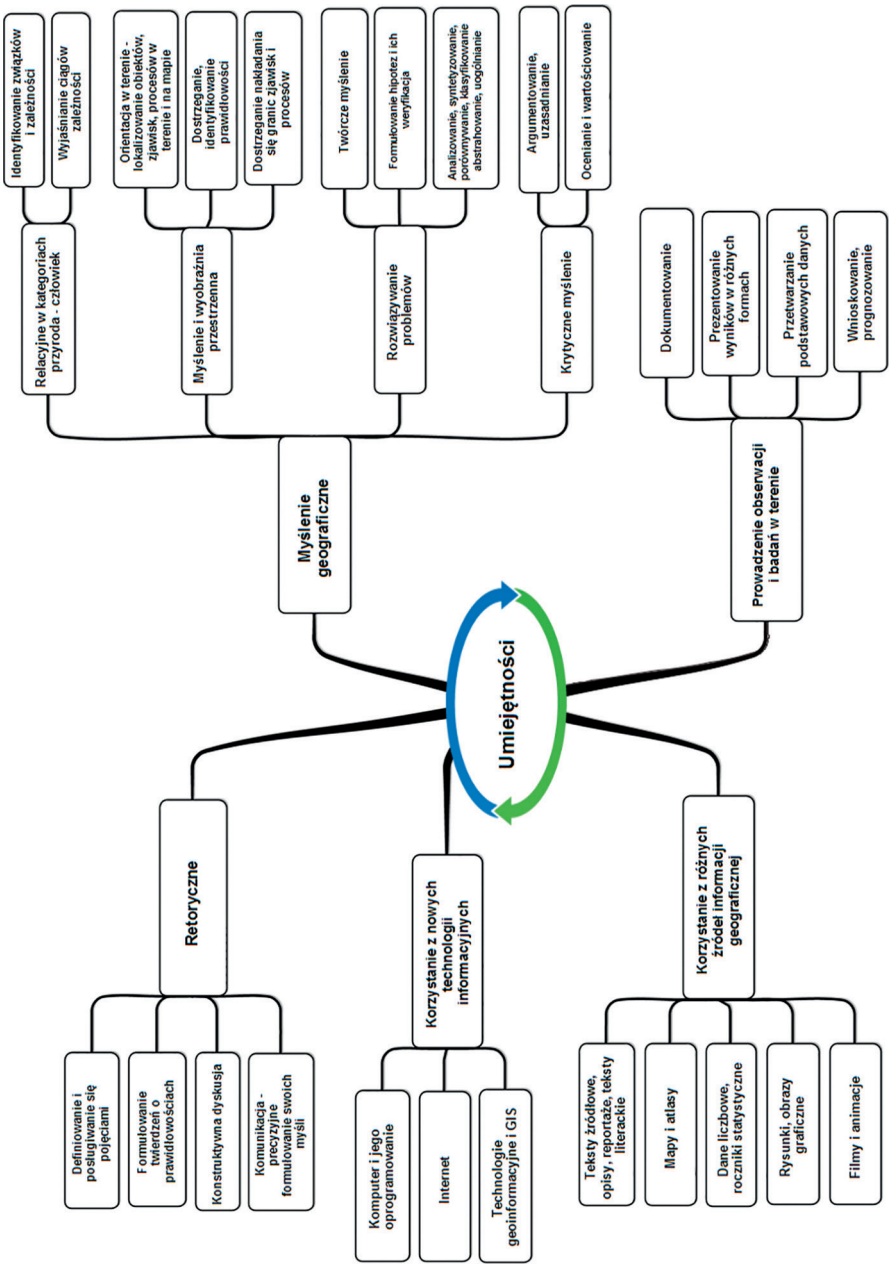
Rozpatrywanie wymienionych wyżej oraz wielu innych relacji przyroda–człowiek w najbliższym otoczeniu szkoły wymaga z jednej strony właściwego naukom przyrodniczym spojrzenia w kategoriach racjonalno-rozumowych i analityczno-ilościowych oraz społecznych, a z drugiej postrzegania ich w ujęciach przynależnych naukom humanistycznym: odniesień do systemu wartości, etyki, emocji, doświadczenia indywidualnego, empatii, pogłębionej refleksji nad stanem przyrody, warunkami życia człowieka, gospodarowaniem człowieka w przyrodzie, związkami człowieka z miejscem, przyrodą.

B. Wymiar kształcący zajęć w terenie – umiejętność kształcenia myślenia geograficznego

Całościowy charakter procesu percepcji – łączność, jedność danych zmysłowych i myślenia oraz fakt, że myślenie nie odbywa się w oderwaniu od odbioru zmysłowego, ale stanowi naprzemienny proces odbioru bodźców i zaangażowania wszystkich możliwości umysłu, sprawia, że bezpośrednia obserwacja w terenie tworzy optymalne warunki kształcenia myślenia oraz innych umiejętności formalnych z nim powiązanych (ryc. 8).

W szczególny sposób kształceniu myślenia podczas zajęć w terenie sprzyja:

- prowadzenie **obserwacji oraz wieloaspektowe postrzeganie** relacji, związków i zależności zachodzących w przestrzeni geograficznej;
- analizowanie i **przetwarzanie** pozyskanych danych oraz **formułowanie wniosków** na ich podstawie;



Ryc. 8. Umiejętności myślenia geograficznego na tle innych umiejętności kształtowanych na lekcjach geografii, uwzględnianych w założeniach podstaw programowych tworzonych w latach 2017–2018 (oprac. E. Szkurłat)

- dostrzeganie i proponowanie **rozwiązań problemów** występujących w obserwowanym środowisku geograficznym wymagających myślenia całościowego i syntetyzującego, a także krytycznego i twórczego;
- **formułowanie hipotez** oraz **ich weryfikowanie** w toku bezpośrednich obserwacji i pomiarów;
- **ocenianie** oraz **wartościowanie** zjawisk i procesów odnoszących się do relacji przyroda–człowiek;
- formułowanie **twierdzeń o prawidłowościach**;
- dokonywanie uogólnień i prognozowanie;
- dobór odpowiednich **metod badań** geograficznych i stosowanie elementarnych **zasad** ich prowadzenia.

Na uzupełnienie powyższej listy oraz poszerzony komentarz zasługuje znaczenie stałej troski nauczyciela geografii o podtrzymywanie naturalnej ciekawości poznawczej ucznia oraz sprzyjanie jej poszerzaniu, rozwijaniu. Niestety, bardzo smutnym, obserwowanym we współczesnej szkole zjawiskiem jest zanik skłonności uczniów w wieku około 13–14 do zadawania pytań. Bardzo pouczające i wartościowe dydaktycznie byłoby podjęcie badań i pogłębionej refleksji oraz dyskusji nad poszukiwaniem i identyfikowaniem przyczyn tego zjawiska. Wydaje się, że tym, co osłabia chęć uczniów do stawiania pytań, może być: pośpiech, oznaki zniecierpliwienia, nastawienie tylko na realizację zaplanowanego materiału, zadaniowość, brak otwartości na rozpatrywanie mniej znanych problemów, dominacja metod podających, brak pomysłu na „zagospodarowanie" inteligencji, błyskotliwości, samodzielności ucznia, brak nagradzania i okazji do poczucia satysfakcji ucznia za twórczą postawę, zaangażowanie, pomysłowość, brak wiary w możliwości ucznia, brak okazji do poczucia przez niego własnej wartości. Wymienione wyżej niektóre zapewne tylko czynniki, osłabiające aktywność uczniów, doskonale niwelować mogą zajęcia w terenie, podczas których staramy się jak najczęściej stawiać pytanie: „dlaczego?" oraz poszukiwać na nie odpowiedzi wspólnie z uczniami. W toku obserwacji bezpośredniej prowadzonej w miejscu zamieszkania, własnej miejscowości, regionie, pojawiają się dodatkowe okoliczności, sprzyjające rozwijaniu postawy zainteresowania, takie jak:

- poznanie z autopsji;
- możliwość natychmiastowej weryfikacji nabywanej wiedzy i proponowanych rozwiązań problemów;
- możliwość wykorzystania przez uczniów własnych doświadczeń i dotychczasowej wiedzy;
- perspektywa zastosowania zdobytej wiedzy w życiu codziennym;
- możliwość tworzenia klimatu dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielem;
- podwyższone zaangażowanie emocjonalne wiążące się z bliskością tematyki podejmowanej na zajęciach z życiem codziennym ucznia oraz z potrzebą akceptacji miejsca, regionu zamieszkania.

W kształceniu myślenia geograficznego na szczególną uwagę zasługuje rozwijanie sprawności **myślenia krytycznego**. Wymaga ono świadomego przyjęcia, a nawet stałego przeświadczenia, że myślenie niepoddawane ciągłej kontroli może być wadliwe, błędne, stereotypowe. Myślenie krytyczne wymaga racjonalności,

refleksyjności, wyzbycia się uprzedzeń, ograniczenia siły swoich egocentrycznych i socjocentrycznych skłonności myślowych. Rozwojowi myślenia krytycznego sprzyja praca nad rozwojem intelektualnych cnót, takich jak: skromność, życzliwość, empatia, sprawiedliwość, spójność i pewność rozumowania. Ważne jest również przekonanie, że niezależnie od tego, jak dobrze i umiejętnie rozumujemy, zawsze można swoje zdolności w tym zakresie polepszyć. Może temu sprzyjać: identyfikowanie błędów w rozumowaniu, dostrzeganie irracjonalności, uprzedzeń, stereotypów, skrzywień poznawczych, bezkrytycznie zaakceptowanych reguł społecznych, samolubnych interesów.

W kształceniu formalnym, tj. kształceniu umysłu dziecka poprzez dążenie do rozumienia przez niego wzajemnych relacji przyroda–człowiek, kluczowe jest wykrywanie związków i zależności zachodzących w środowisku geograficznym oraz między poszczególnymi jego elementami (przyrodniczymi, społeczno-gospodarczymi i kulturowymi). Jak pisali wielcy geografowie i dydaktycy geografii okresu międzywojennego, bez ciągłego badania i wyjaśniania „przyczynowości zjawisk" i związków przestrzennych zanika wartość edukacyjna geografii i podstawowy wyróżnik geografii jako nauki: *W tym różni się geograf od badaczy innych, że bada związki i bada stosunki przestrzenne zjawisk* (Pawłowski 1938, s. 73). M. Mścisz, przytaczając fragment opisu krajobrazu, w którym dominują fakty, suche informacje z pominięciem związków przyczynowych, nazywa (za amerykańskim geografem W.M. Davisem) taki opis parodią geografii i bezdusznym jej nauczaniem. Prawie wiek temu M. Mścisz (1929, s. 69) zaleca stosowanie opisu genetycznego, którego zasadą jest traktowanie krajobrazu jako *żywej całości, której wszystkie składniki żyją, przekształcają się, wpływają na siebie wzajemnie i we wzajemnej od siebie pozostają zależności*. Taki całościowy i uwzględniający wszelkie zależności sposób rozpatrywania krajobrazu i zjawisk geograficznych nazywa M. Mścisz (1929, s. 69) *własnością i metodą geografii… która stworzyła i dała podstawy dalszemu prawu geograficznemu: każde zjawisko na ziemi jest wytworem tego środowiska… Od tego prawa już tylko krok do zrozumienia zasady wzajemnej i powszechnej zależności zjawisk i ich wzajemnego na siebie wpływu*.

Tym, co stanowi nadrzędną wartość poznania związków i zależności w terenie, jest to, że obserwowane bezpośrednio środowisko geograficzne samo w sobie jest całością, nie jest poszufladkowane, ale tworzy pewne kontinuum. Daje nam to możliwość poglądowego – jak w żadnych innych warunkach – odkrywania, jak wszystko jest ze sobą powiązane, jak bardzo jest przyczynowe, przestrzennie i funkcjonalnie współzależne.

Wśród możliwych do obserwowania i identyfikowania w terenie związków i zależności występują ich różne rodzaje: najwięcej wśród nich jest związków przyczynowo-skutkowych, związków przestrzennych, mniej związków funkcjonalnych oraz czasowych (tab. 6). Jednak ich wielość jest niemal nieograniczona.

Identyfikowanie związków i zależności w terenie wymaga szczególnej uwagi ze strony nauczyciela oraz przygotowania ucznia do ich obserwacji i wyróżniania w terenie. Istotne jest wspólne z uczniami rozpatrywanie przykładów pełnego wnioskowania uogólniającego. Ideałem byłoby wykształcenie nawyku rozpoznawania związków i zależności podczas każdej obserwacji terenowej.

Tabela 6. Rodzaje związków, które można zaobserwować w terenie

Rodzaje związków	Przykłady związków, które można zaobserwować w terenie
Przyczynowo-skutkowe	– związek pomiędzy lokalizacją zabudowy a warunkami środowiska przyrodniczego (budową geologiczną, ukształtowaniem powierzchni, warunkami hydrologicznymi, żyznością gleb, szatą roślinną) oraz zmianami w środowisku przyrodniczym w wyniku osadnictwa – wpływ przebiegu linii komunikacyjno-transportowych w regionie na lokalizację i rozwój przedsiębiorstw przemysłowych, centrów logistycznych i handlowych – związek pomiędzy zabudową obszarów zalewowych a rozmiarami skutków intensywnych opadów deszczu i powodzi – związek pomiędzy migracjami ludności a strukturą wieku mieszkańców miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła – wpływ walorów przyrodniczych i kulturowych wybranego obszaru na rozwój turystyki na tym obszarze – wpływ przedsiębiorstwa przemysłowego lub usługowego znajdującego się najbliżej szkoły, na środowisko przyrodnicze, rynek pracy, jakość życia ludności, rozwój gospodarczy najbliższego otoczenia
Przestrzenne	– związek pomiędzy lokalizacją osiedli mieszkaniowych a lokalizacją szkół lub sieci usług – wpływ rodzaju podłoża na typ i jakość gleby w okolicy szkoły – wpływ rewitalizacji zdegradowanych terenów, obiektów w okolicy szkoły, miejscowości na jakość krajobrazu – związek pomiędzy *genius loci* wybranych miejsc położonych w najbliższym otoczeniu (szkoły, miejsca zamieszkania) a poczuciem więzi mieszkańców z tym miejscem
Funkcjonalne	– związki pomiędzy typem gleby a rodzajem upraw w najbliższej okolicy szkoły lub miejscowości albo regionie – związek pomiędzy pełnieniem funkcji ośrodka lokalnego a dojazdami do pracy i szkół w tym ośrodku – wpływ pełnionych funkcji i zagospodarowania terenu wokół szkoły na wygląd i walory estetyczne tego terenu
Czasowe	– związek pomiędzy godzinami pracy wybranych zakładów pracy czy instytucji a natężeniem ruchu samochodowego w pobliżu ich lokalizacji; związek pomiędzy tzw. dzienną ścieżką życia a powstawaniem korków w ruchu drogowym – związek pomiędzy użytkowaniem i zagospodarowaniem terenu a rozwojem strefy podmiejskiej – wpływ zmian układu przestrzennego i wyglądu zabudowy na zmiany krajobrazu wybranego miejsca (terenu w pobliżu szkoły, w dzielnicy, wsi)

Warto również zwrócić uwagę na to, że w geografii mamy do czynienia najczęściej z zespołami przyczyn, a nie prostymi, jednoczynnikowymi związkami. Są to związki złożone, w których:

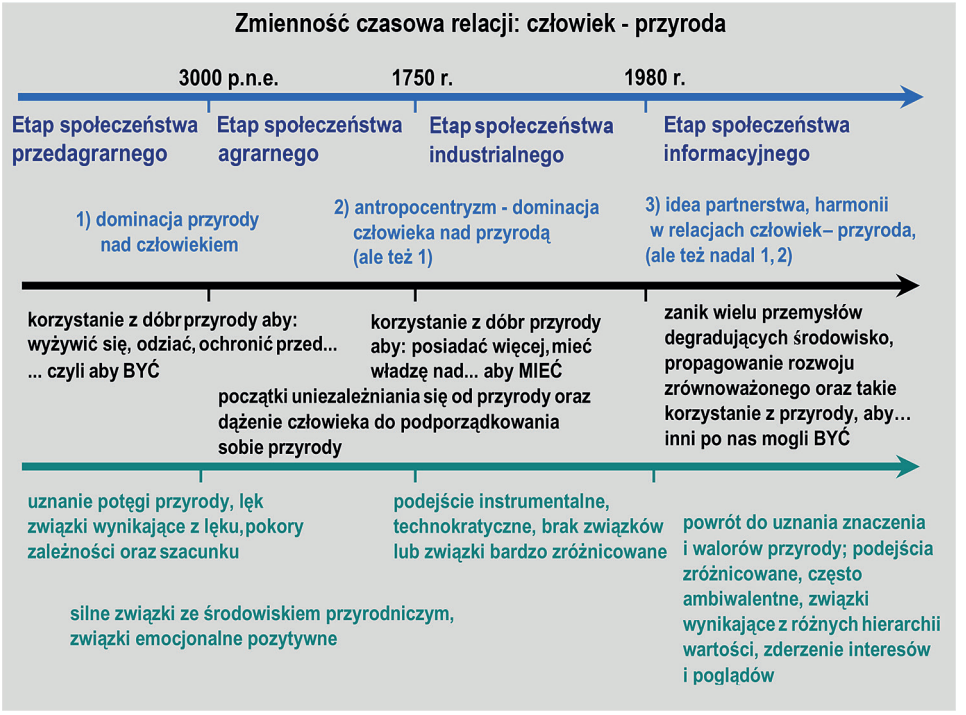
- jedna przyczyna powoduje kilka skutków, np. następstwami wycięcia lasu są: wzrost dobowej i rocznej amplitudy temperatur powietrza, zmniejszenie retencji wód, zwiększenie spływu powierzchniowego itd.;
- kilka przyczyn prowadzi do jednego skutku, np. zabudowa mieszkaniowa i infrastruktura drogowa zlokalizowana na terasie zalewowej, zmniejszenie retencji wskutek zmniejszenia powierzchni leśnych i zwiększenia powierzchni pól uprawnych oraz wzrost ilości gwałtownych opadów, powoduje powstawanie powodzi i ogromnych strat materialnych mieszkańców nieracjonalnie zagospodarowanego terenu;
- zespół przyczyn powoduje kilka następstw, np. luźny materiał w podłożu obszaru przy zwiększonej ilości opadów prowadzi do podwyższenia poziomu wód gruntowych, nasilenia erozji oraz zmiany w rzeźbie terenu;
- przyczyna i skutek wzajemnie na siebie oddziałują, np. rzeźba terenu decyduje o spływie wód powierzchniowych, który kształtuje rzeźbę terenu.

Podstawową kwestią w rozpoznawaniu związków przyczynowo-skutkowych jest **odróżnianie skutku od przyczyny.** Zatem na wstępie trzeba sobie uświadomić logiczne następstwo zjawisk i zidentyfikować, co jest przyczyną, a co jej efektem. Aby związek zjawisk mógł być prawidłowo określony, a przyczyna i skutek prawidłowo rozpoznane, konieczne jest przeprowadzenie szczegółowej analizy i wnioskowania. Mogą mieć one charakter problemowy, w którym występują następujące ogniwa, typowe dla lekcji problemowej:

- dokładne rozpoznanie istoty obserwowanych zjawisk – np. wyróżnienie najważniejszych elementów środowiska w obrębie środowiska przyrodniczego i efektach działalności człowieka;
- sformułowanie problemu określającego jakość relacji przyroda–człowiek na badanym terenie;
- sformułowanie hipotez odnoszących się do obserwowanych w danym terenie związków;
- weryfikacja hipotez poprzez ich szczegółowe rozpoznanie, sprawdzenie pod kątem logicznego wynikania hipotetycznych wariantów odpowiedzi oraz wyróżnienie wśród nich najbardziej logicznego związku.

C. Wymiar aksjologiczny – o potrzebie nawiązywania relacji uczeń–przyroda

W ostatnich dziesięcioleciach związkami człowieka ze środowiskiem zajmuje się – w nawiązaniu do filozofii przyrody oraz nauk przyrodniczych – ekofilozofia. Ta nowa dziedzina odnosi się do świata przyrody zmienionego cywilizacyjnie i naznaczonego silną interwencją człowieka. W ekofilozofii przyroda stała się tematem nowej refleksji z powodu kryzysu środowiska. Przedstawiciele ekofilozofii określają ją jako „dziedzinę refleksji filozoficznej", która „docieka istoty więzi człowieka (społeczeństwa) z przyrodą" (Tyburski 2011). To, co współcze-



Ryc. 9. Zmienność relacji przyroda–człowiek na różnych etapach rozwoju cywilizacyjnego
Na podstawie artykułów: M.Z. Pulinowej (1996) i J. Angiel (2016) (zmodyfikowane i uzupełnione przez J. Angiel).

sna filozofia przyrody uznaje za przedmiot poszukiwań ekofilozofii, było, jak już wskazywaliśmy wyżej, traktowane przez geografów od czasów Vareniusa (połowa XVII w.) jako podstawowe zadanie geografii – również w jej wymiarze edukacyjno-wychowawczym. Więzi człowieka z przyrodą ulegały zasadniczym zmianom na różnych etapach rozwoju cywilizacyjnego (ryc. 9). Propagowana współcześnie koncepcja zrównoważonego rozwoju jest reakcją społeczeństw na szereg niekorzystnych zjawisk, jakie miały miejsce w krajach o intensywnej gospodarce. Dlatego staje się aktualnie konieczne przyjęcie takich filozoficzno-etycznych podstaw edukacji geograficznej, w których określenie miejsca człowieka w systemie przyrody i hierarchii wartości w relacjach przyroda–człowiek sprzyjać powinno równowadze celów utylitarnej działalności człowieka i zachowania walorów środowiska przyrodniczego dla przyszłych pokoleń.

Aczkolwiek te zmiany w skali makro warto widzieć i poddawać oceniającej refleksji, to jednak w wymiarze edukacyjnym o wiele większe znaczenie ma to, co podlega zmianom w odniesieniu do rozwoju postaw wobec przyrody w wymiarze indywidualnym młodego człowieka.

Związki uczniów z przyrodą (krajobrazami przyrodniczymi) mogą być rozmaite: pozytywne, neutralne (obojętne), negatywne lub ambiwalentne. Zazwyczaj są one nawiązywane w najbliższym środowisku i miejscu ich życia – w domu,

szkole, miejscu zamieszkania, bliskim sąsiedztwie. Ma to bezpośredni związek z procesem uczniowskiej percepcji – penetrowaniem i poznawaniem najbliższego otoczenia. Warto zwrócić uwagę, że obecnie owo poznawanie bywa ograniczone z różnych względów, np.: obaw rodziców odnośnie do bezpieczeństwa dziecka, zainteresowań dzieci mediami i światem cyfrowym itp. Procesy percepcji przyrody lub krajobrazów oraz procesy: wartościowania, nadawania im znaczeń, tworzenia z nimi osobistych związków – są uwarunkowane różnymi względami, zarówno zewnętrznymi (społeczno-kulturowymi), jak i wewnętrznymi (osobistymi). Te pierwsze wiążą się głównie ze środowiskiem rodzinnym (w tym wychowawczym), m.in. wykształceniem rodziców i ich stosunkiem do środowiska oraz środowiskiem szkolnym – wiedzą i postawami nauczycieli wobec przyrody. Uwarunkowania wewnętrzne zależne są m.in. od zainteresowań uczniów, ich aspiracji, wrażliwości i empatii względem środowiska, a w wieku starszym – wyważenia proporcji między racjonalnością a duchowością (Pulinowa 1996, Wilczyński 2011, Angiel 2016).

Aby poprzez szkolną edukację geograficzną w terenie móc poznawać, rozumieć, doświadczać, oceniać i doceniać środowisko przyrodnicze, ważne jest, by dzieci jak najwcześniej miały okazje do otwierania się na wartości najbliższego środowiska – możliwość jego osobistego doświadczania i przeżywania. W tym celu istotne są już w okresie wczesnodziecięcym rozmaite, nawet krótkotrwałe, wyprawy przyrodnicze lub szerzej – geograficzne – czy to rodzinne, czy przedszkolne, np. do pobliskiego parku, lasu (fot. 2), na łąkę, pole, nad jezioro, rzekę. Wówczas możliwe stają się osobiste spotkania dzieci ze środowiskiem, jak np. zarejestrowane przez autorów pierwsze (wcześniej dobrze przygotowane i zaaranżowane) spotkanie dziecka np. z rzeką (fot. 3). Widoczne stają się żywe reakcje dziecka, jego emocje i odczucia wyrażone w postawie, a także wymalowane na

Fot. 2. Wiedza, umiejętności i postawy dzieci wobec środowiska, nabyte wcześniej dzięki rodzicom, opiekunom, nauczycielom, to wielki dar i wyposażenie ich na dalsze życie w swoisty „plecak odkrywcy"; dzieci z Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny w Warszawie (fot. J. Angiel)

Fot. 3. Pierwsze „spotkanie" dziecka z rzeką (widzianą z mostu) jako ważne osobiste doświadczenie i przeżycie (fot. J. Angiel)

twarzy. Przynoszą one rodzicom, nauczycielom radość i satysfakcję z podjęcia wysiłku zorganizowania wyprawy i wcześniejszego przygotowanie do niej dziecka (dzieci). Dla dziecka są to niezapomniane przeżycia. Uruchomione zostają wówczas różne kanały percepcyjne (np. dotykowe, węchowe, wzrokowe, słuchowe), dzięki którym dziecko odbiera obserwowany krajobraz jako całość.

Jeśli jednak z różnych względów dzieci były pozbawione wcześniej takich możliwości bezpośrednio na łonie przyrody, to tym bardziej nauczyciel geografii w szkole podstawowej ma poprzez geograficzne zajęcia terenowe do spełnienia prawdziwą misję poznawczą, ale również misję natury aksjologicznej. Jest nią misja wychowująca – do szacunku wobec przyrody, natury oraz krajobrazu. W nowej podstawie programowej uwzględniono podejście humanistyczne w geografii, podkreślające przede wszystkim aspekty odkrywania i rozumienia przez ucznia środowiska w miejscu jego życia. Niezwykle ważne są przy tym relacje z przyrodą w tym właśnie miejscu – poprzez ścieżkę dydaktyczną zawierającą aspekty emocjonalne, dzielenie się refleksją na temat rodzimego krajobrazu, jego kontemplacja. W nauczycielskim myśleniu istotne jest przekonanie, że wartości, uczucia, wrażenia są w empirycznym poznaniu również obecne i odgrywają bardzo istotną rolę. Jak prezentowano już w rozdziale 3, empiria nie jest w sprzeczności do poznania emocjonalnego, ale emocje mogą pozytywnie wzmacniać poznanie zmysłowe, a połączenie logiki i racjonalności z zaangażowaniem emocjonalnym i filozoficzną refleksją nad przyrodą ojczystą, rodzimym krajobrazem, jego zmianami w kontekście historii ludzkich losów – sprzyjać pełniejszemu, wieloaspektowemu poznaniu otaczającej rzeczywistości. Podejmowanie takich aspektów kształcenia osobowości uczniów odpowiada rozwijaniu zarówno szacunku do natury, jak i potrzebie kształtowania związku z rodzimą przyrodą, m.in. krajobrazem, gatunkami, kolorytem przyrody ożywionej i nieożywionej. Skoro ponad 200 lat temu Karl Ritter twierdził, że przyroda jest: *zawsze bliską przyjaciółką, przestrogą i pociechą w życiu ziemskim, duchem opiekuńczym, prowadzącym go* (człowieka – przyp. autorzy) *do jedności z samym sobą*, to tym bardziej aktualnie kontemplacja miejsc naznaczonych pięknem przyrody może mieć uzdrawiającą dla człowieka

moc, pomagać człowiekowi przywracać równowagę psychiczną, wracać do samego siebie. Analiza wartości występujących w przyrodzie, rozumienie znaczenia przyrody dla życia człowieka i potrzeby zachowania jej walorów dla niej samej, a nie tylko ze względu na potrzeby ludzi, prowadzi do szacunku do natury oraz oparcia relacji przyroda–człowiek na kategorii odpowiedzialności za przyrodę. Kształtowanie takiej postawy wśród naszych wychowanków poprzez jak najczęstszy kontakt z przyrodą podczas lekcji geografii w terenie i wycieczek, wydaje się jedynym i najważniejszym celem i sposobem spełnienia aktualnych i perspektywicznych wymagań edukacji geograficznej w jej aksjologicznym wymiarze. Warto na zakończenie przytoczyć kilka refleksji twórcy ekofilozofii – Henryka Skolimowskiego, który w jednym z licznych wywiadów, wychodząc od krytyki paradygmatu mechanistycznego i filozofii pozytywistycznej, dającej jednostronną interpretację rzeczywistości wraz z jej instrumentalnym traktowaniem świata przyrody, proponuje wizję holistyczną, integrującą, leczniczą, dającą perspektywę całościową. Wizja ta jest innym odczytaniem rzeczywistości i innym sposobem odczytania człowieka w całym planie natury. Skolimowski mówi: *przede wszystkim musimy zmienić dominującą dziś świadomość, która jest zaborczą, pasożytniczą i materialistyczną, na świadomość ekologiczną, która jest rewerencyjną, współodczuwającą i współuczestniczącą w misterium życia. U podstaw kosmologii i świadomości leży założenie, że świat jest sanktuarium. W świecie pojmowanym jako sanktuarium przypada nam rola kustoszy i spolegliwych opiekunów, kierujących się w swym postępowaniu szacunkiem i miłością do całego życia i środowiska, odrzucających idee panowania i dominacji* (za: Tyburski 2011, s. 61). W świetle powyższych rozważań warto zauważyć, że pytanie o stosunek człowieka do przyrody jest w istocie pytaniem o nową filozofię rozwoju i życia, a więc o taki kierunek przeobrażeń, który uwzględnia zarówno potrzeby i dobro człowieka, jak też interesy i dobro innych istot żywych oraz całych ekosystemów, a w efekcie jest pytaniem o taki model cywilizacji, który zabezpieczałby harmonijną koegzystencję świata ludzkiego ze światem przyrody w przyszłości.

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Poznawczy wymiar odczytywania związków

Zaplanuj pracę badawczą w formie projektu edukacyjnego, którego tematem będzie rozpoznawanie różnorodnych relacji człowiek–środowisko w najbliższym otoczeniu szkoły. Wykorzystaj w planie projektu edukacyjnego propozycje pytań/zadań zawarte w podrozdziale 5.1 (str. 173–174).

Zaplanuj samodzielną pracę badawczą uczniów, w toku której uczeń wybiera niewielki fragment terenu w okolicy swojego miejsca zamieszkania cechujący się możliwie dużym zróżnicowaniem elementów środowiska. Zadaniem ucznia będzie narysowanie schematycznego profilu tego terenu oraz sporządzenie dla niego odpowiedniej legendy i opisu zależności miedzy elementami środowiska i działalnością człowieka. Pomocne mogą być zamieszczone niżej przykłady ukazujące różne formy prezentowania związków i zależności.

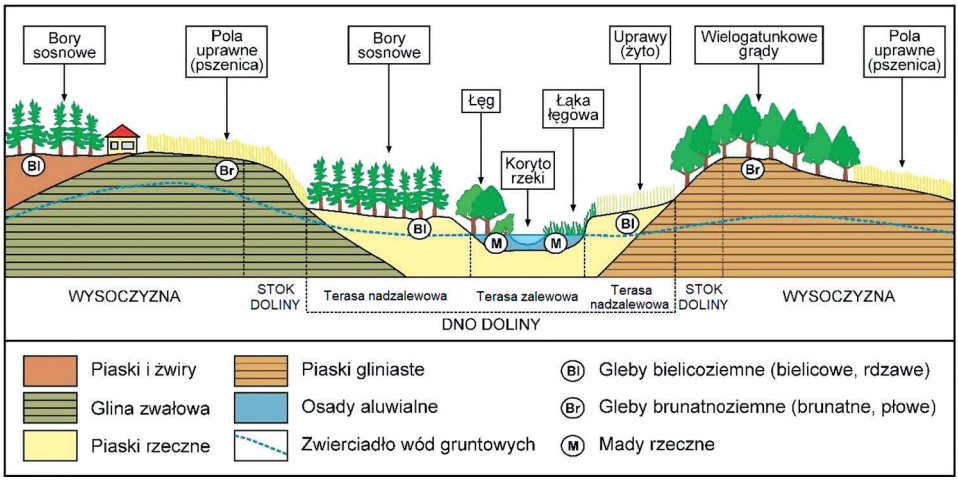
Sposoby prezentowania i odczytywania związków i zależności

Pomimo że obserwacje związków i zależności dokonane w terenie są najlepszym sposobem ich rozpoznawania, identyfikowania oraz sprzyjają ich rozumieniu i zapamiętaniu, to warto, aby wyniki obserwacji zostały zaprezentowane w klarownej, syntetycznej, modelowej formie. Takie ujęcia pozwolą na całościowe spojrzenie na obserwowane środowisko, pojmowanie go jako systemu powiązanych ze sobą elementów oraz mogą ułatwić rozpoznanie i prezentowanie powiązań w środowisku na innych obszarach. Poniżej zamieszczono przykłady różnych sposobów prezentacji zależności w środowisku odniesione do różnych skal przestrzennych: skali lokalnej (na przykładzie niewielkiej doliny rzecznej), większego obszaru (o określonym zagospodarowaniu) oraz dużego regionu Polski. Ukazują one różnorodne powiązania w środowisku przyrodniczym oraz związki między elementami środowiska a działalnością człowieka.

A. Dolina rzeczna – związki między elementami środowiska

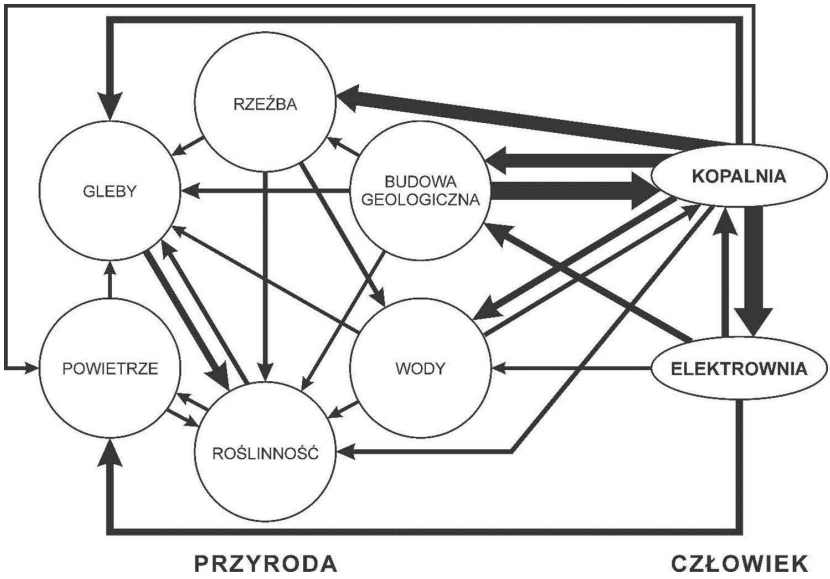
1. Związki między elementami (widocznymi w profilu poprzecznym doliny) a rodzajem podłoża:
   – w dnie doliny występują osady aluwialne i piaski pochodzenia rzecznego;
   – stoki i wysoczyzna zbudowane są z gliny zwałowej, piasków i żwirów pochodzenia lodowcowego i wodnolodowcowego.
2. Związki między rodzajem podłoża i występowaniem wód gruntowych:
   – w obrębie trudno przepuszczalnej gliny zwałowej zwierciadło wód gruntowych znajduje się wyżej niż w obrębie przepuszczalnych piasków z głazami.
3. Związki między ukształtowaniem powierzchni a zwierciadłem wód gruntowych: generalnie poziom zwierciadła wód gruntowych nawiązuje do ukształtowania powierzchni – w dnie doliny pokrywa się z poziomem wody w rzece, wznosi się na stoku zgodnie z jego nachyleniem.
4. Związki między typem gleb a charakterem podłoża:
   – na podłożu gliny zwałowej i piasków gliniastych występują gleby brunatnoziemne: brunatne i płowe;
   – na podłożu piaszczystym i piaszczysto-żwirowym (o dużej przepuszczalności) – gleby bielicoziemne: bielicowe i rdzawe;
   – na osadach aluwialnych – mady rzeczne.
5. Związki między rodzajem roślinności a charakterem podłoża:
   – bory sosnowe rosną na piaskach, żwirach i piaskach rzecznych;
   – wielogatunkowe grądy występują na piaskach gliniastych.
6. Związki między rodzajem roślinności a podłożem i jego wilgotnością:
   – łęgi, zarośla wierzbowe, łąki występują w pobliżu bardzo płytkiego zwierciadła wód gruntowych.
7. Związki między ukształtowaniem powierzchni, pokryciem terenu a mikroklimatem (w zależności od nachylenia i ekspozycji stoku i pokrycia terenu występuje mikroklimat: lasu, łąki, pola uprawnego).

8. Związki między zagospodarowaniem terenu a różnymi elementami środowiska: rozmieszczeniem lasów, łąk, pól uprawnych, rodzajem upraw, lokalizacją zabudowy a ukształtowaniem powierzchni, typem gleby, wilgotnością podłoża, głębokością wód gruntowych.



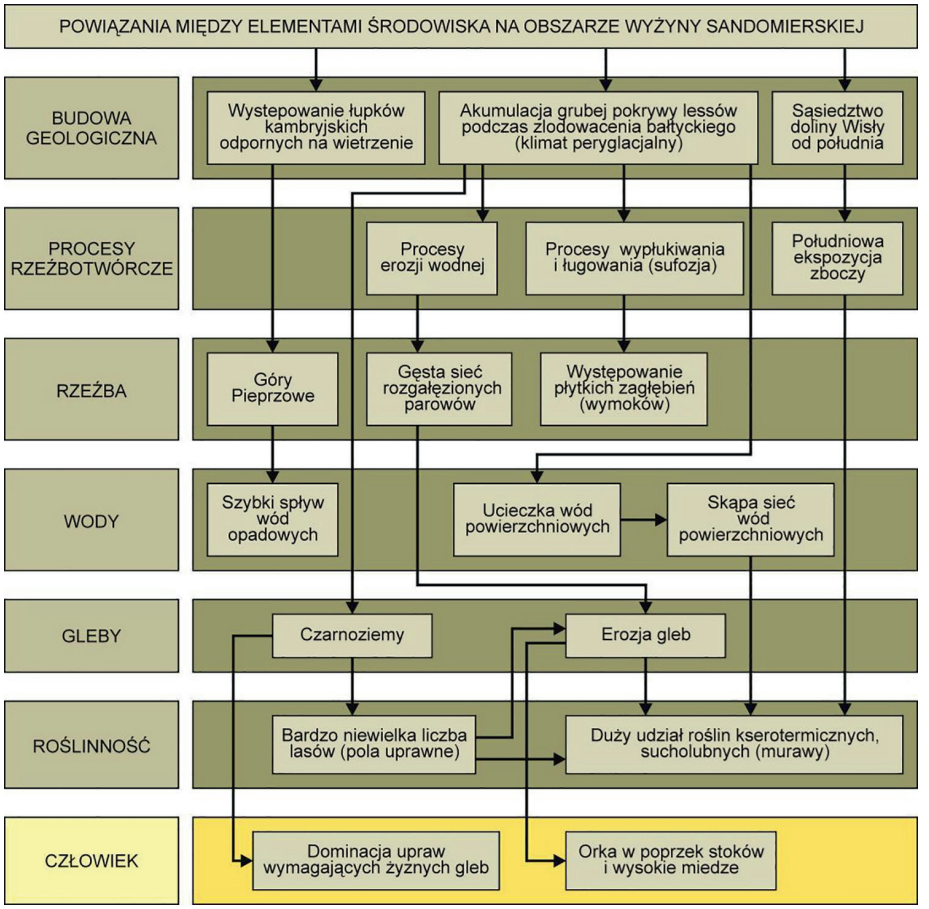
Ryc. 10. Przykładowy profil doliny rzecznej (oprac. E. Szkurłat i B. Lenartowicz)

B. Relacje człowiek–środowisko na obszarze kopalni węgla brunatnego i elektrowni



Ryc. 11. System powiązań pomiędzy elementami antropogenicznymi i przyrodniczymi na obszarze kopalni i elektrowni w Bełchatowie (oprac. E. Szkurłat)

C. Powiązania w środowisku geograficznym wybranego regionu – przykład Wyżyny Sandomierskiej



Ryc. 12. Powiązania pomiędzy elementami środowiska na obszarze Wyżyny Sandomierskiej (oprac. E. Szkurłat)

Elementem decydującym (dominującym) w środowisku oraz w krajobrazie Wyżyny Sandomierskiej jest pokrywa lessowa, która kształtuje w dużym stopniu pozostałe elementy środowiska i działalność człowieka.

„Tu zaszła zmiana"

Zorganizuj w szkole, w której uczysz geografii, konkurs na najlepszą pracę prezentującą zmiany w środowisku przyrodniczym w miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła. Etapy:

1) Wyszukanie archiwalnych fotografii miejscowości z różnych okresów (albumy rodzinne, prasa codzienna, pocztówki, czasopisma, archiwalne fotografie zamieszczone w Internecie).

2) Odszukanie miejsc, z których wykonane były archiwalne fotografie w terenie, oraz wykonanie aktualnych fotografii tych samych miejsc, które są przedstawione na archiwalnych fotografiach.
3) Przygotowanie wystawy prezentującej fotografie tych samych miejsc w różnych okresach.
4) Prezentowanie przez uczniów zmian w środowisku przyrodniczym widocznych na zgromadzonych fotografiach.

Aksjologiczny wymiar przyrody w relacjach człowiek–rzeka

- Opowiedz o koegzystencji ludzi z rzeką, w pobliżu której mieszkasz (przedstaw, jaką rolę odgrywa obecnie rzeka w życiu okolicznych mieszkańców, oceń, czy rzeka ma dla nich tylko wartość użytkową, czy też jest miejscem spotkań, wydarzeń, odpoczynku).
- Stwórz dokumentację fotograficzną prezentującą różnorodne związki człowieka z rzeką, w pobliżu której mieszkasz (postaraj się uchwycić różne zajęcia, sytuacje, zachowania ludzi przebywających w jej pobliżu).
- Przedstaw zmiany w wykorzystaniu i znaczeniu rzeki dla mieszkańców okolicy, w której mieszkasz.

Związki z przyrodą w miejscowości, w której mieszkam

Zorganizuj zajęcia w terenie, których celem będzie przeprowadzenie przez uczniów wywiadów z mieszkańcami wybranej części miejscowości, w której znajduje się szkoła, a dotyczących ich poczucia związków ze środowiskiem przyrodniczym oraz krajobrazem tego miejsca.

5.2. Edukacja krajobrazowa – od czytania do kształtowania krajobrazu

Człowiek żyje w danym środowisku geograficznym oraz krajobrazie, jest niejako w nich zanurzony, a jednocześnie za nie odpowiedzialny. Wzrasta i działa w nich, zmienia je (przekształca, w różny sposób współtworzy) oraz – nawiązuje z nimi relacje. Związki te są niezbędne do odpowiedzialnego stylu życia i funkcjonowania w danym miejscu na Ziemi. Konieczne są one także do tworzenia, kontynuacji i umacniania tożsamości samych miejsc (ich krajobrazów), a co z tym się wiąże – poczucia własnej tożsamości. Dla ludzi z zewnątrz, którzy przybędą w dane miejsce jako przyjezdni: turyści, przedsiębiorcy czy też jako przyszli mieszkańcy, krajobraz może być i często jest świadectwem tego, kim byli ludzie, którzy tu kiedyś gospodarowali, i kim są ci, którzy gospodarują tu obecnie.

Zagadnieniami związanymi z krajobrazem zajmują się architekci krajobrazu (np. Łuczyńska-Bruzda, Nowak 1981, Bogdanowski 1998, 2000, 2001), ekolodzy (Chmielewski 2012, 2015), a także geografowie (np. m.in. Kondracki 1978, F. Plit 2001, 2011, 2016, Ostaszewska 2002, Richling 2002, Richling, Solon 2006, 2011, Pietrzak 2006, Malinowska 2012, Myga-Piątek 2012, 2015, Andrejczuk 2013, Myga-Piątek i in. 2015, J. Plit 2016).

Istnieje wiele definicji krajobrazu zależnych m.in. od dyscypliny naukowej, w ramach której prowadzi się jego badania, choć i w obrębie jednej dyscypliny występują różnice w rozumieniu tego terminu. Zestawienie rozmaitych definicji krajobrazu umożliwia dostrzeżenie bogactwa ich ujęć, ale też może wywoływać swego rodzaju zamęt.

I tak np. S. Pawłowski określił krajobraz jako zespół przedmiotów i zjawisk związanych z określoną przestrzenią, który odróżnia ową przestrzeń od innej (1935). J. Flis uważał, że jest to ogół cech wyróżniających określony obszar, w szczególności dotyczących ukształtowania terenu, budowy geologicznej, nawodnienia, klimatu, pokrywy glebowej, roślin i zwierząt oraz widocznych w terenie przejawów działalności ludzkiej (Flis 1994). Według A. Richlinga i K. Ostaszewskiej (2006) jest to system złożony z powiązanych wzajemnie komponentów przyrody[26]. Natomiast w geografii, w ujęciu ekologii krajobrazu (Richling, Solon 2011), krajobraz traktuje się nie tylko jako system powiązanych procesów integrujących różne obiekty fizyczne, ale też jako zestaw obiektów fizycznych (abiotycznych, biotycznych, antropogenicznych) oraz jako: a) zbiór obiektów o różnych cechach, właściwościach, atrybutach, b) zbiór bodźców, które oddziałują na różnorakie zmysły[27], c) zbiór wartości (głównie przyrodniczych, społecznych, ekonomicznych, materialnych, duchowych, historycznych, fizjonomicznych, estetycznych, symbolicznych), d) zbiór usług/świadczeń[28] (patrz ryc. 13).

Warto też przywołać definicję krajobrazu zapisaną w najważniejszym pod tym względem dokumencie Komisji Europejskiej, jakim jest Europejska Konwencja Krajobrazowa (2000). Jest on rozumiany jako *obszar, postrzegany przez ludzi, którego charakter jest wynikiem działania i interakcji czynników przyrodniczych i/lub ludzkich*[29].

W geografii mówi się m.in. o krajobrazie przyrodniczym i kulturowym. Geografowie fizyczni stosują zazwyczaj termin krajobraz przyrodniczy, który jest rozumiany jako krajobraz wydzielony na podstawie przyrodniczych cech danego obszaru[30]. Jedną z wykorzystywanych przez nich typologii krajobrazów przyrodniczych Polski jest typologia autorstwa A. Richlinga i K. Ostaszewskiej (2006), w której przyjęto za dwa główne kryteria podziału tych krajobrazów: ukształtowanie powierzchni terenu (klasy) oraz genezę krajobrazów (rodzaje)[31].

[26] Krajobraz wg A. Richlinga i K. Ostaszewskiej (2006, s. 294) charakteryzuje się czterema cechami: 1) zajmuje daną przestrzeń i może być przedstawiony na mapie, 2) cechuje się określoną fizjonomią, którą można przedstawić za pomocą rysunku, fotografii, 3) jest dynamicznym systemem, 4) podlega ewolucji – ma swoją historię.

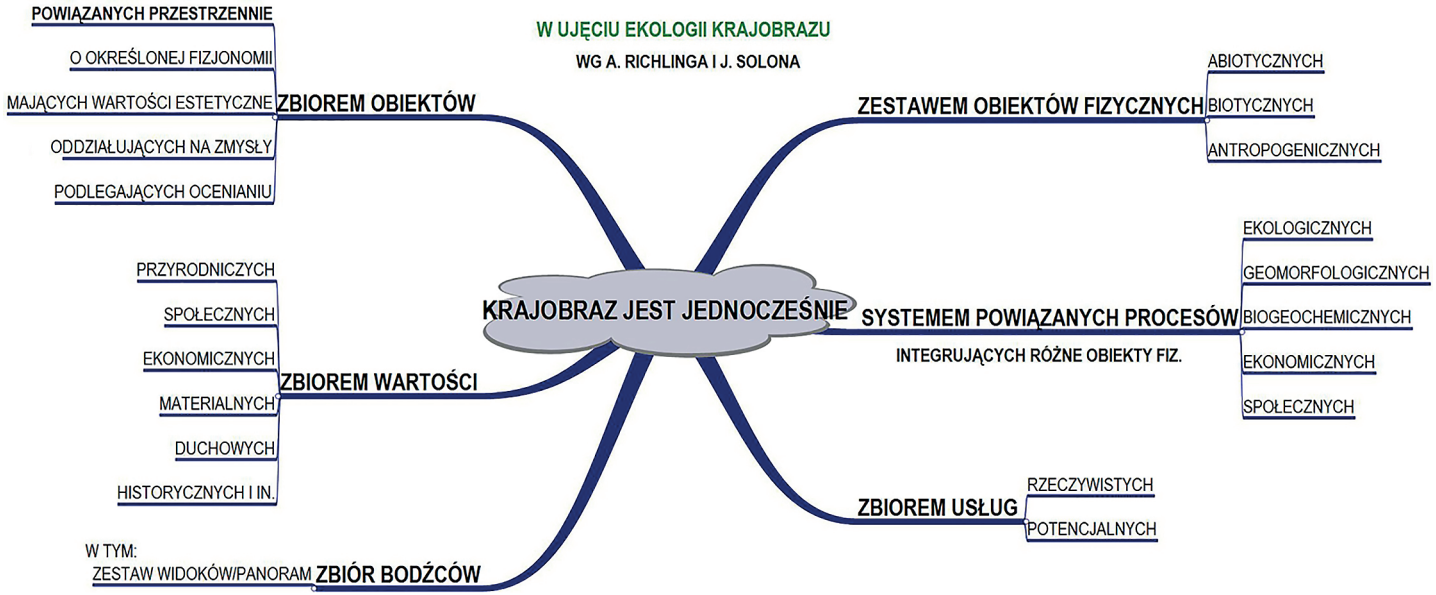
[27] Jest to ważne z punktu widzenia percepcji krajobrazu, bowiem tą właśnie drogą dokonuje się subiektywne wartościowanie krajobrazu; S. Bernat (2001) wyróżnia np. „krajobrazy dźwiękowe", choć należałoby w tym przypadku mówić raczej o dźwiękach w krajobrazie; ten aspekt znajdziemy też w późniejszej publikacji T.J. Chmielewskiego i in. (2015, s. 385).

[28] Jest ważne np. w przypadku konieczności wyceny środowiska w rozumieniu ekonomicznym.

[29] Patrz też: T.J. Chmielewski i in. (2015).

[30] Uwaga: nie jest on tożsamy z krajobrazem pierwotnym, tj. niezmienionym przez człowieka w wyniku gospodarowania. W krajobrazach silnie przekształconych przez człowieka (antropogenicznych) krajobraz pierwotny lub naturalny może stanowić tło dawnej i obecnej działalności człowieka (Ostaszewska 2002).

[31] Typologia ta znajdowała zastosowanie w edukacji geograficznej na poziomie szkoły podstawowej (w wersji uproszczonej, bez uszczegółowień na rodzaje). Nazwy typów krajobrazów naturalnych stanowiły np. tytuły rozdziałów w szkolnym podręczniku do geografii (Kądziołka 1992).



Ryc. 13. Rozumienie krajobrazu w ujęciu ekologii krajobrazu (oprac. J. Angiel, na podstawie: A. Richling, J. Solon 2011, s. 21)

Geografowie posługują się także różnymi określeniami krajobrazu kulturowego. Dwa z nich przedstawiono w ramce poniżej. Pierwsze – zwraca uwagę na aspekt ewolucyjny krajobrazu kulturowego i traktuje ten krajobraz jako zmienną w czasie formę obrazu przestrzeni. Jest to krajobraz „przekształcony przez człowieka na skutek rozwoju cywilizacyjnego", będący zapisem działań człowieka, który można interpretować (Myga-Piątek 2012). Drugie – przywołuje krajobraz kulturowy jako całościowy obraz kultury danego społeczeństwa oraz wskazuje na potrzebę jego analizowania (badania). Ale zwraca też uwagę na aspekt subiektywnego postrzegania krajobrazu w wyniku jego percepcji przez człowieka (patrz także: Angiel 2014, Plit 2016, Stryjakiewicz 2017).

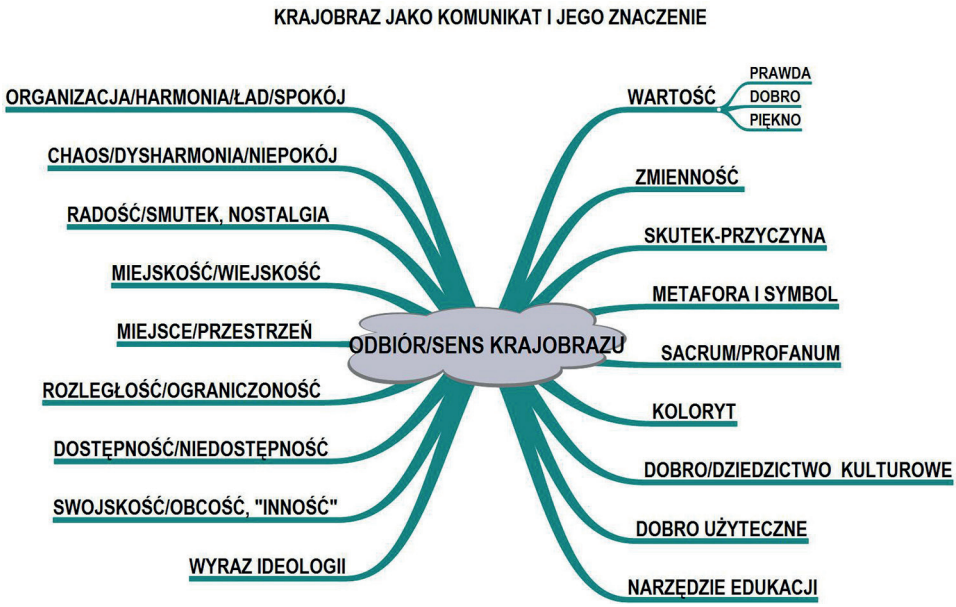
- *Krajobraz kulturowy to ewolucyjna forma obrazu przestrzeni, która daje się interpretować jako zapis działalności człowieka w środowisku geograficznym* (Myga-Piątek 2005).
- *Krajobraz kulturowy to postrzegalne zmysłowo materialne odzwierciedlenie (wyraz) kultury (zarówno materialnej. jak i niematerialnej danej społeczności) rozpatrywane (analizowane) na danym obszarze i uznawane jako całość* (J. Plit 2016).

Warto przywołać także rozumienie krajobrazu kulturowego, które w pewnej mierze zawiera poprzednie, ale wskazuje też na inne, istotne aspekty. Według U. Mygi-Piątek (2001, s. 17) *Krajobraz kulturowy to historycznie ukształtowany fragment przestrzeni geograficznej, powstały w wyniku zespolenia oddziaływań środowiskowych i kulturowych, tworzący specyficzną strukturę, objawiającą się regionalną odrębnością postrzeganą jako swoista fizjonomia. W myśl tej definicji krajobraz jest wizerunkiem regionu, a przez analizę jego składników oraz interpretację czynników ewolucji można odczytać jego historię i przewidywać (prognozować) przyszły rozwój.*

Na tym nie kończy się złożoność i różnorodność rozumienia krajobrazu. Krajobraz można bowiem określać nie tylko jako obiektywną rzeczywistość czy też odbierany, percypowany obraz, lecz jako „świat przeżywany". Tak się dzieje w przypadku ujęć charakterystycznych dla geografii humanistycznej. Krajobraz nie pozostaje wyłącznie rzeczywistością i bytem zewnętrznym, obiektywnie rozpatrywanym i badanym, ale jest przez człowieka uwewnętrzniany dzięki osobistemu zaangażowaniu w jego poznawanie i tworzenie z nim relacji (więzi). Jest poznawany i doświadczany (np. jako wartość, m.in. szeroko pojmowane dobro, a także piękno) oraz przeżywany, przez co staje się niejednokrotnie rodzimy, swojski. Na skutek negatywnych działań człowieka w środowisku może jednakże stawać się krajobrazem dysharmonijnym, zniszczonym, zdegradowanym czy też pohańbionym itp. Jest wówczas przez człowieka odbierany i oceniany negatywnie.

Krajobraz może również być komunikatem, który niesie ze sobą pewien przekaz i zawarte w nim rozmaite znaczenia (ryc. 14). Niejednokrotnie staje się on metaforą, np. poprzez przywoływanie go jako wspomnienia z dzieciństwa i młodości; może być określany jako krajobraz nostalgiczny czy utracony, a także być wyrazistym symbolem geograficznym (przyrodniczym, kulturowym) lub historycznym, np. danego regionu czy Polski (Madurowicz 2007, Myga-Piątek 2012). Jako przykład służyć może krajobraz kulturowy Mazowsza z drogami wysadzanymi

wierzbami czy krajobrazy rolnicze na Roztoczu, z charakterystycznymi rozłogami pól albo „wizytówkowe" krajobrazy miejskie, np.: panorama Wawelu w Krakowie widziana z perspektywy doliny Wisły czy panorama Starego Miasta w Warszawie widziana z podobnej perspektywy.



Ryc. 14. Rozumienie krajobrazu w ujęciu geograficzno-humanistycznym jako świat przeżywany, któremu człowiek nadaje znaczenia (oprac. J. Angiel na podstawie D. Jędrzejczyk 2004)

Przywołane różne aspekty i możliwości rozumienia krajobrazu, oprócz wartości naukowej, mają znaczenie praktyczne, w tym – dydaktyczne. Ukierunkowują one bowiem nauczyciela i ucznia na wieloaspektowe jego postrzeganie. Umożliwiają wyodrębnienie jednej (paru) możliwości rozumienia krajobrazu, ze świadomym pominięciem innych (ewentualnie wyjaśnienie przyczyny takiej decyzji). Z pewnością warto podczas zajęć w terenie przywoływać opisy danego krajobrazu, zgodne z danym sposobem rozumienia jego istoty, oraz porównywać je z realnym krajobrazem, właśnie obserwowanym.

Ważne jest, by przywoływanie różnych określeń i definicji umożliwiało dostrzeżenie w terenie, w danych krajobrazach (i poprzez nie) różnych elementów, cech, wyróżników i dominant oraz wzajemnych powiązań – stawało się okazją do pogłębiania wiedzy na ich temat, ewoluowania własnego rozumienia krajobrazu i stawiania pytań z nim związanych.

Wartości edukacji krajobrazowej dostrzegali i mocno akcentowali nasi poprzednicy, np.: A. Chałubińska (1959; patrz także rozdz. 1), Z. Batorowicz (1966; patrz rozdz. 1), J. Flis (1977). Do kształcenia umiejętności całościowego poznawania krajobrazu najbliższego otoczenia uczniów (okolic szkoły) przekonywał

m.in. G. Wuttke. Jednocześnie zalecał on nauczycielom uczenie dostrzegania związków między „morfologicznymi" i „gospodarczymi" elementami krajobrazu: *Związek tych dwóch rodzajów krajobrazów jest ścisły, jak dwa końce tej samej liny związanej supłem w jedno nierozerwalne koło, gdyż cała przyroda jest jednością wraz z człowiekiem* (Wuttke 1965, s. 95). Na uczenie całościowego postrzegania krajobrazu oraz wyjaśnianie porządku przestrzennego podczas obserwacji krajobrazu ukierunkowywała nauczycieli geografii A. Dylikowa (1990, s. 12): *Obserwując z uczniami krajobraz, uczymy dostrzegać wszystkie występujące w nim elementy, zarówno przyrodnicze, jak i stworzone czy przekształcone przez człowieka, obserwować ich rozmieszczenie i wzajemne powiązania, aby w końcu doprowadzić do wyjaśnienia stwierdzonego porządku przestrzennego i zrozumienia jego przyczyn.*

J. Flis krytycznie oceniał ograniczanie poznania krajobrazu do opisu jego fizjonomii: *W potocznej mowie ogranicza się niekiedy pojęcie krajobrazu do jego zewnętrznych, kolorystycznych cech, albo tylko do ukształtowania terenu, albo wyłącznie szaty roślinnej* (Flis 1977, s. 10). Zwracał uwagę na zalety typologicznych opisów krajobrazów w szkole podstawowej. Powinny one, według niego, dotyczyć wybranych cech, które wiążą się przyczynowo i wynikają bezpośrednio lub pośrednio z jakiejś istotnej cechy przewodniej (J. Flis nazywa ją dominantą), np. stosunki hipsometryczne, warunki klimatyczne, stopień przekształcenia przez działalność człowieka itp. Do takich ujęć krajobrazowych zachęcał także S. Piskorz (1995).

Bacznymi obserwatorami krajobrazów i przewodnikami w ich „czytaniu" i „rozumieniu" mogą, i powinni być, nauczyciele geografii. Potrzebna jest w tym celu wiedza geograficzna (częściowo też geologiczna, historyczna) o danym środowisku geograficznym i krajobrazie, gospodarowaniu nimi i w nich oraz wiedza o tożsamości krajobrazu kulturowego itp.

Wyjątkowy, humanistyczny, całościowy i komplementarny wymiar, zbliżony do ujęć wielkich geografów i dydaktyków okresu międzywojennego, mają refleksje K. Kopczyńskiego na temat walorów edukacyjnych krajobrazu kulturowego. Stwierdził on m.in., *że poznawanie i przeżywanie krajobrazu rozwijać może u uczniów zainteresowania przyrodnicze i artystyczne, pozwala także na samodzielne odkrywanie wartości środowiska przyrodniczego i kulturowego, poczucia więzi z miejscem oraz wyróżniającym go krajobrazem, a to wydaje się fundamentalnym warunkiem jego ochrony.* Według tego autora *krajobraz stanowi niepodzielną całość i może właśnie w przypadku krajobrazu ta niepodzielność zaznacza się szczególnie wyraźnie. Gdy nauczymy ucznia postrzegać każdy element otaczającego świata w kontekście całości, każdy żywy organizm na tle środowiska, każdy gatunek jako unikatowy twór przyrody, a dzieło sztuki jako niepowtarzalny wytwór ludzkiego ducha i umysłu, widzenie świata nabierze wówczas dla niego właściwego wymiaru. Kontemplacja krajobrazu może stać się znaczącym krokiem na drodze do takiego postrzegania świata* (Kopczyński 2009, s. 60).

Dziecko wzrasta i żyje w danym krajobrazie, który jest dla niego swoistą „scenerię życia". Krajobraz miejsca zamieszkania, najbliższej okolicy jest przez niego

poznawany, penetrowany, doświadczany w różny sposób, dzięki czemu staje się on czymś określonym, swojskim, bliskim – pewnego rodzaju szeroko pojętym „domem". Jest dla niego tym, co widzi w przestrzeni dokoła siebie, np. w drodze z domu do szkoły, podczas spacerów po własnej miejscowości i poza nią itp. Z tym ważnym (bo własnym właśnie!) doświadczeniem krajobrazu, nabytym w drodze codziennych obserwacji dziecko przychodzi do szkoły. Tu, podczas lekcji przyrody i geografii, spotka się najczęściej z rozumieniem krajobrazu w ujęciu fizjonomicznym (np. krajobraz to „oblicze" środowiska geograficznego), które w jakiejś mierze odpowiada jego wcześniejszym doświadczeniom. Ważne jest jednak, by na dalszych etapach rozwoju ucznia w procesie nauczania–uczenia się (również w trakcie zajęć terenowych) nie poprzestawać jedynie na tym. Należy dać szansę na jego ewoluowanie, m.in. dzięki ukierunkowaniu ucznia i pomocy w odczytywaniu i „rozumieniu krajobrazu" także w inny sposób, np. jako zespół cech, powiązany system, całość składającą się z różnych powiązanych ze sobą elementów, skutek (czegoś, np. ewolucji, zmian) czy pewną złożoną wartość (np. dobro: użyteczne, ale i pozautylitarne, jak np. – dziedzictwo kulturowe).

Edukacja krajobrazowa w podstawach programowych z 2017 i 2018 r. Tematyka dotycząca edukacji krajobrazowej pojawia się na dwóch etapach kształcenia. Koncentruje się w szkole podstawowej na poziomie głównie klasy IV i V, a w szkole ponadpodstawowej w zakresie podstawowym w klasie II i w zakresie rozszerzonym w klasie III. Zgodnie z przyjętą koncepcją kształcenia geograficznego w nowej podstawie programowej założono znaczące poszerzenie zakresu edukacji krajobrazowej. Uznano, że dla celów edukacyjnych optymalne jest rozumienie krajobrazu odpowiadające definicji przyjętej w ekologii krajobrazu (Richling, Solon 1998, Richling 2002) – rycina 13.

W doborze treści kształcenia w szkole podstawowej przyjęto, że zgodnie z dobrą i ugruntowaną przez dziesiątki lat tradycją na etapie młodszych klas szkoły podstawowej w programach kształcenia zalecany jest naturalny, indukcyjny sposób poznawania rzeczywistości (od poznawania konkretów i obserwacji bezpośredniej do tworzenia obrazów rzeczywistości na drodze analizy, porównań, uogólniania, klasyfikowania). Założono, że uczniowie szkoły podstawowej nie są przygotowani do rozumienia uogólnionej wiedzy z zakresu geografii fizycznej czy społeczno-ekonomicznej zawierającej naukową terminologię ani też opisów encyklopedycznych obciążających pamięć nadmiarem nazw obiektów geograficznych.

Uczeń w szkole podstawowej rozpoczyna edukację krajobrazową w klasie IV podczas lekcji przyrody od poznania cech krajobrazu najbliższej okolicy, obserwacji zmian w krajobrazie oraz prób oceny jego estetyki. Taki dobór treści umożliwia konkretyzację poznania krajobrazów dzięki bezpośrednim obserwacjom w terenie oraz akcentowanie zmienności krajobrazu zarówno w rocznym cyklu pojawów przyrody, jak i w odniesieniu do historycznej osi czasu i zmienności krajobrazu, wynikającej z działalności człowieka. W obecnej koncepcji edukacji geograficznej duży nacisk położony jest na wykorzystanie walorów wychowawczych geografii. Odzwierciedleniem tego w podstawie programowej są wymagania dotyczące oceny przez uczniów jakości krajobrazu (jego wartościowania) w miejscu

Jednocześnie w doborze treści i wymagań programowych w zakresie edukacji krajobrazowej (EK) przyjęto za zasadne i potrzebne:
- wyjście poza ujęcia fizjograficzne,
- eksponowanie ujęć systemowo-relacyjnych w obrębie przyrody oraz relacji przyroda–człowiek,
- poszerzony zakres poznania krajobrazu (szczególnie kulturowego) oraz zmian w krajobrazie,
- ocenę walorów krajobrazowych, piękna i harmonii w krajobrazach oraz ich pozautylitarnych wartości,
- poznanie elementarnych zasad zagospodarowania terenu, przykładów degradacji krajobrazu, projektowanie zmian w krajobrazie,
- dominację typologicznego doboru krajobrazów.

Określone zostały następujące założenia dydaktyczne:
- przechodzenie od oceny wartości krajobrazów, poprzez ochronę, do ich pomnażania,
- traktowanie najbliższego otoczenia szkoły jako najważniejszego miejsca EK,
- kształtowanie postaw jako cel EK,
- stosowanie ujęć humanistycznych,
- umożliwianie refleksji, kontemplacji, rozumienia krajobrazów jako istotnych form EK,
- analizowanie przykładów z najbliższej okolicy szkoły, stosowanie porównań.

zamieszkania i w innych miejscach w Polsce, a także estetyczne ukierunkowanie uczniów do dbałości o krajobraz poprzez kształtowanie w nich wrażliwości na jego jakość, postrzeganie i odróżnianie w nim harmonii od dysharmonii, ładu przestrzennego od nieładu itp. (Hibszer, Szkurłat 2018).

W zapisach podstawy programowej geografii w szkole ponadpodstawowej (zakres podstawowy) szczególna uwaga zwrócona jest na podejście problemowe, w tym na analizę przykładów degradacji krajobrazu kulturowego miast i terenów wiejskich oraz przedstawienie (wyjaśnienie) roli planowania przestrzennego w ich kształtowaniu i ochronie, a także wskazanie możliwości działań własnych odnoszących się do ochrony krajobrazów kulturowych Polski (Rozp. MEN ... 2018, s. 170). Właściwie prawie cały dział XIII pt. „Człowiek a środowisko geograficzne – konflikty interesów", dotyczący relacji (oddziaływań) człowieka na środowisko geograficzne, odnosi się, oczywiście, także do krajobrazów i do edukacji krajobrazowej w terenie. Bowiem to wówczas – w widzianych w rzeczywistości (a nie tylko na zdjęciach) zdegradowanych krajobrazach miast i terenów wiejskich – uczeń – może odczytać i mocniej doświadczyć efektów owych konfliktów, rzutujących także na jakość życia człowieka. Łatwiej mu przyjdzie dostrzec wiodącą pod tym względem rolę planowania przestrzennego zarówno w kształtowaniu, jak i ochronie krajobrazu kulturowego, wpływającego przecież na dobrostan ludzi, którzy

w nim żyją, oraz tych, którzy go postrzegają, np. jako goście – przyjezdni turyści. Pamiętać jednak należy, co zostało podkreślone w podstawie programowej, że wartościowanie krajobrazów powinno być dokonywane również na przykładzie krajobrazów kulturowych harmonijnych, reprezentujących ład przestrzenny oraz z uwzględnieniem nie tylko wartości materialnych, ale i pozamaterialnych.

Kolejną potrzebę przeprowadzenia zajęć terenowych wskazano w dziale XV, pkt 13. Dotyczą one wartości obiektów stanowiących dziedzictwo kulturowe Polski na przykładzie dowolnego regionu lub też szlaku turystycznego (m.in. Małopolskiego Szlaku Architektury Drewnianej). Uczniowie mają opracować trasę wycieczki turystycznej w swojej miejscowości lub regionie oraz ją zrealizować pod kierunkiem nauczyciela z wykorzystaniem mapy i odbiornika GPS (dział XV, pkt 14).

Celami kształcenia w zakresie rozszerzonym, a zarazem wymaganiami ogólnymi, odnoszącymi się bezpośrednio lub pośrednio do edukacji krajobrazowej, są: 1) kształtowanie umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni i wyobraźni przestrzennej, 3) waloryzowanie zjawisk i procesów przyrodniczych oraz wartościowanie zachowań i działalności człowieka w środowisku geograficznym.

Także dział XIV pt. „Zróżnicowanie krajobrazowe Polski" wiąże się z edukacją krajobrazową, chociaż nie ma tam odnośnika, że musi się ona odbywać w terenie. Jednakże np. uczniowskie umiejętności dokonywania ocen wartości przyrodniczych i kulturowych oraz stanu zachowania krajobrazu (harmonijny, przekształcony, zdegradowany) należałoby rozwijać także w bezpośrednim kontakcie z danym krajobrazem, a nie tylko na podstawie zdjęć czy nawet najlepszego o nim filmu!

Podobnie jest z identyfikowaniem cech wybranych miast, w tym określaniem, na czym polega ich *genius loci* (dział XV, pkt 6). Jeśli nie ma innych możliwości, pomoże nam w tym oczywiście materiał tekstowy, ilustracyjny czy też filmowy, ale jak opisać np. zapach toruńskich pierników wyczuwalny wśród średniowiecznych budowli tego grodu czy konglomerat gwaru w dzień targowy na najdłuższym brukowanym rynku w Europie, czyli w Pułtusku? Trzeba tego po prostu doświadczyć!

A zatem sporo jest w podstawie programowej zarówno wyraźnych, bezpośrednich wskazań, jak i otwartych (uchylonych?) „furtek" zachęcających do edukacji krajobrazowej realizowanej w terenie, w jej różnych odsłonach tematycznych i dydaktycznych. Wszystko zależy od tego, czy nauczyciel zechce z nich skorzystać, a dzięki niemu – jego uczniowie.

Edukacja krajobrazowa w terenie – uwagi ogólne. Najważniejszym i najwłaściwszym miejscem edukacji krajobrazowej dziecka jest krajobraz najbliższej okolicy. Istotne jest, by poznawania krajobrazu nie zaczynać od definicji krajobrazu przedstawionej przez nauczyciela w klasie, lecz od doświadczania realnego krajobrazu, dostępnego za przysłowiowym progiem szkoły (Michalczyk 2010b, 2014)[32]. A zatem w trakcie pierwszych lekcji terenowych w szkole pod-

[32] Niejednokrotnie pisali na ten temat nasi poprzednicy, dydaktycy geografii (w tym np. Wuttke 1961, Berne 1984, Świtalski 1990, Piskorz 1996; patrz też: rozdz. 1).

stawowej, podczas obserwacji ukierunkowanej zarówno na elementy, jak i na całość krajobrazu, uczniowie dokonują jego analizy oraz opisu własnymi słowami. Jest to ważny zabieg umożliwiający im wyartykułowanie własnego postrzegania krajobrazu i jego elementów poprzez jego osobiste doświadczanie. Mają wówczas możliwość zarówno konstruowania, jak i rekonstruowania swojej wiedzy dotyczącej krajobrazu. I – co ważne – dzięki możliwości bezpośredniego poznawania krajobrazu najbliższej okolicy, małej ojczyzny lub własnego regionu nawiązywane są z nimi więzi osobiste (Hibszer 1996). Są one istotne w procesie tworzenia własnej tożsamości. Będą także nieodzowne w przyszłości – wzmacniając chęci i umiejętności kształtowania danego krajobrazu (tworzenia lub wzmacniania jego tożsamości) oraz działań prowadzących do jego ochrony przed zniszczeniem. W dalszym procesie kształcenia dochodzi stopniowo do ukierunkowywania uczniów na terminologię przynależną wiedzy naukowej i uczenia stosowania właściwych terminów w swoich wypowiedziach[33].

W jaki sposób szukać w terenie odpowiedzi na pytanie: co nam mówi (przekazuje) dany „zapis" w krajobrazie? Co brać pod uwagę podczas obserwacji krajobrazu i rejestracji jej wyników? Nad czym się zastanowić, na podstawie czego wysnuwać wnioski? Odpowiedzi na powyższe pytania może nam udzielić np.:

- sposób zagospodarowania przestrzeni (uwidaczniający się w krajobrazie kulturowym) – jego struktura i układ, zarówno elementów, jak i całości (np. wsi, miasta, rynku, placu),
- funkcje miejsca i ich oznaki,
- wygląd (np. brzegów rzeki), kompozycje (np. parku, ogrodu),
- zastosowane materiały budowlane, ich jakość, „rodzimość", kolorystyka (Chwalibóg i in. 2000, Janecki 2005),
- funkcje, formy architektoniczne – ich estetyka (w tym kolorystyka), kontekst i „współgranie" obiektów architektonicznych,
- ład w krajobrazie (harmonia jego elementów i całości), nieład w krajobrazie (dysharmonia),
- istnienie dominant krajobrazowych, np. w krajobrazie rolniczym miedz śródpolnych (Zin 2004, Angiel 2018), głazów narzutowych, pojedynczych drzew lub ich grup, wyróżników w krajobrazie przywołujących jego tożsamość i *genius loci*, np. wiejskich, tradycyjnych ogródków przydomowych (Kolenda 2004, Kalinowska 2014, Angiel 2019). Możliwe, że niektóre z tych elementów krajobrazu są wiodące – tworzą bowiem wyraziste dominanty (niekoniecznie i nie tylko wysokościowe). Może właśnie to one stanowią „wizytówki" miejscowości czy też jej okolicy. Z pewnością jednak dostrzeżenie takich elementów znaczących może być przydatne podczas klasyfikacji i oceny krajobrazu (Myga-Piątek i in. 2015, Nita 2015).

Krajobrazy w szkolnej edukacji geograficznej w terenie – zróżnicowanie podejść i ścieżek myślowych. Zajęcia w terenie dotyczące uczniowskich badań krajobrazu można prowadzić, stosując rozmaite podejścia badawcze, np.:

[33] Warto ją poznać, bo jest zazwyczaj fascynująca! (Małkiewicz 2005).

- analityczne i syntezujące: przechodzenie od szczegółu do ogółu (od elementów krajobrazu, poprzez ich zbiór – do krajobrazu jako nierozerwalnej systemowej całości),
- problemowe: dostrzeganie i formułowanie problemów (różnych ich aspektów), wyjaśnianie ich przyczyn i skutków, dostrzeganie możliwości ich rozwiązania,
- kompleksowe – które łączą wiedzę o krajobrazie z różnych dziedzin albo wiedzę geograficzną, ale np. z zakresu geografii fizycznej, społecznej – w tym kulturowej, gospodarczej (ekonomicznej),
- komplementarne[34].

Warto też przemyśleć, jakie zastosować ciągi i wątki tematyczne oraz problemowe w celu unaocznienia i przećwiczenia przykładowych ścieżek myślowych możliwych do zastosowania w uczniowskich terenowych badaniach krajobrazowych, w procesie poznawania krajobrazu czy też jego kształtowania na uczniowską miarę (Koniuszewska i in. 2004).

Mogą to być np. następujące ciągi:

- czas ⇨ zmiany ⇨ procesy ⇨ mechanizmy ⇨ czynniki ⇨ oddziaływania ⇨ uwarunkowania,
- różnice ⇨ podobieństwa ⇨ cechy charakterystyczne,
- elementy ⇨ związki ⇨ zależności ⇨ całość,
- przeszłość ⇨ teraźniejszość ⇨ przyszłość krajobrazu,
- wiedza ⇨ świadomość ⇨ umiejętności ⇨ postawy ⇨ wartości.

Dokumentowanie wyników uczniowskich badań krajobrazowych. Wyniki badań (np. obserwacji, wywiadów, pomiarów itp.) muszą być udokumentowane, stanowią bowiem ważny ich dowód. Mogą być one przedstawione w różnych formach dokumentacyjnych, m.in. jako:

- wyniki naniesione na gotowy szkic lub plan, mapę,
- raptularz/tabela z danymi liczbowymi lub/i różnymi określeniami dotyczącymi krajobrazu wraz z uwagami, opisem, komentarzem,
- odrębny opis (mniej lub bardziej uszczegółowiony),
- zbiór: szkiców, fotografii (fotoreportaż) itp. wraz z opisem i komentarzami,
- nagrania lub wypełnione kwestionariusze ankiet/wywiadów przeprowadzonych wśród mieszkańców, przedstawicieli samorządów wraz z ich analizą, syntezą oraz wnioskami.

Dotyczyć one mogą np. wartościowania i oceny krajobrazów kulturowych postrzeganych jako skutek (efekt) pozytywnych lub negatywnych działań człowieka w środowisku geograficznym.

Czytanie i rozumienie krajobrazu. Między patrzeniem na krajobraz, jego oglądaniem a jego czytaniem i rozumieniem istnieją zasadnicze różnice. Czytanie krajobrazu zachodzi w bezpośrednim z nim kontakcie – w realnej rzeczywistości. Trafne jest stwierdzenie, że widzimy tyle, ile wiemy, ale też i rozumiemy tyle, ile wiemy! A zatem efekt percepcji krajobrazu jest zależny od wiedzy

[34] Według „Słownika języka polskiego" (sjp.pl) są to podejścia, które wzajemnie się uzupełniają (dopełniają).

o środowisku geograficznym i krajobrazie. Istotne są tu także więzi człowieka z krajobrazem (np. rodzinnej miejscowości) oraz z innymi ojczystymi krajobrazami, które się już poznało. Związki te powstają w trakcie bezpośrednich, celowych z nimi kontaktów. Towarzyszące temu spotkaniu pozytywne emocje wywołują zaciekawienie, chęci pogłębienia wiedzy o krajobrazie, dalszych poszukiwań z tym związanych oraz potrzebę kolejnych spotkań z krajobrazem: baczniejszych jego obserwacji, zadziwień, pytań i odkryć. Aby to było możliwe, potrzebne jest skupienie, wyciszenie, by móc z krajobrazem „porozmawiać". A ma on nam wiele do „powiedzenia", przekazania! Między innymi o zmianach, jakie w nim zachodziły, procesach (fizycznogeograficznych, społeczno-gospodarczych, cywilizacyjnych, historycznych), które do nich wiodły, o ludziach tu żyjących kiedyś i obecnie, o ich kulturze (lub jej braku!), o znakach (zapisach) w krajobrazie, pozostawionych przez nich na skutek ich działalności, ale i śladach ich postaw, wyznawanych wartości itp. (Konopka 2001, Pulinowa 2001, F. Plit, 2011, Myga-Piątek 2012, J. Plit 2015).

Uczenie się czytania i rozumienia krajobrazu podczas zajęć w terenie zazwyczaj zaczyna się od wyróżnienia w nim elementów – przyrodniczych i antropogenicznych. Jest to ważna czynność (zwłaszcza w kontekstach budowania tożsamości i dziedzictwa), ale edukacja krajobrazowa nie może się na tym kończyć. Odnosimy takie wrażenie, że tak właśnie jest, i to niejednokrotnie[35]. Proces ten powinien prowadzić jeszcze dalej – od analizy do syntezy w odniesieniu do postrzegania krajobrazu, ale warto pójść o kolejny krok dalej. Doprowadzić mianowicie do zwieńczenia zajęć terenowych uczniowskim dialogiem (a może próbą pisemnego „dialogu z krajobrazem") na temat postrzegania rozmaitych jego wartości[36].

Należy także rozwijać uczniowskie umiejętności dostrzegania różnych warstw w krajobrazie: a) materialnej (przyrodniczej[37] i kulturowej[38]), b) fizjonomicznej (estetycznej), c) symbolicznej (znaczeniowej)[39]. Analiza warstwy materialnej sprowadza się do wydobycia, wydzielenia i scharakteryzowania elementów (obiektów) wchodzących w jej skład. Warstwa estetyczna wiąże się z odkrywaniem piękna, uporządkowania (ładu), a symboliczna – z odkrywaniem (badaniem) znaczeń, sensów nadawanych krajobrazowi, używanych metafor na jego określenie oraz łączenie go z różnymi symbolami (patrz: ryc. 14). Zazwyczaj kolejnym krokiem jest synteza, czyli pojęciowe i percepcyjne scalenie elementów warstwy materialnej krajobrazu oraz zespolenie jej z warstwami niematerialnymi:

---

[35] Np. czytając niektóre scenariusze zajęć terenowych, a w nich karty pracy uczniów, czy też uczestnicząc gościnnie (lub hospitacyjnie) w takich zajęciach.

[36] Mocno akcentowali to już w 1992 r. nasi koledzy geografowie z Wlk. Brytanii (m.in. Ken Webster, James Hindson) podczas wielokrotnych wspólnych zajęć terenowych w Anglii, Walii, Szkocji oraz w Polsce.

[37] Ożywionej i nieożywionej

[38] W różnym stopniu zmieniającej krajobraz przyrodniczy – przez krajobraz przyrodniczo-kulturowy – do najmocniej przekształconego krajobrazu antropogeograficznego

[39] U. Myga-Piątek (http://ochronaprzyrody.gdos.gov.pl/files/artykuly/26305/II_3_UMP_Identyfikacja_i_ocena_krajobrazow_ZAGROZENIA_tryb_zgodnosci.pdf); patrz także: Myga-Piątek (2015).

estetyczną i symboliczną[40]. Efektem tego jest krajobraz postrzegany całościowo. Ale to dopiero początki jego czytania i rozumienia! Pewnych operacji i zestawień nie dokonamy na podstawie wyłącznie obserwacji krajobrazu, ale dzięki głębszej wiedzy o jego funkcjonowaniu (m.in. wzajemnych związkach, zależnościach między elementami, prawidłowościach, procesach i zmianach (ewolucji), jakim on podlegał i podlega), a także wiedzy dotyczącej różnych typów gospodarki, gospodarowania przestrzenią (w tym np. układu i zabudowy wsi, układu ulic, placów, osi: historycznych, urbanistycznych, widokowych w mieście), sposobów kształtowania i użytkowania środowiska (zapisanych w krajobrazie), wynikających z kultury mieszkańców regionu"[41]. Ponadto ważna jest percepcja tego krajobrazu przez ludzi tu żyjących oraz przyjezdnych (np. turystów, uczniów na wycieczce szkolnej). To spojrzenie może wzbogacić nasz sposób postrzegania danego miejsca, odkryć inne perspektywy i inne jego wartości.

Czytanie krajobrazu poprzez bezpośredni z nim kontakt powinno jednak dotyczyć nie tylko krajobrazu najbliższej okolicy (z pewnością to doświadczenie, jak wspomniano, powinno być jednak pierwsze), ale także krajobrazów własnego regionu oraz innych krajobrazów w Polsce, a następnie, o ile to możliwe – krajobrazów w innych krajach[42]. Wiążą się z tym główne cele geograficznych wycieczek szkolnych. Dzięki takim zajęciom możliwe jest pogłębienie wiedzy nie tylko na temat, czym jest krajobraz (jego rozumienie) i jakie są jego cechy, ale też na czym polega jego zróżnicowanie w różnych regionach. Gdy jedziesz np. przez Nizinę Mazowiecką, to dostrzegasz jej pozorną monotonię, ale gdy dotrzesz już do Gór Świętokrzyskich, wyraźnie odbierzesz informacje o zmianie ukształtowania powierzchni i fizjografii krajobrazu. Przemieszczanie się podczas wycieczki szkolnej umożliwia zauważenie odmienności krajobrazów, a następnie porównanie ich cech (nie z podręcznika, nie z fotografii czy filmu), a potem (na podstawie innych źródeł niż obserwacja bezpośrednia) – odszukanie przyczyn tego stanu. Wiąże się z tym nie tylko wiedza fizycznogeograficzna czy geologiczna, ale wiedza z zakresu geografii społeczno-kulturowej i gospodarczej. Owo wielokrotnie doświadczane przez ucznia porównywanie krajobrazów, ich odmienności fizycznogeograficznej i tożsamościowo-kulturowej[43] krajobrazu miejsca swojego życia, umożliwia z czasem pogłębianie świadomości i poczucia tożsamości rodzimego krajobrazu (m.in. Bogdanowski 1998, 2001).

Warto przemyśleć, poprzez jakiego rodzaju edukację terenową możemy te „zapisy" wydobywać i wykorzystywać dla dobra zarówno uczniów, jak i w konsekwencji – dla samych krajobrazów.

[40] Wiąże się ona ze znaczeniami, jakie nadaje człowiek krajobrazowi czy też jego elementom. Jako przykład może służyć Wisła, która nie jest dla nas „zwykłą rzeką", ale symbolem Polski, jej historii, kultury, dziedzictwa itp. Wkraczamy tu w zakres jakże interesującej i mało widocznej w polskiej szkole geografii humanistycznej (geografia ta jest np. podstawą w szkolnej geografii francuskiej).

[41] Znakomity tego przykład znajduje się w artykule M. Pulinowej (2001).

[42] Chociaż jest to zazwyczaj trudne w realizacji, to znane są przykłady takich przedsięwzięć w ramach np. projektów edukacyjnych (szczególnie w liceach, w ramach współpracy ze szkołami zagranicznymi).

[43] Dostrzeganie w krajobrazach ich tożsamości lokalnych, regionalnych, zarówno ich specyfiki, jak i odmienności.

Czytanie krajobrazu (np. krajobrazu miejsca twojego życia) prowadzi do jego odczytania i rozumienia go jako:

- efektu (skutku) ścisłego związku natury i kultury (zewnętrznego „wyrazu" (oblicza) środowiska geograficznego,
- efektu upływu czasu i zmian przyrodniczych oraz kulturowych (dynamiki, zmienności),
- możliwości i skutków gospodarowania, ochrony (np. takich, a nie innych możliwości technicznych), jako efektu świadomości dotyczącej potrzeby ochrony jego wartości (przyrodniczych, kulturowych),
- szansy na rozwój np. turystyki krajobrazowej, w tym – edukacyjnej,
- zapisu dziedzictwa kulturowego, które stanowi spuściznę naszych przodków,
- konieczności zainicjowania i podjęcia zmian.

Tworzenie i ochrona tożsamości krajobrazu (w tym jego *genius loci*). Człowiekowi potrzebna jest pewna stałość i ciągłość (np. tradycji) jako rękojmia bezpieczeństwa i stabilności w niebezpiecznie aksjologicznie rozhuśtanym świecie. Pomimo świadomości coraz większego tempa zmian (a może właśnie dlatego!) – człowiek wciąż poszukuje znaków (reperów) trwałości, a także niezmiennych wartości. A odnaleźć je może m.in. w krajobrazach kulturowych, w różnych ich elementach czy też cechach (patrz: tekst w ramce poniżej).

W Polsce najtrwalsza okazała się struktura krajobrazu (rozkład użytków rolnych, rozplanowanie miejscowości, układ dróg). Można oszacować trwałość /zmienność krajobrazów kulturowych uznając za trwałe te, które kontynuując przez długi okres charakterystyczną funkcję i fizjonomię „przechowują w przestrzeni określone wartości symboliczne przekładające się na tożsamość, tradycję miejsca i swojskość krajobrazu (Myga-Piątek 2012, s. 94 oraz Plit 2016, s. 24; pisała na ten temat także K. Pawłowska 1996).

Genius loci (duch miejsca) to swoistość danego miejsca, jego wyrazistość i tożsamość. Stanowią one o jego wartości niematerialnej, bogactwie ponadmaterialnym (Dąbrowska-Budziłło)[44]. W mocno scjentystycznej do tej pory szkolnej edukacji geograficznej nie było nań miejsca. Obecnie zagadnienia związane z *genius loci* trafiły już do podstawy programowej geografii w liceum w zakresie rozszerzonym (Rozp. MEN... 2018a, s. 179, 188). W wymaganiach szczegółowych czytamy, że należy jego poszukiwania przeprowadzić na podstawie wybranych miast. W wielu innych materiałach dydaktycznych zachęca się do jego rozpoznawania przez uczniów w miejscu zamieszkania, we własnym regionie, w innych regionach Polski (Vademecum Nauczyciela 2019). Bowiem *genius loci* „mieszka" np. w Chochołowie, w Zalipiu, w wielu wsiach śląskich, małopolskich, wielkopolskich,

[44] http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacje.artykuly/niematerialne/dabrowska-budzilo.pdf

mazowieckich, podlaskich czy podkarpackich. Jest tam „zaproszony" przez mieszkańców, którzy odkryli potencjał i wartości geograficzne (fizycznogeograficzne, społeczno-kulturowe) i historyczne danego miejsca – zauważyli jego niepowtarzalność. Ludzie ci nadal współtworzą w różny sposób jego koloryt, a równocześnie tożsamość, podtrzymując czy też ubogacając tożsamość własną (Chwalibóg, Lenart 2000).

Genius loci „tkwić" może w krajobrazach kulturowych, zarówno w ich elementach, jak i całości. Może być doświadczany w aspekcie materialnym (np. fizycznogeograficznym, kulturowym) lub niematerialnym (duchowym), a także semiotycznym: znaczeniowym, symbolicznym (Dąbrowska-Budziłło 2002, 2012). Niejednokrotnie łączą się one w spójną całość.

Kształtowanie („pisanie") krajobrazu. Zaplanowanie wyglądu i współkształtowanie przestrzeni przed szkołą i wokół niej może być w jakiejś mierze zadaniem uczniów. Możliwości estetycznego i zgodnego z tradycją lokalną pisania (współkształtowania) przestrzeni publicznej (półpublicznej) powinniśmy uczyć się m.in. na lekcjach przyrody i geografii w terenie. Jako wzorcowy przykład kształtowania krajobrazu może posłużyć tzw. eksperyment lubelski. Polegał on na współprojektowaniu i współtworzeniu przez uczniów szkolnych ogrodów[45]. Dodało to urody, kolorytu otoczeniu szkół, a tym samym tamtejszym krajobrazom, wzmocniło ich tożsamość oraz związało uczuciowo dzieci z miejscem ich życia i same dzieci tworzące ową wspólnotę (Michalczyk 2010b). W ten oto sposób powstają tzw. miejsca z duszą, w których (i poprzez które) ujawnia się troska i dbałość ludzi o nie. Miejsca te składają się na krajobrazy kulturowe (wiejskie, miejskie), które określimy jako np. harmonijne, ładne, urokliwe, zadbane itp. Trzeba nie tylko **mówić** o takich krajobrazach, ale je samemu **odkrywać**, a także **działać** w tym kierunku, np. poprzez sadzenie rodzimych gatunków drzew[46] w okolicy szkoły i własnego domu. Należy pod tym względem edukować nie tylko dzieci oraz młodzież, ale i dorosłych, w tym w sposób szczególny – nauczycieli.

Uprawa roli jest pierwszorzędnym przykładem kształtowania krajobrazu rolniczego. Wielkość, kształt i układ pól, przebieg miedz śródpolnych oraz rodzaj upraw jest uwarunkowany historycznie, względami społeczno-kulturowymi, które leżą u podstaw działań człowieka. Także rodzaj stosowanych melioracji, urządzeń hydrotechnicznych, gęstość i układ kanałów i ich stan techniczny jest odzwierciedleniem stopnia rozwoju cywilizacyjnego w danym czasie i jego zapisem (znakiem kulturowym) w krajobrazie.

Kształtowaniem krajobrazu miejskiego może być nie tylko projektowanie i budowanie domów, biurowców, wytyczanie ulic i arterii komunikacyjnych czy tzw. mała architektura (np. projektowanie estetycznych przystanków komunikacyjnych

[45] Był to efekt konkursu przeprowadzonego w województwie lubelskim pt. „Kształtujemy tożsamość krajobrazu". Utworzenie ogrodu przyszkolnego było obwarowane różnymi warunkami. Ogród powinien wpisywać się w strukturę i funkcję zastanego krajobrazu. Obok funkcji estetycznej musi pełnić funkcje edukacyjne i ma służyć miejscowej ludności jako dobry przykład kształtowania środowiska, z którego można czerpać idee i wzory w kształtowaniu przestrzeni (Michalczyk i in. 2004, s. 14).

[46] A nie obcych gatunków i rodzajów roślin, np. tui, cyprysików, sumaków, juk, agaw itp. Zwłaszcza sadzenie drzew (gatunków rodzimych!) jest tym bardziej ważne, że w ostatnich latach wiele z nich bezmyślnie wycięto wskutek ustawy pozwalającej na takie działania.

ale też malowanie artystycznych murali w przestrzeni miasta[47]). W przypadku murali (tj. street-art, sztuki ulicy) należy zwrócić uwagę na to, że nie są one niszczeniem starych lub wyremontowanych kamienic, których odnowione ściany stwarzają zazwyczaj pokusę do ich oszpecenia przez wandali. Murale są dziełami artystycznymi o rozmaitym przesłaniu. Wszystkie wymagają akceptacji samorządu miasta. Niejednokrotnie zmieniają one krajobrazy miejskie, ożywiając mury, budynki, kamienice.

Edukacja krajobrazowa – ku ładowi przestrzennemu, zrównoważonemu rozwojowi i ochronie dziedzictwa. Krajobrazy w Polsce podlegają ustawicznej degradacji z różnych przyczyn: niewiedzy społecznej, braku poczucia estetyki, rozmaitych zaniedbań, roszczeń, niewłaściwych interpretacji prawnych (np. ustawy krajobrazowej), prawa własności itp. I tak np. wspomniana ustawa wprowadziła kary za nielegalne reklamy, dała samorządom możliwość uchwalenia lokalnego kodeksu reklamowego określającego zasady sytuowania, wielkości, kolorystyki m.in. reklam. Ale narzędzia prawne mające służyć egzekwowaniu tej ustawy są mocno niewystarczające.

Kwestia ładu przestrzennego wiąże się ściśle z rozwojem zrównoważonym oraz dbałością o dziedzictwo kulturowe w Polsce. Na wszystkie trzy aspekty mamy w jakiejś mierze wpływ jako nauczyciele geografii, możemy bowiem i powinniśmy oddziaływać na świadomość młodego pokolenia dotyczącą z jednej strony piękna (estetyki) i harmonii polskich krajobrazów, z drugiej zaś wprowadzanego przez człowieka niepiękna i dysharmonii. W sposób szczególny dotyczyć to powinno przykładów z naszego miasta czy naszej wsi. Edukacja taka może i powinna być prowadzona w terenie: zarówno w krajobrazie zdegradowanym przez chaos przestrzenny, jak i w krajobrazie harmonijnym. Istotna jest przy tym nie tylko wiedza na ten temat, ale potrzeba osobistego „uwewnętrznienia" konieczności przeciwdziałania nieładowi przestrzennemu w najbliższym otoczeniu: wokół własnego domu, szkoły itp. Chociażby tylko z tej przyczyny, że wpływa on znacząco na pogorszenie jakości naszego życia! (Chwalibóg, Lenart in. 2000, Michałowski 2001). Istotne jest przyjrzenie się, co w tej mierze ma do powiedzenia samorząd lokalny, w jaki sposób oddziałuje (głównie w sposób prawny) na przestrzeń publiczną. Dobrym przykładem pod tym względem może być Kraków, który uporał się np. z problemem chaosu reklam w przestrzeni Starego Miasta, na dobrej drodze jest także samorząd Gdańska i Sopotu, dzięki uchwale krajobrazowej i jej realizacji w praktyce. Podczas wycieczki do tych miast warto zwrócić uwagę na ten właśnie aspekt. Można zastosować przy tym np. metodę fotoreportażu, wywiadu, studium przypadku itp. Dobrymi materiałami dydaktycznymi służy pod tym względem Narodowy Instytut Dziedzictwa (www.nid.pl).

[47] Patrz np. murale na Ursynowie w Warszawie, przywołujące postacie z filmów S. Barei, czy artystyczne murale w Łodzi (uznanej za stolicę tej działalności artystycznej).

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Warto zapoznać się z propozycjami edukacji krajobrazowej w artykułach w „Geografii w Szkole" oraz innych czasopismach. Są to prace np.: K. Kardas (1995), B. Motyczyńskiej (1998), E. Lindel (1999), T. Glubowskiej (1999), A. Piegdoń (2002), M. Figi (2007), M. Cichoń (2007), J. Angiel (2017), Szkurłat, Hibszer (2018), Awramiuk-Godun (2019). Autorzy przedstawiają w nich cele oraz własne pomysły realizacji edukacji krajobrazowej, jednocześnie wiążąc je z hasłami programu nauczania.

O koncepcji szkolnej edukacji krajobrazowej w odniesieniu do kierunków nauki o krajobrazie przeczytać można w publikacji J. Szczęsnej (2010). Według autorki trzonem tej edukacji są klasyczne koncepcje i teorie naukowe, jednakże najnowsze osiągnięcia nauki o krajobrazie nie znajdują w niej odzwierciedlenia.

Praktyczne ujęcie edukacji krajobrazowej oraz zachętę do prowadzenia zajęć w terenie znajdzie czytelnik w publikacji A. Hibszera (1995). Autor wskazuje na potrzebę kształtowania umiejętności postrzegania krajobrazu jako efektu oddziaływań czynników przyrodniczych i działalności człowieka. Podpowiada również, w jaki sposób, stosując metodę metaplanu, uczniowie mają możliwość rozwijania umiejętności „kształtowania krajobrazu" na wybranym poligonie dydaktycznym podczas geograficznych zajęć terenowych.

Sprawdź, jaka jest wiedza wstępna twoich uczniów na temat krajobrazu np. najbliższej okolicy? Przemyśl, o jakie elementy, ogniwa, aspekty zamierzasz ją uzupełnić lub/i w jakich aspektach pogłębić podczas zajęć terenowych? Jakie wykorzystasz w tym celu idee pedagogiczne (Pulinowa 1994), cele uczenia się geografii (Sawiński 2009), sposoby motywowania uczniów (Sawiński 2011) i metody dydaktyczne podczas uczniowskich badań krajobrazowych? Elementy wiedzy mogą zostać uczniom „dostarczone" przez nauczyciela w tradycyjny sposób. Ale mogą oni też je sami pozyskiwać, samodzielnie odszukać, zarówno w terenie, jak i w materiałach źródłowych (np. pracując metodą WebQuest czy stosując geocaching; (Tracz, Warcholik 2013, Trojan 2018, patrz też Poradnik GIS). Łączenie w terenowej edukacji geograficznej możliwości wypływających z różnych idei kształcenia: tradycyjnej, konstruktywistycznej, konektywistycznej, wolnej kultury uczenia się (Sawiński 2012), podejścia interdyscyplinarnego (Groenwald 2017) oraz rozmaitych metod kształcenia, jest jak najbardziej wskazane i pożyteczne dla samych uczniów, a także dla... krajobrazów.

Co można (warto) poznawać (obserwować? badać?) w terenie w ramach szkolnej edukacji krajobrazowej. Np.:

- elementy krajobrazu, ich rozmieszczenie, układ,
- cechy danego krajobrazu, jego wyróżniki, dominanty (m.in. wysokościowe),

- typy krajobrazu,
- funkcje krajobrazu,
- rodzaje zachodzących zmian i ich tempo (na podstawie fotografii, rycin i obserwacji w terenie),
- zróżnicowanie (np. elementów, form, cech, typów itp.),
- sposoby gospodarowania nim (sposoby jego użytkowania/zarządzania, kształtowania go),
- istnienie w krajobrazie znaków (np. sacrum i profanum) i ich znaczenia,
- oznaki jego piękna, harmonii i ładu, ale także oznaki nieładu,
- znaki odciśniętych w krajobrazie zapisów relacji człowiek ⇔ przyroda – ich interpretacja.

- **Przemyśl...** Jakie dostrzegasz możliwości (i konieczności) tematyczne lekcji w terenie dotyczące krajobrazu kulturowego najbliższej okolicy, małej ojczyzny, własnego regionu itp.?
- **Rozeznaj**... Na czym polega twoja, nasza (nauczycielska) powinność wobec ojczystych, rodzimych krajobrazów kulturowych?
- **Sprawdź**, jakie istnieją na ten temat obowiązujące zapisy w podstawie programowej (załącznik 2). Zapoznaj się z podstawą programową z punktu widzenia przedstawionych w niej celów kształcenia (wymagań ogólnych oraz szczegółowych) dotyczących wiedzy geograficznej, umiejętności i kształtowanych postaw. Własne plany dydaktyczne ukierunkuj na te właśnie cele i wymagania[48], ale – jeśli to możliwe i potrzebne – nie ograniczaj się wyłącznie do nich.
- **Przemyśl**, w jakiej formie najlepiej byłoby przeprowadzić takie zajęcia krajobrazowe. Czy w formie ćwiczeń, wycieczki czy ścieżki dydaktycznej w terenie, a może warsztatów badawczych?
- **Określ**, jakie postawy uczniowskie można (warto/należy) kształcić/rozwijać w trakcie edukacji krajobrazowej w terenie? Sprawdź, jakie postawy mogą i powinny być wówczas kształcone, rozwijane? Ich zestawienie znajdziesz m.in. w podstawie programowej geografii (Rozporządzenie MEN... 2017) w zapisie wymagań ogólnych dotyczących kształtowania postaw:
  a) w szkole podstawowej: pkt III.1 do III.8 (włącznie),
  b) w szkole ponadpodstawowej, zakres podstawowy: pkt III.1 do III.8 (włącznie),
  c) w szkole ponadpodstawowej, zakres rozszerzony: pkt III.1 do III.7 (włącznie).
- **Przejrzyj** wybrane pozycje literatury: naukowej, naukowo-dydaktycznej, dydaktycznej (m.in. z czasopisma dla nauczycieli „Geografia w Szkole"), które dotyczą różnych aspektów merytorycznych oraz dydaktycznych związanych z zajęciami terenowymi (załącznik 1). Poddaj autorefleksji, które zagadnienia

[48] a) dla szkoły podstawowej: Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Szkoła podstawowa, Geografia Rozp. MEN ... 2017: s. 24, 116–119,; b) dla szkoły ponadpodstawowej: Rozp. MEN.. 2018a: Geografia s. 15–16; zakres podstawowy s. 163–164; s. 170 p. 7–8; s. 171 p. 13; s. 172 p. 14; zakres rozszerzony s. 172–179 oraz s. 186–189.

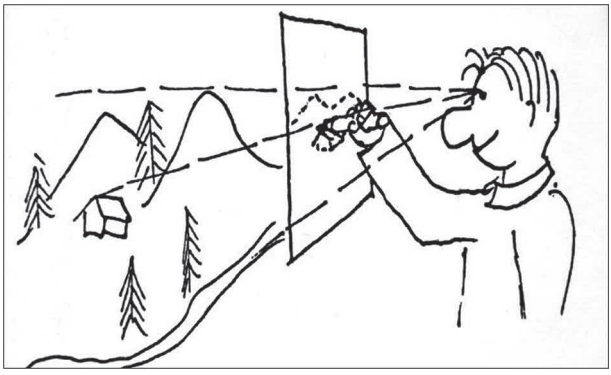
zrealizujesz ze swoimi uczniami w terenie, a które pominiesz. W przypadku tej drugiej sytuacji określ jej przyczyny. Jeśli już prowadzisz takie zajęcia, to które zagadnienia stanowią najczęstsze wątki tematyczne?

- **Zadbaj** o to, by w prowadzonej przez ciebie edukacji krajobrazowej w terenie nie poprzestać tylko na wyróżnieniu elementów krajobrazu, ale uczyć postrzegania go całościowo – także w różnych ujęciach geograficznych, w tym humanistycznych.
- **Określ** przed zajęciami terenowymi dotyczącymi krajobrazów kulturowych:
  a) jaki temat/problematykę będziesz realizować w ich trakcie,
  b) jakie cele edukacyjne będą realizowane (warto je zapisać w formie klasycznej (dla siebie jako nauczyciela), jak też – w formie przydatnej dla uczniów – tj. głównych celów zajęć oraz oczekiwanych osiągnięć uczniów, w kontekście tego, na co będziesz zwracać uwagę jako nauczyciel[49], a tym samym – na co ma zwrócić uwagę uczeń). Jest to potrzebne uczniom, by mieli oni poczucie sensu wykonanych zadań/aktywności w terenie i dostrzegli ich różne korzyści, a także – mieli poczucie sprawiedliwości podczas oceniania efektów ich pracy.
- **Odpowiedz** na pytania: jakie (i w jaki sposób) wykorzystasz w edukacji krajobrazowej w terenie umiejętności uczniowskie, a jakie będziesz kształcić (także sama/sam)? Czy będą to umiejętności obserwacji, wydzielania elementów z całości i ich analiza; łączenia elementów (synteza), postrzegania całościowego krajobrazów, ich typów, porównywania ich cech, wyróżników (Nita 2015); dostrzegania przyczyn i skutków oraz ich zestawiania w ciągi przyczynowo-skutkowe (umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego); dostrzegania i nadawania krajobrazom różnych znaczeń, sensów – wartości itp.
- **Przemyśl**, co będziesz oceniać podczas zajęć terenowych. Przedmiotem oceniania może być np.:
  – dokumentacja zebrana podczas zajęć (np. zbiory, próbki i ich opisy, notatki, rysunki, szkice, zestawy zdjęć,
  – wyniki obserwacji,
  – wypełnione karty pracy,
  – pisemne sprawozdanie z przebiegu zajęć (badań),
  – aktywność uczniów, np. w dyskusji, prezentacji wyników,
  – efektywność ich pracy,
  – zaangażowanie np. w realizację zadań grupowych oraz indywidualnych.
- **Udaj się w teren** przed zajęciami (etap planowania i ewaluacji), wybierz się na rekonesans, by sprawdzić (ocenić), czy zrealizowanie przyjętych celów edukacyjnych jest możliwe, m.in. z punktu widzenia założonego czasu trwania zajęć, a także, by zaplanować np. rozmieszczenie punktów, w których się zatrzymacie, by wykonać zadania. Wybór właściwego miejsca obserwacji krajobrazu jest w tym przypadku szczególnie ważny. Należy mieć na uwadze, że wcześniej zaplanowane cele (i zakładane osiągnięcia uczniów) mogą ulegać

[49] Stosowany jest w tym przypadku w praktyce nauczycielskiej skrót „NaCoBeZU" – od pierwszych liter wyrazów sformułowania:: „na co będę zwracać uwagę".

korekcie w trakcie zajęć. Należy je w razie potrzeby w rozmaity sposób modyfikować, przekształcać: wzbogacać lub uszczuplać. Zależy to od rozmaitych sytuacji, które się zdarzą, np.: pogodowych, zdrowotnych, dydaktycznych lub wychowawczych oraz związanych z różnym stopniem aktywności i zainteresowania uczniów.

- **Dokonaj** wraz z uczniami po zajęciach w terenie podsumowania zdobytej wiedzy, nabytych umiejętności oraz doświadczeń. Dokonaj także podsumowania i oceny własnej pracy (ewaluacja) w celu doskonalenia swojego warsztatu pracy, w tym sposobu (stylu) prowadzenia zajęć terenowych (na podstawie tekstu PKE, 2008, pdf).
- **Wykorzystuj** różne aktywności uczniowskie, środki dydaktyczne, materiały źródłowe, stosuj rozmaite metody/techniki. Dokonuj z uczniami obserwacji, analiz, porównań krajobrazów (np. na ścieżce dydaktycznej, w różnych punktach widokowych – panoramach); wykorzystaj w tym celu przykład materiałów dydaktycznych Ośrodka Edukacyjno-Dydaktycznego Ojcowskiego PN (ryc. 15). Obserwacja i uczniowska percepcja krajobrazu dokonuje się w tym przypadku w trakcie szkicowania na folii postrzeganego w tle krajobrazu (odrysowywania jego konturów, planów; ryc. 16). Podczas tej czynności następuje zestawianie i porównywanie: rzeczywistej panoramy z własnoręcznie wykonanym szkicem panoramicznym. Czynność ta wspomaga zapamiętanie elementów krajobrazu, ich struktury, układu oraz całości – ze względu na samodzielność, zaangażowanie i uczenie się wielozmysłowe[50].



Ryc. 15. Szkic krajobrazowy wykonany na folii (źródło: Materiały Edukacyjne Ojcowskiego PN, Gospodarujemy w krajobrazie. Pakiet do zajęć terenowych dla klasy V–VIII, Ojców, 1994)

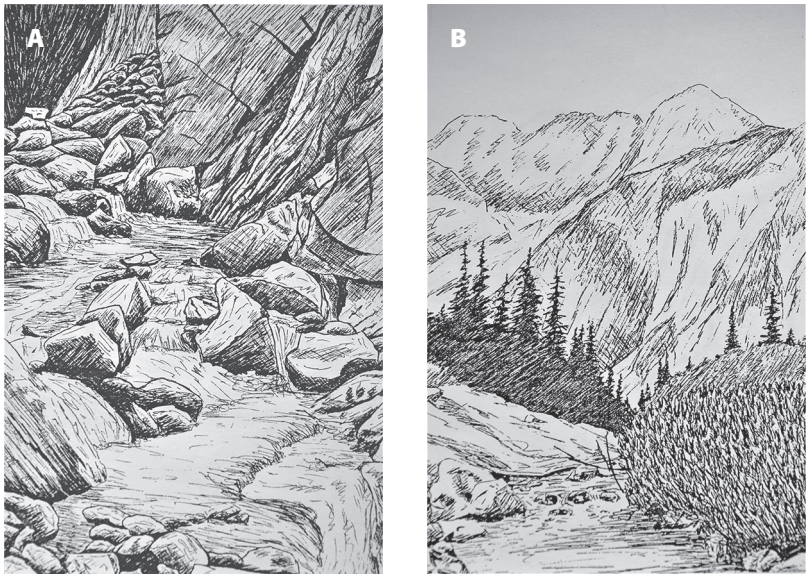
[50] A) O potrzebie takiej percepcji krajobrazu kulturowego (rolniczego) pisali m.in. J. Miętkiewska-Brynda, J. Makowski (2016). B) Rysowanie takiego szkicu odręcznego nie jest tym samym, co rysowanie „panoramicznego szkicu widokowego" (patrz: Flis 1977, Berne 1984). Jest to *ważny sposób notowania geograficznych spostrzeżeń, ponieważ jest zilustrowaniem własnych obserwacji i umożliwia wydzielenie w krajobrazie różnych form terenu oraz przedstawienie ich kształtu* (Berne 1984, s. 150).

- **Angażuj** uczniów w obserwację krajobrazu miejskiego, a następnie szkicowanie z natury wybranych przykładów krajobrazów miejskich (panoram miasta, tak jak np. na szkicu z OPN), wyodrębnianie elementów, warstw krajobrazu (np. przyrodniczych i kulturowych; historycznych), elementów i dominant krajobrazowych, w tym wysokościowych; poproś uczniów o dokonanie na tej podstawie analizy krajobrazu, jego wartościowania, a następnie ujęcia wyników w syntezie jakościowej.

Ryc. 16. Szkic krajobrazowy wykonany na folii w terenie: panorama Wzgórza Tumskiego i doliny Wisły w Płocku (rys. J. Angiel)

  - **Poproś uczniów** o narysowanie z natury szkicu przedstawiającego kontury fragmentu krajobrazu miejskiego, z zaznaczeniem jego dominant wysokościowych (ryc. 16). Dokonajcie ich rozpoznania, wartościowania, przedstawcie wnioski dotyczące całościowego odbioru estetycznego.
  - **Poproś uczniów** o dokonanie refleksji nad czytaniem i interpretacją krajobrazu w terenie w trakcie jego samodzielnego szkicowania z natury. Określcie, jakiego rodzaju warstwy składają się na krajobraz kulturowy, który widzicie przed sobą, a może także odbieracie innymi zmysłami? Określcie, które elementy krajobrazu oraz jakie jego wyróżniki (symbole, dominanty, elementy przyrodnicze, elementy kulturowe) decydują o tożsamości tego krajobrazu.
  - **Krajobrazy górskie i ich elementy** – potoki. Stojąc z uczniami nad potokiem górskim, porozmawiajcie o możliwości **poznania jego cech** poprzez **odbiór wielozmysłow**y oraz potrzebie (celu) dokumentacji niektórych z nich (jakich?) w różnej formie (szkicu, fotografii, nagrania, opisu jego zapachu itp.). Wykorzystaj w tym celu np. szkice potoku tatrzańskiego wykonane w terenie przez ucznia szkoły licealnej (patrz: ryc. 17 A, B).

    Zwróć uwagę na zróżnicowanie gatunkowe roślinności rosnącej nad potokiem, na kształt głazów w jego dnie, dynamikę płynącej wody. Zachęć swoich uczniów do wykonania podobnego szkicu w terenie wraz z opisem elementów koryta potoku oraz jego brzegów.



Ryc. 17 A, B. Szkice potoków tatrzańskich wykonane podczas zajęć w terenie (rys. P. Angiel)

Czytanie, interpretacja i wartościowanie najbliższego krajobrazu

- Dokonajcie analizy, porównania obiektów, układu, zagospodarowania (np. rynku lub innego placu, ulicy, parku, brzegu jeziora, rzeki itp.) na podstawie dawnych fotografii i stanu obecnego; przedstawcie w formie opisu (np. studium przypadku) waszą interpretację oraz płynące z niej wnioski.

Wykonajcie podobne zestawienie miejsc i krajobrazów w swojej miejscowości. W tym celu trzeba znaleźć odpowiednie zdjęcie historyczne. Polecamy przegląd zbiorów w miejscowych muzeach historycznych, na stronach internetowych danej miejscowości, gminy (historia, dawne fotografie). Warto też skontaktować się z miłośnikami danego miasta, wsi, ziemi – lokalnymi stowarzyszeniami; czasami też dawne zdjęcia prezentowane są w miejscowych kawiarniach, klubach czy restauracjach. A może są dostępne w zbiorach lokalnej biblioteki i to szkolnej? Gdy już macie zdjęcie, należy odszukać w terenie punkt, z którego zostało ono wykonane i w tym miejscu zrobić zdjęcie dokumentacyjne (tak jak na fot. 4, 5, 6 A, B) oraz tu usytuować jeden z punktów zajęć terenowych. Przeprowadźcie wspólnie analizę krajobrazu, interpretację obu panoram, ich porównanie, ocenę oraz przedstawcie wnioski (np. dotyczące dalszych kierunków zagospodarowania przestrzennego, potrzebnych zmian np. w infrastrukturze czy małej architekturze; rozważcie może zamieszczenie takich zdjęć w przestrzeni danej miejscowości, tak, jak to ma miejsce np. w Warszawie). Ale też dawne fotografie mogą (i powinny) dotyczyć innych krajobrazów, np. rolniczych, przemysłowych (poprzemysłowych), wielkomiejskich podmiejskich itp. Na podstawie takich

Fot. 4. Zmiany w krajobrazie wiejskim. Czerwińsk nad Wisłą – porównanie widoku rynku (jego zabudowy) oraz sylwetki klasztoru i kościoła; na pierwszym planie fotografia z pierwszej dekady XX w. (fotografia z kalendarza na tle fotografii wykonanej z tego samego miejsca w 2017 r. (fot. J. Angiel)

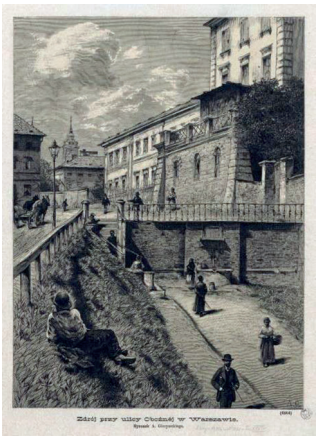
Fot. 5. Zmiany w krajobrazie miejskim. Szydłowiec – porównanie współczesnego widoku rynku (2018 r.) z widokiem przedstawionym na sztychu Zygmunta Vogla z 1795 r. (fot. Z. Tomczyk)

Fot. 6. A, B. Zmiany czy ciągłość w krajobrazie miasta? Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście
A: kościół pw. św. Józefa Oblubieńca NMP (ss. wizytek), **B:** kościół Świętego Krzyża. Usytuowane w przestrzeni miasta repliki obrazów Canaletta przedstawiają tę ulicę: charakterystyczne jej obiekty i przestrzenie (kościoły, plac, trakt) widoczne także dziś przed stojącym w tym miejscu obserwatorem. Taki środek dydaktyczny uczy zestawiania, ich porównywania, odróżniania, a następnie umożliwia refleksje i wnioski dotyczące krajobrazu miasta i jego zmian (fot. J. Angiel)

zestawień można niekiedy dojść do wniosku, że dane miejsce (fragment krajobrazu) nie uległo wielkim zmianom, a zatem stanowić może pewien reper ciągłości i trwania w zmieniającej się przestrzeni miasta (ryc. 18[51], fot. 7). Mówimy wtedy o nim, że „tu się czas zatrzymał". Takie miejsca i znaki są ważne dla człowieka i dla danego miejsca, bowiem są wskaźnikami ich tożsamości. Jest ich, niestety, coraz mniej w naszym otoczeniu...

- **Zorganizuj (**najlepiej wraz z uczniami) **terenowe, geograficzne warsztaty fotograficzne** pt.: „Dziedzictwo przyrodnicze i kulturowe (jego elementy) zapisane w krajobrazach mojego miasta/wsi" albo „Ład i nieład w przestrzeni mojego miasta/wsi" lub „W poszukiwaniu tożsamości miejsca".
- **Przemyśl** możliwość zrealizowania w terenie interesującej tematyki warsztatów, jakimi są granice miasta/wsi, ich obrzeża. Mogą one posłużyć także

[51] Rycinę opublikowano w „Kłosach" w 1882 r., nr 881 (6/18 V), s. 317. Jej właścicielem jest Muzeum Narodowe w Warszawie; patrz też http://cyfrowe.mnw.art.pl/dmuseion/docmetadata?id=19852 (dostęp: 30.01.2020).



Ryc. 18. Zdrój przy ul. Obożnej w Warszawie (autor ryciny – drzeworytni: Aleksander Gierymski)

Fot. 7. Historyczne źródło przy ul. Obożnej w Warszawie. Zdjęcie wykonane w 2018 r. (fot. J. Angiel)

jako temat odnoszący się do zmienności krajobrazu wskutek postępującego rozrastania się miast oraz zmian jakościowych wsi spowodowanych np. zabudową drugich domów. Skorzystaj z literatury geograficznej na ten temat, m.in. artykułów zamieszczonych w „Geografii w Szkole" (np. Angiel 2009).

- **Poszukaj** z uczniami podczas zajęć terenowych w najbliższej okolicy (np. ulicy, osiedlu, dzielnicy) odpowiedzi na pytanie: Na czym polega „pisanie krajobrazu", w jaki sposób można go „pisać"[52]? Zapoznaj wcześniej uczniów z przykładami różnych projektów urbanistycznych dotyczących polskich miast. Zarejestrujcie na zdjęciach i opiszcie, jakie odnaleźliście formy takiego „pisania". Które przykłady (lub/i treści) stanowią pozytywne wzorce, a które negatywne? Wyjaśnijcie (uargumentujcie) swoje zdanie na ten temat.
- **Szukaj inspiracji** tematycznych, metodycznych czy szerzej – dydaktycznych odnoszących się do edukacji krajobrazowej w terenie w licznych artykułach na ten temat opublikowanych w „Geografii w Szkole" (załącznik 1).

[52] Warto wziąć pod uwagę m.in. szyldy, reklamy, murale – ich estetykę, dopasowanie kolorystyczne; bryły i kolory domów, formy przystanków; zniszczone przez graffiti ściany domów.

Tablica 8.

Zajęcia terenowe dla nauczycieli geografii, przyrody i biologii „Akademia Wigierska” w Wigierskim Parku Narodowym (2018). (fot. J. Angiel)

Pobieranie prób wody z jeziora w celu dokonania analiz cech fizycznych i chemicznych wody oraz rozpoznania gatunków organizmów planktonicznych

Przykłady przyrodniczych gier terenowych oraz rozpoznawanie gatunków motyli

Tablica 8. cd.

Dokonywanie analizy cech fizycznych i chemicznych wody pobranej z jezior

5.3. Najbliższa okolica – ważna przestrzeń edukacji geograficznej

Na nieokreśloność granic „najbliższej okolicy", „najbliższego środowiska" zwracano niejednokrotnie uwagę (np. Berne 1984). Owo pojęcie i jego przełożenie na percepcyjną przestrzeń, której ono dotyczy, zmienia się z wiekiem dzieci, ich doświadczeniem, umiejętnością i możliwością penetracji przestrzennej, indywidualną percepcją (Szkurłat 2004, Angiel 2009b, Awramiuk 2009) czy „ciekawością świata", rozumianą też w odniesieniu do „świata" najbliższego. W obecnych czasach dużej dostępności komunikacyjnej i możliwości przemieszczania się o wiele łatwiej jest poznawać nawet odległe, egzotyczne miejsca i kraje. Dlatego niejednokrotnie zdarza się, że dzieci (a także z naszych doświadczeń uniwersyteckich – studenci) lepiej znają to, co dalekie przestrzennie (oraz mentalnie, gdy chodzi o różne kultury egzotyczne), od tego, co bliższe.

Pojęcie „najbliższej okolicy" można określić obecnie w sposób podobny, jak o tym pisze I. Berne (1984), a mianowicie jako obszar, z którym dziecko ma bezpośredni kontakt na co dzień. Są to miejsca życia, zabaw, dziecięcych penetracji, obejmujące także różne ścieżki (np. drogę do szkoły). Ale bywa to też nieraz skomplikowane i niejednoznaczne, bowiem szkoła nie musi być blisko domu, a np. na drugim krańcu miasta, dziecko zaś mieszka np. na osiedlu zamkniętym! Przestrzeń swojego miasta poznaje niejednokrotnie np. z okiem samochodu jako pasażer przewożony przez rodziców z punktu A do punktu B, a przestrzeń danej galerii handlowej zna lepiej niż własną okolicę! Tym bardziej aspekt poznawania i „uczenia się" najbliższej okolicy, w tym okolic szkoły, jest ważny z punktu widzenia „oswajania najbliższego świata", a następnie jego osobistego mentalnego uwewnętrzniania. Jest to początek i istota edukacji geograficznej – regionalnej.

Mamy również świadomość dynamicznych zmian technologicznych i społecznych (mentalnych) zachodzących we współczesnym świecie, w tym dotyczących narzędzi jego poznawania (np. TIK, GIS), możliwości rejestrowania wyników i przechowywania ich w postaci cyfrowej na różnych nośnikach (komputery przenośne, smartfony itp.). Umożliwiają one rozwój rozmaitych geograficznych umiejętności w terenie, niezbędnych w życiu współczesnego człowieka (Zając 1980, Ciepły in. 2019[53]; patrz też: Rozporządzenie MEN... 2017).

Zajęcia terenowe w najbliższej okolicy mogą i powinny dotyczyć zatem nie tylko koniecznych, klasycznych pomiarów i obserwacji, ale koncentrować się na dostrzeżeniu zróżnicowania układu, struktury, elementów i całości – oraz organizacji przestrzeni, w której żyją uczniowie (geograficzne zajęcia terenowe z gospodarki przestrzennej).

Dlaczego zajęcia w najbliższej okolicy są tak bardzo ważne? Warto wsłuchiwać się w to, co mówili dawniej dydaktycy geografii na temat sensu, istoty, celów, efektów i roli zajęć terenowych prowadzonych w najbliższej okolicy (patrz: rozdz. 1). Nie zwalnia nas to od obowiązku przysłuchiwania się głosom

[53] Pozycja dostępna na stronie internetowej MEN. Znajduje się tam np. scenariusz analizy przestrzennej najbliższej okolicy.

brzmiącym współcześnie, w tym głosom uczniów, nauczycieli (patrz: rozdz. 2) i studentów geografii. Niestety, niektórzy nauczyciele geografii, zobligowani obecnie przez MEN do prowadzenia zajęć terenowych poprzez odnośne zapisy podstawy programowej z 2017 r., unikają z różnych względów organizowania takich zajęć terenowych w najbliższej okolicy. Tłumaczą swoją niechęć, przywołując najczęściej aspekty czasowe lub/i organizacyjne. Doświadczenia nasze, jak i nauczycieli szkolnych, którzy prowadzą zajęcia terenowe[54], zdecydowanie przeczą takim negatywnym nastawieniom. Zajęcia terenowe w najbliższej okolicy, np. w pobliżu szkoły – za przysłowiowym jej progiem, są jak najbardziej możliwe do zrealizowania; ich przykładowe scenariusze znaleźć można m.in. w „Geografii w Szkole" (np. Cios 2001, Jenorowska, Uznańska 2004, Motyka 2004, Seliga, Szmidt 2005 i in.; patrz też: załącznik 1).

Uczeń powinien systematycznie „wyposażać się" w wiedzę geograficzną i umiejętności, które umożliwią mu m.in. łączenie rozważań teoretycznych przedstawionych w klasie z praktyką (np. analizami) wykonywanymi w terenie. Z tego względu możliwie jak najwięcej omawianych w klasie zagadnień geograficznych należy odnosić do przykładów występujących w najbliższej okolicy, tworząc w ten sposób **zbiór miejscowych studiów przykładowych** (studiów przypadku). Polecamy np. utworzenie specjalnego portfolio, w którym gromadzone będą wyniki terenowych pomiarów, obserwacji, dokumentacji np. drzew pomnikowych, głazów narzutowych, typów źródeł itp., dokonanych w okolicy szkoły oraz wynikające z tego konkluzje wiążące się np. z oceną stanu poszczególnych elementów środowiska geograficznego i jego całości (fot. 8, fot. 9).

Fot. 8A. Co to są namuły rzeczne oraz – jakie one są? Obserwacje bezpośrednie poprzez zmysł wzroku, doświadczanie przez dotyk i poprzez zmysł węchu (fot. J. Angiel)

Fot. 8B. Uczniowskie badania zanieczyszczenia powietrza z wykorzystaniem skali porostowej (fot. J. Angiel)

[54] Opisane zostało to także przez nauczycieli geografii, którzy wzięli udział w naszym konkursie dotyczącym zajęć terenowych (patrz: rozdz. 2).

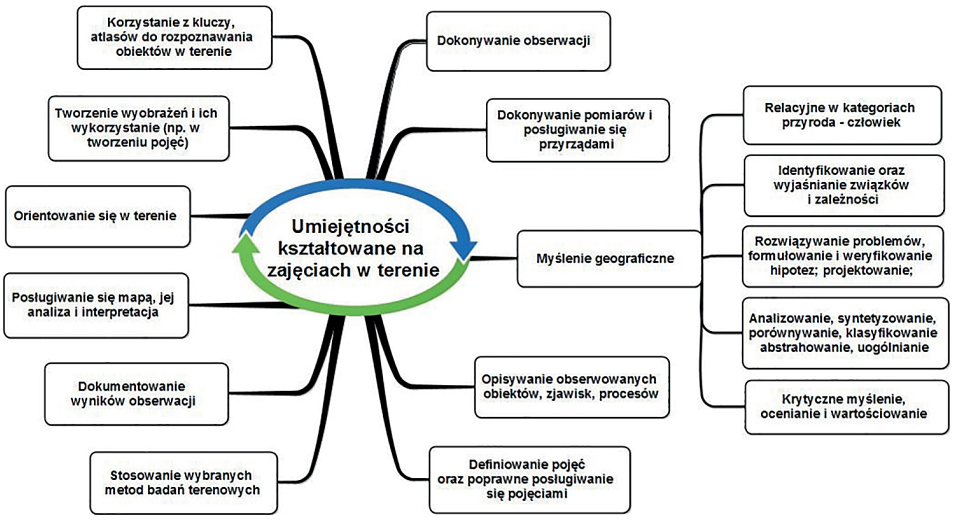
A. Wykonanie odwiertu świdrem glebowym w celu pobrania próbek gruntu i gleb

B. Analiza próbek gruntu i gleb w laboratorium terenowym

Fot. 9. Badania uczniowskie podczas zajęć terenowych w najbliższej okolicy (fot. J. Angiel)

Warto zwrócić uwagę na to, że miejsce życia, które było kiedyś „podwórkiem" (gdzie oprócz wiedzy o okolicy, jej dziecięcej penetracji, dziecko stawało się członkiem ważnej, dziecięcej wspólnoty), zmieniło się np. na zamknięte, pilnowane osiedla (proces gettoizacji), a więzi sąsiedzkie, tworzące w jakiejś mierze tożsamość, są niejednokrotnie w zaniku albo w ogóle ich nie ma.

Zdobywanie wiedzy o najbliższej okolicy można i należy harmonijnie łączyć z **kształtowaniem umiejętności.** Te z nich, których kształtowaniu najbardziej sprzyjają zajęcia w terenie, przedstawiono na rycinie 19.



Ryc. 19. Umiejętności, których kształtowaniu sprzyjają zajęcia w terenie (oprac. E. Szkurłat)

Do warunków sprzyjających motywowaniu uczniów w procesie kształtowania umiejętności (szczególnie umiejętności formalnych) podczas zajęć w terenie należy:
– możliwość odnoszenia przedmiotu poznania do realnej rzeczywistości;
– bezpośrednia bliskość poznawanych zjawisk i procesów, a często również bezpośrednie odczuwanie ich skutków;
– możliwość bezpośredniej i często natychmiastowej weryfikacji zdobywanej wiedzy i umiejętności;
– realna perspektywa wykorzystania nabywanych umiejętności w życiu codziennym;
– podwyższone zaangażowanie emocjonalne wiążące się z potrzebą akceptacji miejsca zamieszkania czy okolicy szkoły.

Wśród wielu kształtowanych w terenie, niezwykle ważnych umiejętności występuje umiejętność definiowania pojęć poprzedzona tworzeniem odpowiadających rzeczywistości wyobrażeń, posługiwania się pojęciami ze zrozumieniem oraz możliwość ich weryfikacji. Pojęcie w logice przyjmowane jest jako znaczenie nazwy, na którą składa się zbiór cech charakterystycznych dla jej zakresu, tzn. ogółu jej desygnatów; w psychologii – jest ono myślowym odzwierciedleniem ogólnych właściwości klasy rzeczy, zjawisk. Powstaje w wyniku myślowego procesu uogólniania tych właściwości (Słownik pedagogiczny 2009).

Tym, co stanowi o szczególnym znaczeniu zajęć w terenie w kształtowaniu pojęć, są optymalne warunki do tworzenia wyobrażeń, tj. tworzenia obrazów, które mogą być przywoływane w świadomości ucznia przy każdej okazji. Źródłem tego przywołania może być słowo, symbol, wypowiedź nauczyciela, kolegi, treść podręcznika. Im większy jest zasób wyobrażeń ucznia, im więcej skojarzeń między słowami a postrzeganą wcześniej rzeczywistością – tym większa szansa na tworzenie poprawnych pojęć. Jest zatem istotne, abyśmy kierując obserwacjami uczniów w terenie, tworzyli jak najwięcej okazji do wypowiadania się przez uczniów na ich temat, by uczniowie właściwie łączyli słowa z obrazami (rozdz. 3.2). Podobnie jak wyobrażenie jest „odbiciem" rzeczywistości w naszej świadomości, tak i każde pojęcie istnieje tylko w naszej myśli, jest naszą myślą o rzeczywistości (materialnej czy psychicznej). Owa rzeczywistość, której odbiciem jest pojęcie, może być przedmiotem lub tylko cechą przedmiotu. Nazywamy ją desygnatem pojęcia. Jeśli desygnatem pojęcia jest przedmiot, a raczej nasze wyobrażenie o przedmiocie, wtedy wyobrażenie nazywamy pojęciem przedmiotowym, jeśli zaś desygnatem jest jedynie jego cecha (lub zespół cech), wtedy mamy do czynienia z pojęciem abstrakcyjnym (Flis 1982). Pojęcia przedmiotowe – których w geografii szkolnej mamy większość – tworzymy w ten sposób, że grupujemy wyobrażenia w pewne logiczne zbiory i stwierdzamy, że każdy z desygnatów wchodzących w skład tego zbioru ma określone cechy wspólne ze wszystkimi innymi desygnatami, wchodzącymi w skład owego zbioru. Każda z tych cech wspólnych uznawana jest za **cechę istotną**, pozostałe cechy różniące dany desygnat od innych w tym zbiorze uznajemy za cechy przypadkowe, nieistotne. Ogół cech uznanych za istotne określamy jako **treść pojęcia**, zaś ogół przedmiotów czy naszych o przedmiotach wyobrażeń, a więc ogół desygnatów należących do danego zbioru, określamy jako **zakres**

pojęcia. Aby zatem wykorzystać ten niezwykły walor zajęć w terenie, jakim jest możliwość kształtowania pojęć, powinny być spełnione określone warunki ich tworzenia, a proces ich tworzenia obejmować określone etapy. Do tych warunków należy: wytworzenie odpowiadających rzeczywistości wyobrażeń, które w terenie jest dużo łatwiejsze niż w badaniach kameralnych, właściwe łączenie słowa z bodźcami zmysłowymi, wyróżnianie istotnych cech obserwowanych obiektów i zjawisk oraz poprawne uogólnienie poprzez odrzucenie cech nieistotnych. Takie warunki spełnia indukcyjny – uogólniający tok kształtowania pojęć, który sprzyja poprawnemu definiowaniu i rozumieniu pojęć na poziomie operacyjnym – konstruktywistycznym (ryc. 20A, tab. 7). Inny możliwy do stosowania tok kształtowania pojęć to tok dedukcyjny (często stosowany w klasie), który prowadzi do werbalnego poziomu opanowania pojęć i braku ich operacyjności. Taki sposób i poziom opanowania

Ryc. 20. Schemat etapów kształtowania pojęć w toku indukcyjnym i dedukcyjnym (oprac. E. Szkurłat)

Tabela 7. Porównanie efektów stosowania toku indukcyjnego i dedukcyjnego w kształtowaniu pojęć

Tok indukcyjny	Tok dedukcyjny
Zalety	
– odpowiada etapom naukowego poznania – sprzyja samodzielnemu zdobywaniu wiedzy	– wymaga mniej czasu
Wady	
– wymaga więcej czasu	– prowadzi do werbalizmu – nie powinien być stosowany zbyt często (szczególnie w młodszych klasach) – nie sprzyja samodzielnemu zdobywaniu wiedzy

pojęć nie pozwala poprawnie rozróżniać desygnatów od nie desygnatów pojęć, prowadzi do mylenia pojęć, chaosu pojęciowego (ryc. 20B, tab. 7). Werbalny poziom opanowania pojęć nie pozwala stosować pojęć jako narzędzi logicznego myślenia (Flis 1982). Istotnym walorem kształtowania pojęć w warunkach terenowych jest możliwość weryfikacji poprawności ich rozumienia poprzez rozpoznawanie ich desygnatów w realnej rzeczywistości. Przykładem może być poznawanie pojęć związanych z elementami doliny (dno doliny, terasa, zbocze doliny, wysoczyzna) w obranym do tego celu miejscu i ich wyznaczanie przez uczniów w innym miejscu: innej części doliny lub innej dolinie.

Ćwiczenia w rozpoznawaniu obiektów, zjawisk, procesów w terenie sprzyjają też przekształcaniu pojęć intuicyjnych, (nazywanych też elementarnymi, naturalnymi a ostatnio przedpojęciami) kształtowanych w pozaszkolnych warunkach – w pojęcia naukowe, których treść i zakres został ustalony i przyjęty w geografii. Przykładem może być rozumienie przez uczniów terminu „skała". Wielu uczniów rozpoczynających edukację geograficzną przychodzi z utrwalonym wyobrażeniem i pojęciem skały jako przedmiotu, czegoś o zwartej, stałej strukturze. Ci uczniowie nie włączają zatem piasku lub żwiru do zakresu pojęcia skała. Kiedy będąc w terenie poprosimy tych uczniów o zebranie okazów skał znajdujących się w pobliżu, raczej większość z nich nie przyniesie piasku chociaż może on występować powszechnie w najbliższym otoczeniu. Jest to doskonała okazja do postawienia pytania „Czym jest skała?", do tworzenia właściwego jego wyobrażenia, wspólnego z uczniami tworzenia definicji, rozszerzania pojęcia „skała" o mniej typowe desygnaty (piasek) a przede wszystkim do weryfikacji intuicyjnego pojmowania pojęcia „skała".

Tworzeniu wyobrażeń, kształtowaniu pojęć, określaniu związków i zależności w terenie, kształtowaniu umiejętności towarzyszyć powinno wykorzystanie mapy. Nie może ono ograniczać się tylko do lokalizowania poznawanych obiektów i zjawisk, ale służyć kształceniu myślenia przyczynowo-skutkowego, wnioskowania, wyjaśniania zjawisk i procesów, wartościowania, jak również dokumentowania wyników obserwacji. Niestety, często mapa jest niedoceniana podczas zajęć w terenie. Pojawia się czasem błędne przekonanie, że jeśli nauczyciel i jego uczniowie znają drogę i są pewni, że trafią bezbłędnie do wyznaczonego celu, to można zrezygnować z wykorzystania mapy. Tymczasem mapa informuje o przestrzennym rozmieszczeniu obiektów geograficznych, porządkuje tę przestrzeń w naszej myśli, pozwala na tworzenie wyobrażeń, może być źródłem konfrontowania obserwowanego krajobrazu czy elementów środowiska z ich oznaczeniami na mapie. W ten sposób mapa uzupełnia znakomicie nasze poznanie i sprzyja stosowaniu analogii przy poznawaniu wielu zagadnień już w warunkach kameralnych. Przykładem może być analiza układu poziomic na mapie hipsometrycznej okolicy szkoły oraz odniesienie tego układu do obserwowanych w terenie: nachylenia i długości jego asymetrycznych stoków, kształtu wierzchołka, przebiegu linii podnóża pagórka czy odczytania jego wysokości względnej i bezwzględnej.

Najbliższa okolica – miejsca znaczące. Najbliższa okolica może stać się (stawać się) zbiorem miejsc, z którymi nawiązuje się związki emocjonalne, a zatem tych, które nabierają z czasem rozmaitych znaczeń dla człowieka (Angiel 2012,

Pulinowa 2012). Miejsca te w późniejszym okresach życia przywoływane bywają jako sceneria różnych zdarzeń (w tym terenowych lekcji geografii!), wspólnych działań klasowych, eksploracji, doświadczeń i przeżyć. Wskazane byłoby zatem, aby najbliższa okolica stawała się również przestrzenią edukacji geograficznej ukierunkowanej na ujęcia humanistyczne, w tym aksjologiczne, głównie przez próby świadomego nadawania znaczeń miejscom oraz odkrycie i uświadomienie sobie ich wartości (Szkurłat 2005, Angiel 2011).

Proces poznawania świata składa się zarówno z racjonalnej wiedzy, jak i doznań emocjonalnych (przeżyć). Te ostatnie związane są z namysłem, refleksją, kontemplacją i odkrywaniem wartości. I jedne, i drugie są przy tym nieodzowne. Tak rozumiane komplementarne „uczenie się" prowadzi do związków człowieka ze środowiskiem, w tym – miejscami swojego życia (Angiel 2000, Pulinowa 2003, Piróg 2004, Szkurłat 2004).

Owo „odkrywanie" (i „odkrycie"), doświadczanie (i doświadczenie), kształcenie (i wykształcenie), przeżywanie (i przeżycie) powinno już od lat przedszkolnych odbywać się nie tylko w salach lekcyjnych, ale w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem (fot. 10). Owocuje to pozytywną postawą prośrodowiskową, będącą w wieku dziecięcym zalążkiem późniejszych właściwych postaw obywatelskich na rzecz swej „małej ojczyzny", własnego regionu oraz – w nieco dalszej perspektywie czasowej – otwartości na realizowanie idei zrównoważonego rozwoju. Proces ten odgrywa priorytetową rolę wychowawczą, co zostało przywołane przez autorów podstawy programowej (2017). We wstępie tego dokumentu czytamy: *Geografia, w tym szczególnie zajęcia prowadzone w terenie, powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24).

Fot. 10. Odkrywanie, doświadczanie i przeżywanie jest istotne na każdym etapie edukacji – zajęcia terenowe w najbliższej okolicy (Las Kabacki w Warszawie) dla dzieci z Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny (fot. J. Angiel)

Środowisko geograficzne najbliższej okolicy może i powinno być eksplorowane w czasie klasycznych lekcji przyrody i geografii, ale też może być „wykorzystane" podczas zajęć koła geograficznego lub (i) w trakcie zajęć lekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela w ramach rozmaitych zastępstw. Wypracowane i opublikowane przez nauczycieli geografii gotowe scenariusze takich zajęć terenowych są często możliwe do zastosowania „od razu" albo do zaadaptowania w innych nieco warunkach terenowych, po dokonaniu niezbędnych modyfikacji (np. Kopczyński 1966, Łuszczyk 2003, Wiktorowicz 2003, Stempień-Sałek 2007)[55].

Najbliższa okolica – odkrywanie tożsamości miejsc i swojej tożsamości. Najbliższa okolica jako „osobisty mikrokosmos" eksplorowany i percypowany w dzieciństwie i w młodości jest, jak wspomniano, wyposażeniem młodego człowieka na całe życie. Dzięki temu nie grozi mu samotność bez wspomnień małej ojczyzny – mentalna bezterytorialność (Szkurłat 2004, Angiel 2009). Lecz oprócz indywidualnych poszukiwań i swoistych odkryć „tajemnic" (przyrodniczych? kulturowych?) kryjących się za domem, szkołą, za rogiem znanych ulic, placów i rozmaitych zakamarków – ważne jest ich wspólnotowe, np. klasowe, odkrywanie. Takie doświadczenia i dzielenie się nimi rodzi wspólnotę terytorialną, poczucie „bycia razem" w znanym – rozpoznanym już czy też dopiero rozpoznawanym miejscu. W obecnych czasach różnych niepokojących zjawisk społecznych samodzielna dziecięca eksploracja najbliższej nawet okolicy jest ograniczana lub wręcz zakazywana przez rodziców. Tym bardziej konieczne stają się terenowe wspólne poszukiwania tożsamości różnych miejsc, ich cech przyrodniczo-społeczno-kulturowych czy też gospodarczych. Powstaje jednak pytanie: co zrobić w przypadku, gdy w okolicy są miejsca, które zostały zdegradowane w różny sposób przez złe gospodarowanie, niewłaściwe zarządzanie – miejsca „znijaczone" przez człowieka (Pawłowska, Swaryczewska 2002). Mogą one tworzyć swoiste negatywne studium przypadku. Jednakże nie wystarcza tylko wspólna penetracja i obserwacja najbliższej okolicy. Należałoby, po takim rekonesansie terenowym, opracować np. metodą uczniowskiego projektu zarys planowanych zmian możliwych do zrealizowania przez uczniów (np. szkolny ogród, ścieżkę kwiatową czy choćby rabatkę składającą się z rodzimych gatunków roślin; Michalczyk 2010b), albo też ogródek skalny z kamienno-roślinnymi kompozycjami (Mróz 2000). A może ścieżkę dydaktyczną, która uświadomi uczniom wartości geograficzno-historyczne okolicy, które zostały przez niewiedzę i nieświadomość (lub arogancję) zatarte lub zniszczone, a mogą przecież zostać przywrócone (Nowak, Hirsz-Rompa 2002). Jest to dla dzieci i młodzieży możliwość uczenia się pozytywnego „pisania" okolicznego krajobrazu – pozytywnych oddziaływań na środowisko i jednocześnie realnego tworzenia tożsamości miejsca życia, a tym samym wzmacniania swoich z nim więzi oraz ugruntowywania własnej tożsamości! (patrz także: rozdz. 5.2).

Najbliższa okolica jako miejsce edukacji geograficznej holistycznej. Najbliższa okolica powinna być dla nauczycieli przestrzenią prowadzenia edukacji geograficznej holistycznej, integrującej wiedzę przyrodniczą z wiedzą społeczno-ekonomiczną oraz humanistyczną. Wiąże się ona jednocześnie z osobistym

[55] Patrz też załącznik 1 (tematy, zagadnienia, słowa kluczowe).

doświadczeniem i rozumieniem swojego miejsca na Ziemi oraz z *refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody wraz z racjonalnością naukowego poznania* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24). Znaczną rolę odgrywają w niej, jak widać, aspekty humanistyczne oraz wychowawcze.

Takie ujęcie nie jest jednak, z różnych względów, upowszechnione w szkole, zwłaszcza ponadpodstawowej. Istnieje przeświadczenie wielu nauczycieli geografii, że jest to wręcz niepotrzebne, nie przydaje się bowiem do uzyskania sukcesu „zdania matury". A jest to przecież ważny trening świadomego percepcyjnego scalania świata, który postrzegany i doświadczany jest na co dzień niemal bezwiednie w sposób całościowy (Angiel 2014).

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Część inspiracji dydaktycznych, dotyczących przeciwdziałania degradacji w środowisku geograficznym najbliższej okolicy, zawarliśmy już w powyższym tekście. Ale proponujemy jeszcze i inne działania uczniowskie.

- Zadbaj o to, by w trakcie zajęć terenowych, podczas poznawania (lub/i utrwalania) przez ucznia rozmaitych terminów geograficznych[56] dostępnych bezpośredniej obserwacji, nie tylko określał on dane właściwości, cechy charakterystyczne, ale w miarę możliwości poznawał je za pomocą różnych zmysłów, nie tylko wzroku, np. poprzez dotknięcie, roztarcie próbek gleby (z poszczególnych jej poziomów), oceny ich wilgotności, wyczucie palcami ich struktury (np. ziarnista, gruzełkowata), plastyczności, zwięzłości itp.
- Rozdaj w terenie grupom uczniów karteczki z różnymi terminami geograficznymi lub opisami obiektów (elementów) znajdujących się w pobliżu miejsca waszego postoju. Poproś, by je odnaleźli i wykonali odpowiednią dokumentacje fotograficzną, dzięki której wasz „słowniczek geograficzny" będzie graficznie wzbogacony.
- Zaaranżuj zabawę w terenie polegającą na uświadomieniu związków między elementami otaczającego was krajobrazu czy też np. biotopu, siedliska z wykorzystaniem karteczek z ich nazwami oraz sznurka, który unaoczni powiązania każdego elementu z innymi elementami systemu. Wybrani uczniowie reprezentują dane elementy (karteczki z nazwą elementu przyczepiane są do bluzy, swetra czy kurtki). Następnie uczeń, będący np. „wodą" odnajduje i określa swój związek z uczniami – odgrywającymi rolę innych elementów. Każdy z elementów musi przywołać przykład takich związków z pozostałymi elementami.
- Stań z uczniami w miejscu, z którego roztacza się widok np. na charakterystyczny fragment miasta, wsi. Określcie wspólnie, jakie elementy można tu wyodrębnić, jakie istnieją między nimi związki, o czym świadczą te elementy

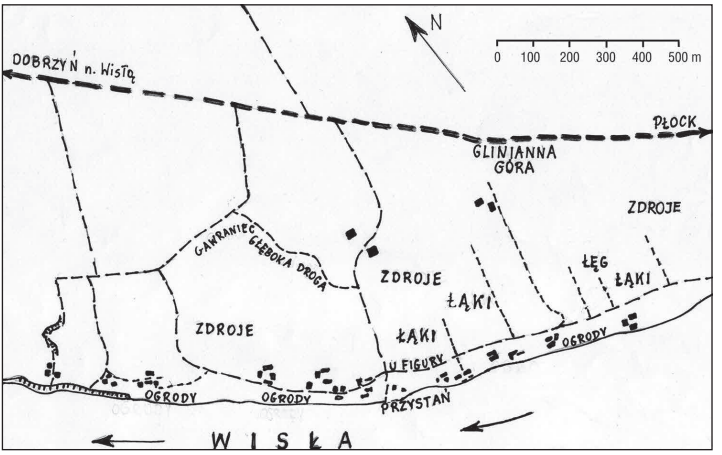
[56] Korzystaj wówczas i ucz korzystania w terenie z różnych kluczy dydaktycznych do rozpoznawania wybranych elementów środowiska geograficznego (np. Piskorza, red. 2004) czy też przewodników dydaktycznych (np. Cabaj 2012), słowników terminów geograficznych, np.: J. Flisa (1994), D. Licińskiej (1999), R. Olaczka (1999), W. Mizerskiego, H. Sylwestrzaka (2002), A. Runge, J. Rungego (2008).

(cechy), o czym one decydują, które z nich dominują (pod jakim względem). Określcie, na czym polega specyfika tego miejsca (jego fenomen? tożsamość?).

- Porozmawiajcie (podyskutujcie), które z widocznych elementów krajobrazu (bądź także cech, np. zagospodarowania) są dobrą wizytówką danego miejsca, a które nie. Czy można niektóre z tych pierwszych wyeksponować (a jeśli tak, to w jaki sposób), natomiast te drugie zmienić (na lepsze, np. pasujące), przekształcić, może wręcz wyeliminować? Jeśli tak, to w jaki sposób należałoby to zrobić oraz od kogo i czego to zależy? Warto też porozmawiać o tym, jaka może być w tych przypadkach rola uczniów (szkoły), kogo (jakie instytucje, osoby) warto o to zapytać itp. Jako przykład mogą posłużyć przystanki, wiaty autobusowe (nie zawsze o pięknej architekturze). A przecież mogłyby one nawiązywać do cech charakterystycznych danego regionu, jak to jest np. w wielu miejscach na Roztoczu, gdzie materiałem do tego jest surowiec miejscowy – wapienny oraz drewno.
- Podczas zajęć terenowych w waszej miejscowości wykonajcie reportaż fotograficzno-opisowy z komentarzem dotyczącym miejscowych ogródków i tzw. przedogródków (fot. 11; uwaga: trzeba byłoby wcześniej zapytać właścicieli o pozwolenie na wykonanie fotografii i wyjaśnienie im, w jakim celu są one robione). Zwróćcie uwagę na obecne tam gatunki roślin; określcie (dowiedzcie się), które z nich są gatunkami rodzimymi, a które nie oraz ustalcie ich proporcje. Określcie, jakie znaczenie ma sadzenie rodzimych gatunków z punktu widzenia przyrodniczego oraz kulturowego (dziedzictwa kulturowego). Przeprowadźcie krótkie wywiady (rozmowy) na ten temat z właścicielami ogródków lub wybranymi przechodniami, dowiedzcie się, co o tym sądzą. Na koniec zapiszcie własne refleksje. Spostrzeżenia, opinie, wyniki możecie zestawić np. w formie metaplanu jako podsumowanie zajęć. Ta tematyka

Fot. 11. Właścicielka domu i ogrodu w Pruchniku na Podkarpaciu przy porządkowaniu przedogródka od strony ulicy. Znakomita okazja do przeprowadzenia rozmowy i mini wywiadu na temat tradycji dotyczącej ogródków i rosnących w nich gatunków roślin (fot. J. Angiel)

oraz powyżej zaproponowane działania mogą także być trzonem uczniowskiego projektu edukacyjnego.
- W przypadku dzielnic miejskich – podobne przedsięwzięcie (z pewnymi modyfikacjami) może dotyczyć np. balkonów i ich wyglądu (estetyki), upiększania ich roślinami ozdobnymi itp.



Ryc. 21. Nazwy miejscowe stosowane przez dawnych mieszkańców wsi Murzynowo (rys. J. Angiel, na podstawie: Przewodnik do zajęć terenowych i kameralnych w Murzynowie, projekt: *Zobaczyć świat oczami geografa*, 2019, WGSR UW, s. 33).

- Zainspiruj uczniów zagadnieniami związanymi z toponimami. Zachęć ich do poszukiwań odpowiedzi na pytanie: o czym „mówią" miejscowe nazwy geograficzne (na podstawie różnych map, dokumentów, fotografii, pamiętników, wspomnień itp., a może także – rozmów ze starszymi mieszkańcami). Na ich podstawie można będzie wysnuć hipotezę, którą należy następnie potwierdzić lub zweryfikować podczas zajęć terenowych w danym miejscu. Inspiracją do podjęcia takiego tematu i poszukiwań w terenie może być np. mapa okolic wsi Murzynowo pod Płockiem, z nazwami wiele „mówiącymi" geografowi – badaczowi terenowemu.

5.4. „Mała ojczyzna" i „własny region" – kształtowanie postaw

Geografia, ucząc dzieci orientacji w najbliższej okolicy, analizując otoczenie dziecka, ma sposobność podkreślenia, w czym leży piękno i wartość konkretna tego kawałka ziemi. Z horyzontu ojczystego przenosi dziecko do krainy geograficznej, w której ten horyzont się znajduje, a potem odmalowuje w sposób podobny całą ziemię ojczystą. I znowu, podkreślam to z naciskiem, nie istnieje żaden inny przedmiot, który by mógł wyręczyć w tym geografię.

Stanisław Pawłowski (1938)

Geografia jest, oprócz języka ojczystego i historii, przedmiotem szkolnym wspomagającym kształtowanie postawy, którą można nazwać tożsamością (Szkurłat 1992, 2004, Pulinowa 1999). Terenowa edukacja geograficzna jest ważnym narzędziem, jakim dysponuje szkoła w budowaniu tożsamości regionalnej oraz w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w społeczności lokalnej. *Ucząc geografii miejsca, w którym żyje uczeń, nauczyciel ma możliwość kształtowania jego tożsamości terytorialnej, dobrze rozumianego patriotyzmu lokalnego, poczucia odpowiedzialności za miejsce zamieszkania* (Szkurłat 2009, s. 183). Prowadząc zajęcia terenowe w ramach edukacji regionalnej, nauczyciel geografii nie tylko podejmuje treści „typowo" geograficzne, ale zwykle dotyka zagadnień odnoszących się do dziejów przestrzeni i wspólnoty, która ją tworzyła i nadal kształtuje. *Realizowana w ten sposób edukacja prowadzi do uświadomienia uczniowi: jesteś dziedzicem tej ziemi, musisz zatem nie tylko ją poznać, ale wiedzieć, w jaki sposób na niej gospodarować, by móc ją przekazać następnym pokoleniom, nie tylko bez uszczerbku, ale bogatszą i piękniejszą* (Angiel 2001, s. 12).

W nowych podstawach programowych geografii do szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowej we wprowadzeniu (prologu do podstawy), jej treściach i w szczegółowych wymaganiach, a także w opisie warunków realizacji, mocno zostały podkreślone aspekty wychowawcze, towarzyszące szkolnej edukacji geograficznej.

Integralną część kształcenia geograficznego stanowi geograficzna edukacja regionalna. Zdobywanie wiedzy geograficznej o „małej ojczyźnie" i własnym regionie oraz sprowadzenie geograficznego poznania do „tu i teraz", nadaje edukacji konkretny wymiar, który można łatwo przełożyć na działania praktyczne w codziennym życiu ucznia. Ma to szczególne znaczenie w dobie upodmiotowienia społeczności lokalnych, a wraz z tym kształtowania się emocjonalnych więzi ucznia ze swoim miejscem (…) *Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 14).

Trzy cele kształcenia geograficznego w szkole podstawowej odnoszą się do treści regionalnych, których realizacja najpełniej może się odbywać w terenie. Są to: 1) Kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą Ziemią. 2) Rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako „oswojona" najbliższa przestrzeń, której nadaje pozytywne znaczenia. 3) Rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszłego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarczego „małej ojczyzny", własnego regionu i Polski (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 117).

Nowością podstaw programowych geografii z 2017 r. jest umieszczenie w dokumencie programowym MEN dwóch odrębnych „działów" treści, które dotyczą obszaru najbliższego uczniowi: własnego regionu i „małej ojczyzny", oraz eksponują walory kształcące i wychowawcze takiej edukacji. Zostały one przedstawione w ramce.

XII. ***Własny region: źródła informacji o regionie; dominujące cechy środowiska przyrodniczego, struktury demograficznej oraz gospodarki; walory turystyczne; współpraca międzynarodowa.***

Uczeń:

- *wskazuje położenie swojego regionu geograficznego na mapie Polski;*
- *charakteryzuje środowisko przyrodnicze regionu oraz określa jego główne cechy na podstawie map tematycznych;*
- *rozpoznaje skały występujące we własnym regionie;*
- *prezentuje główne cechy struktury demograficznej ludności i gospodarki regionu na podstawie wyszukanych danych statystycznych i map tematycznych;*
- *przedstawia w dowolnej formie (np. prezentacji multimedialnej, plakatu, filmu, wystawy fotograficznej) przyrodnicze i kulturowe walory regionu;*
- *projektuje trasę wycieczki krajoznawczej po własnym regionie na podstawie wyszukanych źródeł informacji oraz w miarę możliwości przeprowadza ją w terenie;*
- *wykazuje zależności między elementami środowiska geograficznego na podstawie obserwacji terenowych przeprowadzonych w wybranym miejscu własnego regionu;*
- *dyskutuje na temat form współpracy między własnym regionem a partnerskimi regionami zagranicznymi.*

XIII. ***„Mała ojczyzna": obszar, środowisko geograficzne, atrakcyjność, tożsamość.***

Uczeń:

- *określa obszar utożsamiany z własną „małą ojczyzną" jako symboliczną przestrzenią w wymiarze lokalnym (np. gmina–miasto, wieś, dzielnica dużego miasta lub układ lokalny o nieokreślonych granicach administracyjnych);*
- *rozpoznaje w terenie główne obiekty charakterystyczne i decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny";*
- *przedstawia w dowolnej formie (np. prezentacji multimedialnej, plakatu, filmu, wystawy fotograficznej) atrakcyjność „małej ojczyzny" jako miejsca zamieszkania i działalności gospodarczej na podstawie informacji wyszukanych w różnych źródłach;*
- *projektuje na podstawie własnych obserwacji terenowych działania służące zachowaniu walorów środowiska geograficznego (przyrodniczego i kulturowego) oraz poprawie warunków życia lokalnej społeczności;*
- *identyfikuje się z „małą ojczyzną" i czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie ładu przestrzennego i jej rozwój.* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 123–124).

W zaleceniach zamieszczonych w „Warunkach realizacji podstawy" zapisano, że należy te treści realizować z wykorzystaniem metody projektu oraz w formie zajęć terenowych (Rozporządzenie MEN... 2017).

W podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej treści odnoszące się do własnego regionu oraz najbliższego otoczenia znalazły twórcze rozwinięcie. W prologu do podstawy, w celach i treściach nauczania jest wiele zapisów świadczących o wykorzystaniu walorów wychowawczych geografii.

Treściom dotyczącym własnego regionu, poznawanym głównie poprzez obserwacje i badania terenowe, poświęcony został cały dział XVI zakresu rozszerzonego.

XVI. ***Elementy przestrzeni geograficznej i relacje między nimi we własnym regionie – badania i obserwacje terenowe.***

Uczeń:

- *wykorzystując dane pozyskane w trakcie badań terenowych, analizuje wpływ przedsiębiorstwa przemysłowego lub usługowego na środowisko przyrodnicze, rynek pracy, jakość życia ludności i rozwój gospodarczy najbliższego otoczenia oraz przedstawia wyniki tych analiz w postaci prezentacji lub posteru;*
- *analizuje dostępność i ocenia jakość wybranych usług (np. edukacyjnych, zdrowotnych, rekreacyjnych, handlowych) w najbliższej okolicy (ulicy, dzielnicy miasta, wsi) na podstawie badań terenowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety;*
- *na podstawie zebranych danych statystycznych oraz przeprowadzonych wywiadów identyfikuje czynniki kształtujące poziom bezrobocia we własnej miejscowości i odnosi go do poziomu bezrobocia we własnym regionie i w Polsce;*
- *na podstawie obserwacji oraz dostępnych materiałów źródłowych (np. miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, geoportalu, zdjęć satelitarnych) wyróżnia główne funkcje i dokonuje oceny zagospodarowania terenu wokół szkoły;*
- *wykorzystując dane GUS oraz narzędzia GIS, analizuje i wyjaśnia strukturę użytkowania gruntów rolnych na terenach wiejskich lub gruntów zabudowanych i urbanizowanych na terenach miejskich własnego region;*
- *na podstawie obserwacji terenowych, współczesnych i archiwalnych map oraz fotografii prezentuje i wyjaśnia zmiany układu przestrzennego i wyglądu zabudowy wybranego terenu we własnej miejscowości;*
- *wyszukuje informacje na temat rewitalizacji zdegradowanych obszarów zurbanizowanych i poprzemysłowych, przedstawia jej cele oraz proponuje działania rewitalizacyjne w wybranej miejscowości własnego region;*
- *dokonuje analizy mocnych i słabych stron miejscowości zamieszkania lub dzielnicy dużego miasta oraz zagrożeń i szans jej rozwoju"* (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 180).

Z kolei w opisie warunków realizacji podstawy programowej jej autorzy nie tylko zwrócili uwagę na walory zajęć terenowych w edukacji geograficznej, ale podkreślili ich duże znaczenie w kształtowaniu odpowiednich postaw: *Aktywność ta pozwoli uczniom dostrzec na przykładzie najbliższego otoczenia, nie tylko powiązania zachodzące w środowisku geograficznym, ale również rozpoznać problemy związane*

z racjonalnym jego zagospodarowaniem i użytkowaniem oraz przygotować się do świadomego udziału w ich rozwiązywaniu (Rozporządzenie MEN... 2018b, s. 189).

Przywołane treści i zalecenia nowych podstaw programowych geografii, są praktycznym przełożeniem idei zawartych w opracowaniach międzynarodowych (np. w Międzynarodowej Karcie Edukacji Geograficznej, 1995) oraz dokumentach wypracowanych przez polskich dydaktyków geografii (np. Szkurłat i in. 2016). Są one pokłosiem doświadczeń edukacyjnych twórczych nauczycieli oraz świadectwem kontynuacji myśli wielu pokoleń geografów.

W geograficznej literaturze naukowo-dydaktycznej oraz w literaturze pięknej niejednokrotnie przedstawiano miejsce życia jako osobiste „centrum świata" (Tuan 1987, Pulinowa 1983, Hibszer 1996, Szkurłat 2004). *Miasto czy wieś, w której się rodzimy, to środek świata. Ta przestrzeń niewielka, w której się obracamy, nasze domy, cmentarze, kościoły, ta przestrzeń wiekami wysiłkiem ludzkim zabudowana (...) jest centrum świata, do którego wszystkie inne kawałki są odniesione* (Kołakowski, za: Pulinowa 2005, s. 38). Przywołajmy jeszcze refleksję amerykańskiego geografa Yi-Fu Tuana (1987) niejednokrotnie cytowaną w geograficznej literaturze naukowej: *Prawie wszędzie grupy ludzkie przejawiają skłonność do traktowania rodzinnych stron jako centrum świata. Nie zależy to od kultury i ekonomii. Znają je piśmienni i niepiśmienni, myśliwi, zbieracze, osiedli farmerzy, mieszkańcy miast. Dom i najbliższa okolica jest mikrokosmosem, indywidualnym, przestrzennie zorientowanym astronomicznym centrum świata, z którym łączą człowieka nie zawsze uświadomione silne więzy emocjonalne* (Yi-Fu Tuan, za: Pulinowa 2005, s. 38). Ów swoisty „mikrokosmos" powinien stanowić i zazwyczaj stanowi priorytetową, najwcześniej doświadczaną przestrzeń poznawczą ucznia (szczególnie ważną w odniesieniu do edukacji geograficznej dziecka w szkole podstawowej); tej strefie (kręgowi) poznania słusznie, według nas, przypisuje się w tym okresie pierwszorzędną rolę (Hibszer 1996, Pulinowa 2005). Jest to jednocześnie zgodne z dwoma zasadami dydaktycznymi dotyczącymi poznawania – od tego, co bliskie, do tego, co dalsze, oraz zasadą poglądowości w kształceniu.

Taka koncepcja edukacji geograficznej – m.in. poprzez zajęcia terenowe w najbliższej okolicy i we własnym regionie – jest odzwierciedleniem ujęć humanistycznych w geografii. Kluczowe jest tu podejście zakładające rozwijanie pełni osobowości w każdym uczniu. Według tej perspektywy edukacja oparta jest na prawdzie o istocie człowieczeństwa – idei podkreślającej samodoskonalenie i służbę innym. Personalistyczna koncepcja człowieka, w której eksponowane miejsce zajmują wartości najwyższe – prawda, dobro i piękno, chociaż niełatwa w aktualnej rzeczywistości szkolnej, jest celem godnym wszelkich wysiłków. Z podejściem humanistycznym nierozerwalnie związane jest kształcenie aksjologiczne – kształcenie ku wartościom najwyższym, decydującym o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie. W edukacji szkolnej istotne jest także to, aby uczeń widział i rozumiał związek pomiędzy poznawaną i pogłębianą przez niego wiedzą a otaczającą go rzeczywistością i życiem codziennym (Szkurłat, Hibszer 2019). Dlatego tak ważne jest ustawiczne nawiązywanie do tego, co bliskie, doświadczane przez ucznia, aktualne. Ogromne znaczenie ma przy tym ciągłe rozpoznawanie stanu wiedzy wyjściowej uczniów – ważne ze względu na stopniowanie trudności, respektowanie

zasady przystępności, ale przede wszystkim możliwość samokonstruowania wiedzy, włączania przez ucznia nowej wiedzy w struktury wiedzy już posiadanej. Praktyka życia codziennego powinna być zatem istotnym punktem odniesienia do działań edukacyjnych, a także ich inspiracją i weryfikacją. Pożądanym aspektem takiej praktyki jest możliwość wpływania przez uczących się na otaczającą ich rzeczywistość.

Koncepcja geografii, która w swoich założeniach nawiązuje do idei personalizmu, pozwala nam na stwierdzenie, że realizowana na lekcjach geografii edukacja regionalna ma ścisłe powiązanie z wychowaniem. W procesie wychowania bierze udział dziecko, które jest kształtowane przez wiele czynników: właściwości psychiczne, dziedzictwo kulturowe, wpływ środowiska rodzinnego i warunków ekonomicznych. Z Raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji warto powtórzyć słowa: *... bez personalizacji całej dziedziny edukacyjnej nie potrafimy wychować konkretnego człowieka, żyjącego całą pełnią swych możliwości i potrzeb. Podstawowym celem wychowania jest bowiem integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka w jego pełnym rozwoju. (...) Jest to jedna z podstawowych tez myśli humanistycznej wszystkich czasów* (Foure 1975, s. 299). Jeśli edukacja o własnym regionie, „małej ojczyźnie", jest realizowana w bezpośrednim kontakcie z najbliższą uczniowi przestrzenią geograficzną, to następuje przywiązanie do miejsca, które się poznaje, a to prowadzi z kolei do zrozumienia jego specyfiki i walorów, z czasem zaś do jego akceptacji, a nawet „ukochania".

Z przytoczonych w pierwszym rozdziale wypowiedzi wielu wybitnych geografów wiemy, że w dziejach polskiej geografii niejednokrotnie zwracano uwagę na znaczenie wychowawcze poznawania przestrzeni najbliższej uczniowi. Kształcenie geograficzne realizowane poprzez zajęcia terenowe w przestrzeni określanej jako „mała ojczyzna" czy „własny region" prowadzi do poznania „tu i teraz" ucznia, sprawia, że środowisko geograficzne miejsca zamieszkania lub nauki, może stać się podstawowym źródłem informacji, kształtującym różnorodne umiejętności i postawy. Stąd ogromny walor emocjonalnego poznawania „małej ojczyzny", służący pełniejszemu zrozumieniu owej „swojszczyzny". Ściśle wiążą się z tym wartości wychowawcze, szeroko rozumiane wychowanie obywatelskie – kształtowanie postaw patriotycznych ucznia. Nauczanie o „małej ojczyźnie" powinno służyć kształtowaniu patriotyzmu twórczego, opartego na racjonalnych przesłankach rozumienia swego miejsca w świecie. To z kolei wiąże się z rozwijaniem aktywności, kształcącej odpowiedzialnego obywatela, zainteresowanego problemami swojej społeczności lokalnej.

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

- Przejrzyj pomysły dydaktyczne przedstawione w poprzednim podrozdziale, w ***Nauczycielskiej skrzynce działań, pytań i inspiracji dydaktycznych.*** Pomocne mogą okazać się też odwołania do scenariuszy nauczycielskich na ten temat, przywołanych poniżej w ramce. Gdy chodzi o zajęcia terenowe związane zarówno z najbliższą okolicą, „małą ojczyzną", jak i własnym regionem – można przecież wykorzystać te same zadania, odnoszące się do tych trzech różnych

przestrzeni, a następnie dokonać zestawień, porównań, wnioskowania, refleksji. Opracowanie takie może przybrać na przykład formę **graficzno-opisowego „tryptyku"**. Poproś zatem uczniów o wykonanie w terenie szkiców panoramicznych (na folii) lub zdjęć miejsc np. charakterystycznych, typowych, wizytówkowych – a także, być może, tych niewizytówkowych, czyli „wstydliwych", a) w najbliższej okolicy, b) „małej ojczyźnie", c) w szerzej przestrzennie pojmowanym własnym regionie. Na ich podstawie niech uczniowie dokonają wspomnianych zestawień, porównań i konkluzji.

Skąd czerpać inspiracje i przykłady? Przykłady nauczycielskich scenariuszy zajęć terenowych w okolicy szkoły oraz opisy merytorycznego, dydaktycznego i organizacyjnego ich przygotowania znajdziemy w czasopiśmie dla nauczycieli geografii – „Geografia w Szkole". Wśród nich także te, które zazwyczaj uważane są za jedne z trudniejszych zagadnień np. dotyczące budowy geologicznej (Kopczyński 1966, Szumny 1999, Brożyńska, Kucharecz-ko 2002). Są tam też cenne inspiracje merytoryczno-dydaktyczne odnoszące się m.in. do odszukiwania i poznawania polodowcowych głazów narzutowych w przestrzeni miasta oraz przykłady cech różnych rodzajów skał wykorzystanych w budowie np. zamków, pałaców, kościołów[1], pomników, jak również tworzących okładziny innych budowli, np. gmachów, kamienic (Chałubińska 1992). Istnieją scenariusze odnoszące się do skał lessowych i wąwozów (np. Domżała i in. 1995). Znajdziemy też wskazówki merytoryczne i dydaktyczne na temat poznawania (rozpoznawania) rodzajów skał użytkowych wykorzystanych przy budowie tras komunikacyjnych (P. Angiel 2004), skał tworzących nasypy torowisk, podsypki parkingów, płyty chodnikowe czy bruki miejskie oraz skał będących elementami ozdobnymi w przestrzeni ogrodów i reprezentacyjnych placów (Chałubińska 1992, Herman 1995, Mróz 2000). Są scenariusze zajęć terenowych odnośnie badań gleb (Brożyńska 2001). Wiele pomysłów dotyczących treści, metod i przebiegu terenowych zajęć przyrodniczych i geograficznych z zakresu edukacji ekologicznej (i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju), prowadzonych w najbliższym sąsiedztwie szkoły, znajduje się w „Dodatku Ekologicznym dla Szkół" w czasopiśmie „Aura" (np. Jenorowska, Uznańska 2004, Motyka 2004, Pietrzak 2004). Niektóre scenariusze są uniwersalne lub też łatwe do przełożenia na podobne warunki z punktu widzenia przyrodniczego, np. te, które dotyczą badań „twojej rzeki" (Piechota 1998, Gałuszka, Kapsiak i in. 2001, Olak 2004), czy też pobliskich pól, mokradeł, torfowisk itp.

[1] Inspiracje dydaktyczne związane z zagadnieniami geologicznymi, np. rodzajami skał, skamieniałościami możliwymi do zaobserwowania na ścianach, posadzkach, filarach różnych zabytków architektury, można znaleźć na stronie www.zywaplaneta.pl, albo: https://zywaplaneta.pl/olsztyn/; https://zywaplaneta.pl/warszawa/; https://zywaplaneta.pl/trojmiasto/; https://zywaplaneta.pl/poznan/

- Poszukaj w terenie (najbliższej okolicy, w swojej „małej ojczyźnie", oraz/lub we własnym regionie): a) cech charakterystycznych, b) przykładów istnienia

pozytywnie rozumianej „swojszczyzny" (lub uświadom sobie, że takich przykładów nie znalazłeś). Poszukaj kilku przykładów unifikacji oraz globalizacji na tych obszarach. Wykonaj odpowiednią (twoim zdaniem) dokumentację, w tym fotograficzną. Następnie opracuj kartę pracy dla uczniów (ukierunkowania), które pomogą im w podobnych poszukiwaniach podczas lekcji terenowej czy wycieczki geograficznej.

- W publikacji pt. „Uczymy przez zabawę – wykorzystanie nawigacji satelitarnej do gry terenowej geocaching z użyciem mobilnych urządzeń typu smartfon"[57] (na s. 173) znajdziesz scenariusz dotyczący „Analizy zagospodarowania przestrzennego najbliższej okolicy". Wiąże się on, co prawda, z pracą kameralną, ale zaproponowana tam praca domowa może mieć z pewnością kontynuację w pracy uczniów w terenie. Wspomniana praca domowa brzmi: *Wybierz miejsce w niedalekiej odległości od szkoły, o którym wiesz, że nastąpiły tam w ostatnich latach zmiany w zagospodarowaniu przestrzennym. Korzystając z serwisów internetowych, które poznałeś na lekcji, opisz oraz zilustruj w postaci zrzutów ekranowych zmiany w zagospodarowaniu przestrzennym w wybranym miejscu. Napisz w kilku zdaniach, jakie są przyczyny tych zmian* – może mieć z pewnością kontynuację w pracy uczniów w terenie. Skomponuj zatem dla uczniów suplement do cytowanego zadania domowego, związany z krótkim wyjściem w teren i udokumentowaniem tych zmian np. w formie krótkiej relacji filmowej – koniecznie z własnym komentarzem uczniów. Przemyśl dwa warianty tej pracy: indywidualny i grupowy.
- Ukierunkuj uczniów na poszukiwanie np. metodą SWOT mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń stanu środowiska geograficznego, a także – kultury oraz gospodarki w najbliższej okolicy, „małej ojczyzny" lub/i we własnym regionie – z zastosowaniem różnych narzędzi GIS (Ciepły M. i in. 2019; patrz: scenariusz na s. 133). Niezbędną częścią tego przedsięwzięcia powinna być, naszym zdaniem, wizja lokalna oraz jej dokumentacja opisowa (z komentarzami), jak też dokumentacja sfery intelektualnej (w tym fotograficzna). Wskazane byłoby także przeprowadzenie kilku wywiadów dotyczących SWOT wśród mieszkańców – np. wybranych przedstawicieli różnych grup zawodowych.

5.5. Refleksja i kontemplacja jako niedoceniana możliwość w terenowej edukacji geograficznej

Geograficzne zajęcia terenowe dają niepowtarzalną możliwość nie tylko rozbudzania i rozwijania sfery poznawczej ucznia. W ich trakcie istnieje szansa na poruszenie sfery duchowej, tak bardzo zaniedbanej, niedostrzeganej w szkolnej edukacji. Wyjątek stanowić może tutaj geografia; w komentarzach do obecnie obowiązującej podstawy programowej z tego przedmiotu kilkakrotnie jest mowa na ten temat. W praktyce jednak nauczyciele zazwyczaj skupiają się jedynie na

[57] Scenariusz ten znajdziesz na s. 45–55 w publikacji Ciepły i in. (2019; https://www.gov.pl/web/edukacja/geoinformacja-w-szkolnej-edukacji-geograficznej--poradnik).

zapisach dotyczących treści nauczania, pomijając istotne komentarze i zalecenia odnoszące się do kwestii wychowawczych, w tym, jakże istotnych – duchowych, które nie łączą się z „twardym nauczaniem". Treści, wątki, podejścia rozumowe są bardzo ważne, ale stanowią tylko jedno „skrzydło" szkolnej edukacji geograficznej. Edukacja taka jest niepełna, co prowadzi do pewnego rodzaju kalectwa. Pojęcie „edukacja geograficzna" różni się bowiem od „nauczania geografii" tym, że obejmuje również aspekty wychowawcze, ukierunkowuje rozwój ucznia (i samorozwój) – nie tylko, jak już wspomnieliśmy, intelektualny, lecz otwiera młodego człowieka także na wyższe wartości. Wiąże się z tym zaangażowanie umysłu, serca i woli w procesie uczenia się, a następnie pobudzanie wyobraźni, uświadomienie doznań oraz czynienie refleksji, a tym samym wzbogacanie swojego świata wewnętrznego. M.Z. Pulinowa miała nadzieję, że *w szkolnej geografii będzie wiele okazji do stworzenia uczniowi* ***warunków do kontemplacji przyrody w bezpośrednich kontaktach z naturą****. Zagadnienia te w najbliższej przyszłości wymagać będą szerszych opracowań metodycznych dla nauczycieli*. Słowa te, pisane w 1991 r., na razie nie doczekały się szerszego, praktycznego odzewu, jakkolwiek w nowej podstawie programowej jest o tym mowa.

Czym jest refleksja, edukacja refleksyjna i czemu ona służy? Refleksje są to (wg „Słownika języka polskiego") nieśpieszne, głębokie przemyślenia, związane np. z analizowaniem jakiś zdarzeń, spraw czy też idei, połączone zazwyczaj z ich przeżywaniem. Służą one lepszemu rozeznaniu m.in. wewnętrznych stanów, w tym odczuć, przeżytych doświadczeń czy wypowiadanych ocen i sądów. Edukacja taka wykracza poza zapamiętywanie, odtwarzanie lub wyjaśnianie, lecz zostaje przez dziecko i młodego człowieka przeżyta i „uwewnętrzniona". Wymaga to chwili zatrzymania się w pędzie współczesnego świata (Sztumski 2004) i czasu na ową refleksję. Jest to trudne w dzisiejszej szkole, nastawionej głównie na „realizowanie napiętego programu", jednak istnieje z pewnością taka możliwość (realizacja wymagań podstawy programowej stanowi przecież tylko 80% całkowitego czasu przewidzianego na zajęcia). Owo zatrzymanie się i czas dany na tworzenie ciszy wewnętrznej (w której można poszukać i odnaleźć siebie) oraz czas na zadumę, refleksję, a także na zadziwienie i podziw – może być dla nauczyciela i dla jego uczniów czasem błogosławionym w późniejsze skutki! Nie posłuży ono, co prawda, do osiągnięcia lepszego wyniku egzaminu maturalnego, ale sprawi, być może, głębsze „uczłowieczenie" w obecnie tak często „odczłowieczonym" świecie.

Co mówisz? Że słyszałeś śpiew dziesiątków ptaków i widziałeś setki drzew? Zgoda. Ale to, że widziałeś, to było drzewo czy opis drzewa? Jeśli patrzysz na drzewo i widzisz drzewo, nie widziałeś naprawdę drzewa. Jeśli patrzysz na drzewo i „widzisz" cud – wtedy wreszcie zobaczyłeś drzewo! (de Mello, 1990).

Oczywiście takie „zobaczenie drzewa" dokonuje się nie tylko i nie jedynie poprzez zmysł wzroku, ale poprzez… serce i jego poruszenie na widok jego piękna i dostojności. Warto przy tym zdawać sobie sprawę, że w czasie zajęć terenowych takich doznań i refleksji nie można „nauczyć", ale można i należy przygotować

do nich dzieci. Nawet gdy chodzi o dojrzałego człowieka, umiejętność wyciszenia się i skupienia nie jest wcale dla niego łatwa w dzisiejszym „rozedrganym", hałaśliwym świecie rzeczywistym, a tym bardziej w świecie wirtualnym, pełnym nieuporządkowanych (często miałkich i przypadkowych) informacji oraz obfitującym w różne gry i gadżety (Sztumski 2004).

Od tak rozumianych refleksji jest już tylko krok do naturalnej kontemplacji, która towarzyszyć powinna ludziom, zwłaszcza w kontakcie z naturą, jej pięknem, zróżnicowaniem i bogactwem. Według „Słownika języka polskiego" (sjp.pl) – kontemplacja to „głębokie rozmyślanie, rozważanie, trwanie w zadumie". Takie jej pojmowanie sprawia, że w sposób oczywisty dostrzegamy zasadność jej stosowania w terenowej edukacji geograficznej, w bezpośrednim zetknięciu („spotkaniu") z krajobrazem. Jakie przykładowe obiekty mogą być przedmiotem, a zarazem celem kontemplacji w trakcie zajęć terenowych? Warto dokonać takiego zestawienia, pamiętając jednak, że nie chodzi o to, by potem według tego „rozdzielnika" wyznaczyć uczniom „obiekty do zadumy", ale by oni sami znaleźli w terenie, wokół siebie coś, co ich poruszy, zachwyci, zwróci ich uwagę np. swoją barwą, strukturą, zapachem, wydawanym dźwiękiem, inną cechą lub niezwykłością wartą ich refleksji.

Interesujące jest, z czym kojarzy się termin „kontemplacja" niektórym nauczycielom geografii. Z wielu rozmów przeprowadzonych na ten temat z nauczycielami geografii wynika, że kontemplacja jest według nich domeną zakonników, mnichów lub też ludzi zanurzonych w kulturze i religiach Wschodu i nie ma ona odniesienia do edukacji geograficznej, która ma twardo „stąpać po ziemi". Niektórzy nauczyciele geografii traktują kontemplację nie tylko jako „nowość", ale i zbędne, niepotrzebne „dziwactwo", na które, ich zdaniem, nie ma czasu, miejsca ani potrzeby w szkole, zwłaszcza ponadpodstawowej (w której liczy się przede wszystkim wynik egzaminu maturalnego). Nie jest także ona, według nich, potrzebna w czasie zajęć terenowych, podczas których należy głównie badać środowisko geograficzne (jego elementy, związki między nimi itp.), a zatem: obserwować, wyróżniać, mierzyć, przeliczać, porównywać, zestawiać itp., innymi słowy – uaktywniać myślenie racjonalne. Czy tak jest rzeczywiście, czy jest ona zbędna w szkolnej (w tym terenowej) edukacji geograficznej? I skoro nie było jej przez tyle lat w zapisach, to czy koniecznie musi być teraz[58]? Wyjaśnienie, dlaczego takie podejście jest niezbędne w edukacji szkolnej, zostało przedstawione w literaturze geograficznej już trzydzieści lat temu (Jakubowski 1991), a w filozoficznej – pięćdziesiąt lat temu! (Świeżawski 1970). Dziś jest ono nadal aktualne! Tę aktualność S. Świeżawski (1970) wyjaśnia faktem, że w kręgu kultury grecko-rzymskiej, której jesteśmy spadkobiercami, istnieje *tendencja do utożsamiania życia umysłowego z racjonalną działalnością logicznego rozumowania, a działania z aktywizmem, którego owoce byłyby widzialne i dałyby się mierzyć* (Świeżawski 1970, s. 188). Jakubowski (1991, s. 83) zwraca z kolei uwagę na to, że *„poznawać" to o wiele bardziej kontemplować niż rozumować i rachować, a „działać", to raczej kochać i służyć niż wytwarzać i konsumować*.

[58] Powinna być już, naszym zdaniem od dawna w zapisach podstaw programowych i jest rzeczą ze wszech miar dobrą, że jest teraz nareszcie obecna w takich dokumentach ministerialnych.

Kontemplacja jest taką dziedziną aktywności człowieka, która może *przywrócić ludziom równowagę, zachwianą przez jednostronny rozwój naszej cywilizacji* (Jakubowski 1991, s. 83). Prowadzi ona zatem człowieka do skupienia i wewnętrznej ciszy, tworzy w nim ład i pokój oraz uczy wnikliwego spojrzenia na świat, wskazuje na służebną rolę człowieka w świecie. Warto też zauważyć, że kontemplacja w rozumieniu kultury europejskiej współgra z codziennym życiem człowieka, nie izoluje go i nie odcina od społeczeństwa ani od spraw rozgrywających się wokoło. Nie jest zatem, jak to niektórzy uważają – „bujaniem w obłokach" i wyrazem egzaltacji!

Przywołujemy poniżej refleksje geografa, Macieja Jakubowskiego, na temat roli geografii i edukacji geograficznej w rozwijaniu umiejętności kontemplacji oraz sztuce pogłębionych refleksji. Odczytajmy ten cytat w odniesieniu do lekcji geografii w terenie, i to nie tylko w zakresie kształcenia wczesnoszkolnego, ale i licealnego (a może i na poziomie edukacji akademickiej, kiedy to przygotowuje się studentów geografii do „bycia nauczycielami" tego przedmiotu): *Geografia jest w procesie kształcenia młodzieży tym przedmiotem, który może szczególnie rozwijać zdolności kontemplacji naturalnej poprzez całościowy ogląd rzeczywistości, zadumę nad nią i kształtowanie osobistego stosunku uczuciowego. Rozumieli to dobrze dawni mistrzowie geografii: W edukacji najpierw serce ma być kształcone* (…) *– pisał Stanisław Staszic; zdaje mi się* (…)*, że my serce zaniedbaliśmy zupełnie*. Należy się z tym zgodzić, po tylu latach jest to wciąż aktualna uwaga. I choć w obecnej edukacji wczesnoszkolnej „serce jest kształcone", to w późniejszych etapach brakuje takiego kształcenia. Odnosi się wrażenie, słuchając wypowiedzi nauczycieli, zwłaszcza szkół licealnych, że na owo „kształcenie serca" nie ma już czasu ani potrzeby (wszak nie ma na ten temat zadań maturalnych!). Dlatego wciąż wśród nauczycieli wysoko notowany jest oświeceniowy model kształcenia. Zwraca na to także uwagę M. Jakubowski: *My współcześni wprawdzie bardzo rozwinęliśmy „pożyteczne nauki", ale „serce" nadal bardzo zaniedbujemy*[59]. Czyżbyśmy jako nauczyciele geografii wstydzili się owego „kształcenia serca" jako czegoś infantylnego i niestosownego w nowoczesnym świecie XXI w. (Piróg 2004)? A nasi poprzednicy przypominają: *Trzeba dać jej* (tzn. młodzieży – przyp. autorzy) *nie tylko przeżycie mózgowe pewnych zagadnień, ale i wzruszenie, emocję, radość, zachwyt* (…) (Chałubińska 1959, s. 55).

Podczas zajęć terenowych (różnych ich form i miejsc) bywają rozmaite okazje do prób „ćwiczenia" refleksji i kontemplacji, rozumianych, jak to wcześniej określiliśmy, jako „zamyślenia, zadumę, czy też zadziwienia"[60]. Jednak zdajemy sobie sprawę, że jest to zadanie indywidualne i nie może być realizowane na komendę, z nakazu nauczyciela. Wymaga zgody, otwartości i gotowości uczniów do podjęcia takich prób, odpowiedniego przygotowania, wyciszenia, pozytywnego nastroju do tego rodzaju wyzwania. Wymaga ponadto odpowiedniej chwili oraz nastawienia uczniów. Można – jeśli zajdzie taka potrzeba i możliwość – podzielić się z uczniami swoimi refleksjami: ujawnić własne myśli, emocje, poruszenia serca

[59] Jest to nader aktualne, choć minęło już 30 lat od napisania tego tekstu!

[60] Przestrzegamy jednak przed płytkimi zachwytami typu „och, jakie to piękne", ale – o ile one się pojawią – zalecamy ukierunkowanie uczniów ku głębszym refleksjom nad istotą tego piękna lub jego tajemnicą, a także poprowadzenie uczniów do pewnych konkluzji (na przykład dotyczących jego dostrzegania, przeżywania, rejestrowania itp.).

i odczucia na dany temat, czyli uzewnętrznić pewien zakamarek swego świata wewnętrznego[61]. Wymaga to na pewno wcześniejszego nawiązania więzi osobistych z uczniami oraz istnienia pewnych nici porozumienia i wzajemnego zrozumienia oraz dialogu. Zazwyczaj zajęcia terenowe sprzyjają takim „niciom"!

Według M. Jakubowskiego: *Są rozmaite możliwości wprowadzania myślenia kontemplacyjnego na różnych etapach nauczania* (i uczenia się – przyp. autorzy) *geografii. Można przede wszystkim wprowadzać pierwiastek zadumy nad wspaniałą harmonią wszechświata i jego wewnętrznym sensem* (…)*, a równocześnie nad jego tajemnicą* (Jakubowski 1991, s. 84). Może należy wówczas mieć gotowy pomysł na takie próby (w jakiejś chociaż mierze doświadczony na własnym przykładzie)? A gdy po takiej próbie w terenie zapadnie cisza, nie bójmy się i nie lękajmy – pomyślmy wtedy, o czym ona świadczy. Może jest to cisza oczekiwania. A może jest to ta cisza, która *zaczyna przemawiać głośniej niż zgiełk miejskiego placu* (Saint-Exupery 1990, s. 11) czy szkolnego boiska, korytarza albo imprezy muzycznej? A może świadczy właśnie o tym, o czym wspomina wyżej Maciej Jakubowski – o *wywołaniu efektu zadumy, a zaduma to pierwszy krok do mądrości, która jest nie mniej, a może nawet bardziej potrzebna, niż wiedza, umiejętności praktyczne i kreatywne, aczkolwiek wszystkie te trzy ostatnie są niezbędnym elementem edukacji* (Jakubowski 1991, s. 85). A dalej czytamy: *Chodziłoby bowiem o uzyskanie w procesie edukacji pewnej harmonii. Jak ją uzyskać? Sądzę, że jest to pytanie, na które trzeba będzie w najbliższym czasie odpowiedzieć zarówno w odniesieniu do całego procesu edukacji, jak i w nauczaniu o Ziemi i człowieku* (Jakubowski 1991, s. 85). Jest to troska o wcześniej wspomniane drugie, nieodzowne i nadal nieobecne „skrzydło" edukacji geograficznej, także terenowej. Ów „najbliższy czas" trwa nadal i niewiele się zmieniło przez te 30 lat w praktyce szkolnej pod tym względem. Tym bardziej to nas zobowiązuje do działania, bowiem oficjalna furtka do zmian została otwarta przez stosowne zapisy w nowych podstawach programowych z geografii.

NAUCZYCIELSKA „SKRZYNKA" DZIAŁAŃ, PYTAŃ I INSPIRACJI DYDAKTYCZNYCH

Nie chcemy podawać tu żadnych przykładów, recept i przepisów dotyczących zajęć terenowych i podejmowania prób myślenia kontemplacyjnego. Bowiem „materia i duch", jakich dotykamy, mówiąc o kontemplacji i „ucząc się" jej, są niezwykle delikatne i nie poddają się żadnym „przepisom". Ich odbiór jest osobisty, delikatny i … zwiewny. Mamy jednak kilka przemyśleń, refleksji, którymi chcemy się podzielić:

- Nie zmuszajmy uczniów do wyrażania swoich przeżyć, emocji – jeśli czują taką potrzebę, zrobią to sami – stwórzmy im jednak możliwość (czas) na takie refleksje i wypowiedzi.
- Nie oceniajmy i nie komentujmy takich wypowiedzi ani związanych z tym emocji – są one zazwyczaj autentyczne i wyrażane spontanicznie. Jeśli chcemy, umiemy to zrobić i czujemy, że istnieje czas i taka potrzeba – możemy zasto-

[61] W dalszym ciągu stanowczo przestrzegamy przed wszelką egzaltacją i sztucznością. Czasem wystarczy jedynie „błysk w oku" mówiący o prawdziwym, głębokim przeżyciu np. danego krajobrazu, danej sytuacji czy chwili!

sować np. informację zwrotną. Upewnimy się wtedy, że właściwie odebraliśmy sens, sedno, istotę uczniowskiej wypowiedzi oraz przekażemy pewnego rodzaju potwierdzenie naszego zainteresowania i aktywnego słuchania. Damy też wyraz wzmocnienia kogoś słowem, że go rozumiemy (a być może i podzielamy jego/jej odczucia i emocje). Może to brzmieć np. tak: „Rozumiem, Olu, że chciałaś w ten sposób wyrazić swoje przeżycia odnośnie krajobrazu górskiego, który przed sobą widzisz; według mnie też jest on…, budzi we mnie…, powoduje, że …, chciałabym/chciałbym aby…" itp.

- Jeśli czujemy taką potrzebę, podzielmy się z uczniami swoimi refleksjami, jeśli mamy jednak jakiekolwiek opory czy obawy, nie róbmy tego nigdy na siłę. Zastanówmy się i wyczujmy, czy jest na to stosowna pora (czas), a przede wszystkim – czy nasi uczniowie są na to gotowi: odpowiednio wyciszeni, skupieni i… otwarci.
- Nade wszystko jednak nie lękajmy się takich prób. Dowiemy się dzięki temu, czy nasi uczniowie są na nie gotowi, zobaczymy, czy umieją choć trochę… „latać" (a nie tylko iść wydeptanym tropem za nauczycielem i podręcznikiem).

Do ***Nauczycielskiej „skrzynki" działań, pytań i inspiracji dydaktycznych*** dołączamy również „list z przeszłości" (z 1929 r.) od M. Mścisza, dotyczący wycieczek krajoznawczych, a podczas nich – podejmowania prób… kontemplacji przyrody.

Zbyt wiele czasu i trudów marnujemy na rekordowe zdobywanie kilometrów, zbyt nerwowo przebiega się krajobrazy i nieledwo jednem tchnieniem chciałoby się pożerać coraz więcej i więcej wrażeń. Jeżeli gdzie, to na wycieczkach krajoznawczych potrzebna jest rozwaga i umiar. Stanowczo więcej korzyści przyniesie taka wycieczka, w której nauczyciel – geograf przygotuje dokładnie plan obserwacyj, wprowadzi młodzież w krajobraz typowy i tu pozostawi młodzieży odpowiedni czas na spokojną obserwację samodzielną, na zdjęcia i fotografie, wreszcie na ***rozkoszowanie się pięknem przyrody*** (Mścisz 1929, s. 65–66).

Tablica 9.

Zajęcia terenowe różnotematyczne, lata 2015–2018. (fot. J. Angiel)

Obserwacje częściowego zaćmienia Słońca. Grupa studentów geografii UW (przyszłych nauczycieli tego przedmiotu). Warszawa, Centrum Nauki Kopernik (2015)

Obserwacje częściowego zaćmienia Słońca. Grupa dzieci ze szkoły podstawowej. Warszawa, Centrum Nauki Kopernik (2015)

Poznawanie przeszłości geologicznej gór – zajęcia terenowe dla licealistów XLIV LO w Warszawie. Góry Świętokrzyskie, kamieniołom Rzepka k. Chęcin (2016) (fot. K. Mijakowska)

Geograficzne zajęcia terenowe w różnowiekowej grupie dzieci ze szkół na Ursynowie w Warszawie, prowadzone przez dr. hab. Mikołaja Madurowicza (WGiSR UW). Rezerwat „Las Kabacki" w Warszawie (2018)

Spis literatury

Adamczewska M., Szkurłat E., 2008, Związki pomiędzy wiedzą o Polsce i regionie a postawą młodzieży, (w:) F. Plit (red.), Dylematy nauczania geografii Polski, Prace i Studia Geograficzne, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, t. 3, 9: 11–22.

Adamczyk R., 2017, Hydrologia w praktyce. Przykładowe zajęcia terenowe, Geografia w Szkole, nr 1.

Adamczyk R., 2018, Lekcje geologii na Górze św. Anny. W poszukiwaniu polskich wulkanów, Geografia w Szkole, nr 1.

Adamczyk R., 2018, W terenie z mapą i komórką, Geografia w Szkole, nr 6.

Adrianowska E., 1965, Wycieczka do zakładu przemysłu drzewnego, Geografia w Szkole, nr 4.

Andrejczuk W., 2013, Funkcje krajobrazu kulturowego, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, nr 20.

André W., 1968, Wycieczka na skraj Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej, Geografia w Szkole, nr 5.

Andrysiak T., 1969, Wycieczka geograficzna (klasa I licealna) do Zgierza i Dąbrówki, Geografia w Szkole, nr 1.

Angiel J., 1992b, Lekcja geografii w szkole podstawowej pt. „Niszczenie gleb na przykładzie krajobrazu miejskiego Warszawy", Geografia w Szkole, nr 5.

Angiel J., 1992c, Warsztaty geograficzne nt. „Jak postrzegać swoje miasto?", Geografia w Szkole, nr 3.

Angiel J., 1993, Jak realizować lekcje o własnym regionie, Geografia w Szkole, nr 5.

Angiel J., 1996, Moja ziemia na Ziemi – „mała ojczyzna". Warsztaty dla nauczycieli geografii, Geografia w Szkole, nr 3.

Angiel J., 2000, Zielone odsłony, czyli niezastąpione zajęcia w terenie, Przyroda Polska, nr 4.

Angiel J., 2001, Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie – powołanie i zadanie na całe życie, (w:) Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli, Wyd. CODN, Warszawa.

Angiel J., 2006, The role of didactic trail in geographical education in Poland, Miscellanea Geographica. Regional Studies on Development, Sciendo, vol. 12(1): 77–286.

Angiel J., 2007a, Wisła i jej brzegi – skarb czy problem? Zajęcia geograficzne nad rzeką, Geografia w Szkole, nr 4.

Angiel J., 2007b, Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego, Geografia w Szkole, nr 4.

Angiel J., 2008, Edukacja geograficzna poprzez „czytanie" i percepcję miasta. Miejskie ścieżki dydaktyczne, Geografia w Szkole, nr 4.

Angiel J., 2009a, Granice miasta – granice w mieście: scenariusz zajęć terenowych dla uczniów gimnazjum, Geografia w Szkole, nr 2.
Angiel J., 2009b, Percepcja wartości małej ojczyzny i jej świadectwo, (w:) K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon (red.), O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej, Wyd. PTTK, „Kraj", Warszawa–Poznań.
Angiel J., 2010, Krajoznawstwo jako dar doświadczania przez studentów miejsc swojego życia, Krajoznawstwo w Społeczeństwie Wiedzy, z. 3.
Angiel J., 2011, Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej, WGSR UW, Warszawa.
Angiel J., 2012, Na geograficznych ścieżkach życia, Wyd. SWPR, Warszawa.
Angiel J., 2013, Ruch naukowy w projekcie „z małej szkoły w wielki świat, (w:) Dzieci w świecie nauki (materiały związane z rozwijaniem ruchu naukowego w szkole podstawowej), Federacja Inicjatyw Oświatowych, Warszawa.
Angiel J., 2014a, „Czytanie miasta" jako proces kontynuacji tożsamości miejsc i ludzi. Przykład Placu Piłsudskiego w Warszawie, (w:) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
Angiel J., 2014b, Edukacja wokół drzewa. Koncepcje lekcji w ujęciu komplementarnym, Geografia w Szkole, nr 5.
Angiel J., 2015, Tworzenie więzi z miejscem jako przeciwdziałanie procesowi zaniku tożsamości lokalnej i regionalnej, (w:) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja jutra, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
Angiel J., 2016a, Rzeki i ich wartości w edukacji geograficznej, WGiSR UW, Warszawa.
Angiel J., 2016b, „Metoda krajoznawcza" Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym i współczesnym kontekstem, (w:) I. Piotrowska, E. Szkurłat (red.), Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 6.
Angiel J., 2017, Geograficzne postrzeganie świata przez pryzmat wiedzy, doświadczeń oraz dziedzictwa geograficznego, (w:) J. Rodzoś, E. Szkurłat (red.), Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 7.
Angiel J., 2018, Pamiętajcie o ogrodach, miedzach i wiejskich drogach, czyli rzecz o edukacji geograficznej na rzecz tożsamości i ochrony krajobrazów kulturowych, MERITUM, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, nr 2(49), Warszawa.
Angiel J., Angiel M., 1991, Geograficzna ścieżka dydaktyczna na obszarze południowo-wschodniego Mokotowa w Warszawie, Geografia w Szkole, nr 4.
Angiel J., Angiel M., 2001, Dydaktyczna ścieżka przyrodniczo-geograficzna „Pogórze Karpackie", Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, Kraków.
Angiel J., Szarzyńska A., 2006, Metoda projektu w edukacji geograficznej, Geografia w Szkole, nr 6.
Angiel P., 2004, Po czym chodzimy, gdy do metra wchodzimy. Lekcja geologii w mieście, Geografia w Szkole, nr 4.
Angiel P., 2005, Jak wykonać dobre zdjęcia. Geograf z aparatem fotograficznym, Geografia w Szkole, nr 6.
Appelt J., 2007, Sudety, jakich nie znacie. Zajęcia terenowe dla szkoły podstawowej, Biologia w Szkole, nr 4.
Augustyniak M., 1993, Warsztaty geograficzne „Jak organizować ścieżki dydaktyczne?", „Jak poznawać wyżynę?", Geografia w Szkole, nr 3.
Augustyńska J., 1973, Wycieczka w Góry Świętokrzyskie, Geografia w Szkole, nr 1.

Awramiuk A., 2009, Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu" przez uczniów a edukacja regionalna, Wyd. UW, Warszawa.
Awramiuk-Godun A., 2019, Krajobraz kulturowy w badaniach naukowych oraz w szkolnej edukacji geograficznej w Polsce po reformie oświaty 2017 r., Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, nr 42, (2), s. 63–80.
Bailey P., 1996, Geografia dla „pokolenia supermarketów": o czym powinniśmy uczyć na lekcjach geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Banach A., 2000, Przyroda w mieście – propozycja zajęć terenowych, Przyroda Polska, nr 9.
Bandzarewicz A., 2003, Wycieczka do Babiogórskiego PN. Scenariusz zajęć, Aura nr 3, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 90, Kraków.
Barbag J. (red.), 1970, O nauczaniu geografii, PZWS, Warszawa (tłum. z ang. Source Book for Geography Teaching, 1965, Longman, UNESCO, London; rozdz. Metody nauczania: obserwacja bezpośrednia, autor: Norman J. Graves).
Barbag J., 1951, O nową treść krajoznawstwa, Geografia w Szkole, nr 4.
Bartkowiak A., 2015, Lekcja terenowa w klasie VI: rzeźba polodowcowa w najbliższej okolicy, (w:) T. Sadoń-Osowiecka (red.), Kreatywność w szkolnej geografii. Refleksje po realizacji projektu, Akademickie Centrum Kreatywności, Kraków.
Bartoszewicz A., Pampuch T., 2003, Leśne ścieżki przyrodniczo-dydaktyczne na terenie Warmii, RDLP, Olsztyn.
Bartoszewiczówna J., 1951, Wycieczka z Żywca do Porąbki, Geografia w Szkole, z. 3.
Bartoszewska M., 1999, Czy w okolicy mojej szkoły padają kwaśne deszcze? Przykład realizacji ekologicznej ścieżki edukacyjnej, Geografia w Szkole, nr 4.
Batorowicz Z., 1966, Wycieczki i lekcje w terenie, (w:) J. Barbag (red.), Metodyka nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Batorowicz Z., 1974, Wycieczki i lekcje w terenie, (w:) J. Barbag (red.), Metodyka nauczania geografii, wyd. II, WSiP, Warszawa, s. 242–270.
Batorowicz Z., 1974, Wycieczki i lekcje w terenie. „Studium środowiska" w programie zajęć fakultatywnych, WSiP, Warszawa.
Batorowicz Z., 1981, Nowe założenia nauczania geografii społeczno-ekonomicznej Polski, Materiały na II Konferencję Dydaktyczną.
Benedyktowicz Z., 1988, Stereotyp – obraz – symbol – o możliwości nowego spojrzenia na stereotyp, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Etnograficzne, z. 24.
Bereźnicki F., 2007, Dydaktyka kształcenia ogólnego, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Bernat S., 2001, Krajobraz dźwiękowy miasta Lublina, (w:) U. Myga-Piątek (red.), Krajobraz kulturowy – idee, problemy, wyzwania, Sosnowiec.
Berne I., 1984, Zajęcia w terenie, WSiP, Warszawa.
Berne I., Lenard H., 1957, Geograficzny kurs wędrowny po Ziemi Rzeszowskiej, Geografia w Szkole, nr 1.
Berne I., Schoepe-Borowska M., 1984a, Jak prowadzę ćwiczenia i lekcje w terenie, cz. I, Geografia w Szkole, nr 3.
Berne I., Schoepe-Borowska M., 1984b, Jak prowadzę ćwiczenia i lekcje w terenie, cz. II, Geografia w Szkole, nr 4.
Białecka K., 1980, Wycieczki sozologiczne w dolinie górnej Soły, Geografia w Szkole, nr 5.
Bieńczyk G., 1970, Szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny a PTTK, Geografia w Szkole, nr 2.
Bieńkowski T., 2000, Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu, wyd. I, Pułtusk.
Bogdanowski J., 1998, Kulturowy krajobraz zabytkowy i problemy jego ochrony, Ochrona Zabytków 51/1(200): 4–13.

Bogdanowski J., 2000, Czytanie krajobrazu, Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego, nr 1.
Bogdanowski J., 2001, Krajobraz małej ojczyzny, Aura, nr 3.
Bogdanowski J., Łuczyńska-Bruzda M, Nowak Z., 1981, Architektura krajobrazu, PWN, Warszawa–Kraków.
Boiński M. i in., 2001, Ścieżka przyrodniczo dydaktyczna „Jelenia Wyspa", Bory Tucholskie, Nadleśnictwo Tuchola, Tuchola.
Bokszański Z., 1989, Tożsamość. Integracja. Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej, Łódź.
Bokszański Z., 2001, Stereotypy a kultura, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
Borzyńska M., 1994, Geografia w szkole wyjazdowej (zimowej) w liceum ogólnokształcącym, Geografia w Szkole, nr 2.
Brinken J., 1951, Ogródek geograficzny, Geografia w Szkole, nr 2.
Brożyńska J., 2001, Rędzina – zajęcia w terenie, Geografia w Szkole, nr 4.
Brożyńska J., Kuchareczko D., 2002, Odkrywka geologiczna i rzeźba krasowa w Załęczańskim Parku Krajobrazowym – lekcja w terenie, Geografia w Szkole, nr 1.
Bruner J., 1974, W poszukiwaniu teorii nauczania, Wydawnictwo PIW, Warszawa.
Bruner J., 1978, Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania, PWN, Warszawa.
Brzyk K., 1993, Lekcje w terenie na temat „Pomiar pola powierzchni i wysokości względnej", Geografia w Szkole, nr 3.
Budohoska W., 1995, Procesy percepcji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Byca M., 2010, Miejskie zajęcia w terenie na lekcji geografii w liceum, (w:) M. Mularczyk (red.), Miasto w edukacji geograficznej, Kielce.
Cabaj W., 2012, Obserwacje i pomiary w nauczaniu geografii fizycznej, Wyd. Nauk. UP, Kraków.
Cabaj W., 2014, Obserwacje w nauczaniu geografii turystycznej, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica, VII, Folia, 170.
Cabaj W., Leśniak T., 2005, Valuation of abiotic nature objects, Geotour.
Cabaj W., Piskorz S., 1987, Obserwacje z okien autobusu na trasie Kraków–Kielce, Geografia w Szkole, nr 5.
Cabaj W., Piskorz S., 1989a, Obserwacje z okien autobusu na trasie Kraków–Częstochowa, Geografia w Szkole, nr 1.
Cabaj W, Piskorz S., 1989b, Obserwacje z okien autobusu na trasie Kraków–Zawiercie–Częstochowa, Geografia w Szkole, nr 1.
Chałubińska A., 1952, Z okien wagonu na trasie Kraków–Zakopane, Geografia w Szkole, nr 4.
Chałubińska A., 1954, „Dziś powędrujemy". Lekcja w klasie III o stawie nadesłana na konkurs, Geografia w Szkole, nr 6.
Chałubińska A., 1959, Różne drogi nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Chałubińska A., 1992, Poznajemy Warszawę, Geografia w Szkole, nr 5.
Choińska A., 2005, Rola zajęć terenowych w edukacji, Wszystko dla Szkoły, nr 12.
Chlewiński Z., 1992, Stereotypy, struktura, funkcje, geneza, (w:) Z. Chlewiński, J. Kurcz (red.), Stereotypy i uprzedzenia, Kolokwia Psychologiczne, Inst. Psychologii PAN, t. 1.
Chmielewska-Banaszak D., 2012, Teorie i idee konstruktywistyczne w psychologii, PRINCIPIA LVI, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/27705/PDF/teorie_i_idee.pdf (dostęp: 2.11.2019).
Chojnicki Z., 1999, Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

Chwalibóg K., Lenart W., Michałowski A., Myczkowski Z., 2000, Krajobraz Polski. Nasze dziedzictwo i nasz obowiązek, Media Corporation, Warszawa.
Cichoń M., 2004, Zajęcia terenowe w edukacji geograficznej i regionalnej, praca doktorska, UAM, Poznań.
Cichoń M., 2006, Geograficzne ścieżki dydaktyczne warunkiem prawidłowego postrzegania i zrozumienia krajobrazu, (w:) T. Komornicki, Z. Podgórski (red.), Idee i praktyczny uniwersalizm geografii, Dokumentacja Geograficzna, 33.
Cichoń M., 2007, Jak postrzegać i rozumieć krajobraz: geograficzne ścieżki dydaktyczne, Geografia w Szkole, nr 4.
Cichoń M., 2008, Postrzeganie krajobrazu na geograficznych ścieżkach dydaktycznych, Przegląd Geograficzny, 80(3).
Cichoń M., 2009. Ocena i wybór terenu w projektowaniu geograficznych ścieżek dydaktycznych, Geografia w Szkole, nr 1.
Cichoń M., Piotrowska I., 2010, Zajęcia terenowe w mieście i ich rola w procesie kształtowania umiejętności obserwacji i rozpoznawania skał (na przykładzie miasta Poznania), (w:) S. Liszewski (red.), Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym, 1, Łódź.
Ciepły M., Głowacz A., Piechota A., Pokojski W., Szkurłat E., Wołoszyńska-Wiśniewska E., Wyka E., Zarychta R., 2019, Geoinformacja w szkolnej edukacji geograficznej. Praktyczny poradnik dla nauczycieli, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
Cieśliński R., 2003, Jedźmy z uczniami w teren. Stacja Limnologiczna na Pojezierzu Kaszubskim. Wycieczka szkolna, Geografia w Szkole, nr 3.
Cios A., 2001, Scenariusz zajęć terenowych „Czy znam miejsce, w którym żyję?", Geografia w Szkole, nr 4.
Ciszewska H., 1990, Ścieżka dydaktyczna, (w:) A. Dylikowa (red.), Dydaktyka geografii w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa.
Ciurzyński Z., 1978, Z doświadczeń pracy koła geograficznego w liceum, Geografia w Szkole, nr 3.
Ciurzyński Z., 1989, Zajęcia terenowe i wycieczki w nauczaniu geografii w liceum ogólnokształcącym, Geografia w Szkole, nr 3.
Czarnowski A., 1969, Prace krajoznawcze z młodzieżą szkolną. Uwagi metodyczne, PTTK, Warszawa.
Czarnowski A., 2006, Słynni krajoznawcy, PTTK, Komisja Historii i Tradycji, Warszawa.
Czekańska M., 1950, Zarys metodyki geografii, PZWS, Warszawa.
Czekańska M., 1951, Wycieczki geograficzne w klasie V, Geografia w Szkole, nr 5.
Czekańska M., 1955, O niektórych formach pracy w kole geograficzno-krajoznawczym, Geografia w Szkole, nr 4.
Czekańska M., 1959, Metodyka nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Czekańska M., 1973, Metodyka geografii a praktyka szkolna, PZWS, Warszawa.
Czerniak-Czyżniak M., 2015, Zajęcia terenowe w praktyce szkolnej, Geografia w Szkole, nr 4.
Czerniak-Czyżniak M., 2016, Kształtowanie zmysłu obserwacji i wyobraźni przestrzennej podczas zajęć terenowych na warszawskim odcinku doliny Wisły, Problemy Ekologii Krajobrazu, t. 41.
Czerwieńcowie H. i M., 1983, „Ścieżka przyrodnicza „A" im. prof. W. Szafera – przewodnik dydaktyczny, Zawoja.
Ćwikowska B., Ćwikowski C., 1996, Ścieżka przyrodnicza „Ustrzyki Górne–Wołosate", Ośrodek Naukowo-Dydaktyczny Bieszczadzkiego PN, Ustrzyki Dolne.

Dacy-Ignatiuk K., Oleksik I., 2014, Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie – przykład dobrej praktyki nauczycieli ZS nr 1 w Tychach, (w:) E. Szkurłat, A. Głowacz (red.), Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy, Prace Komisje Edukacji Geograficznej PTG, t. 3.

Dąbrowski A., 2012, Wpływ emocji na poznawanie. Filozofia umysłu i kognitywistyka, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, nr 3.

Degórski M., Ostaszewska K., Richling A., Solon J., 2014, Współczesne kierunki badań krajobrazowych w kontekście wdrażania Europejskiej Konwencji Krajobrazowej, Przegląd Geograficzny, nr 86, 3.

de Mello A., 1990, Śpiew ptaka, Wyd. Zysk i Spółka, Poznań.

Denek K., 1998, Wycieczki szkolne w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Lider, nr 7/8.

Denek K., 1999, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Denek K., 2000, Ojczyzna – naczelna wartość krajoznawstwa, „Ziemia" V Kongres Krajoznawstwa Polskiego, Warszawa.

Denek K., 2006, Wycieczki, które uczą i wychowują, Nowa Szkoła, nr 10.

Denek K., 2009a, Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole. Tradycje – współczesność – wyzwania Gordona, Wyd. PTTK, „Kraj", Warszawa–Poznań.

Denek K., 2009b, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań.

Denek K., 2010, Czy krajoznawstwo i turystyka zmierzają ku dyscyplinie naukowej?, Krajoznawstwo w Społeczeństwie Wiedzy, z. 3.

Denek K., 2013, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna, wyd. III, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań.

Derwich A., 2005, Przewodnik. Ścieżka przyrodniczo-historyczna „W dolinie Górnego Sanu", Wyd. Bieszczadzkiego PN, Ustrzyki Dolne.

Deszczko E., 1974, Góry Opawskie i ich przedpole jako rejon wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 2.

Dobosik B., Hibszer A., Partyka J. (red.), 2006, W krainie białych skał. Zadania dydaktyczne i scenariusze zajęć terenowych dla nauczycieli prowadzących edukację przyrodniczą w Złotym Potoku i Ojcowie, Komisja Edukacji Geograficznej PTG, OPN, Ojców.

Dramowicz K., 1984, O potrzebie refleksji filozoficznych w geografii, (w:) Geografia a filozofia – wybrane zagadnienia metodologiczne, Przegląd Zagr. Literatury Geograficznej, z. 3–4.

Dudek E., 1994, Zajęcia terenowe w Masywie Ślęży dla klasy IV–VIII szkoły podstawowej, Geografia w Szkole, nr 5.

Dylak S., 2015, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf (dostęp: 9.07.2015).

Dylikowa A., 1952a, O czytaniu odkrywek w utworach akumulacji lodowcowej, Geografia w Szkole, nr 1.

Dylikowa A., 1952b, Wycieczka w Góry Kaczawskie, Geografia w Szkole, nr 2.

Dylikowa A., 1962, Uwagi o roli ćwiczeń i obserwacji w nauczaniu geografii Polski, Geografia w Szkole, nr 2.

Dylikowa A., 1977, Wychowanie patriotyczne w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 1.

Dylikowa A., 1982a, Obserwacje terenowe z geologii i geomorfologii (cz. I), Geografia w Szkole, nr 4.

Dylikowa A., 1982b, Obserwacje terenowe z geologii i geomorfologii (cz. II), Geografia w Szkole, nr 5.

Dylikowa A., 1986, Problemy geograficzne własnego regionu, „Oświata i Wychowanie", nr 12.
Dylikowa A. (red.), 1990, Dydaktyka geografii w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa.
Dylikowa A., 1991a, Nowe kierunki myślenia geograficznego, Geografia w Szkole, nr 1.
Dylikowa A., 1991b, Nowe kierunki myślenia geograficznego u progu zmiany systemu edukacyjnego, Geografia w Szkole, nr 3.
Dylikowa A., 1993, Edukacja środowiskowa, Reforma Szkolna, nr 7/8.
Dylikowa A., 1996, Edukacja środowiskowa w reformowanej szkole. Ścieżki międzyprzedmiotowe – nowy nurt kształcenia ogólnego, (w:) M. Pulinowa (red.), Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Dymara B. i in., 2003, Dziecko w świecie wartości, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Dymara B., Michałowski S., Wollman-Mazurkiewicz L., 1998, Dziecko w świecie przyrody, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Fabisiak K., 2006, Zastosowanie mapy topograficznej: scenariusz lekcji przyrody w terenie dla klasy 4 szkoły podstawowej, Aura, nr 5, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 140.
Ferchmin M., 1977, Ścieżką na spotkanie z przyrodą, Przyroda Polska, nr 9.
Figa M., 2007, Krajobraz i jego przeobrażenia: scenariusz lekcji geografii w terenie w klasie II gimnazjum, Geografia w Szkole, nr 2.
Flis J., 1977, Panoramiczny szkic widokowy, Geografia w Szkole, nr 2.
Flis J., 1982a, Opisy krajobrazu, Geografia w Szkole, nr 1.
Flis J., 1982b, Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
Flis J., 1994, Słownik szkolny. Terminy geograficzne, WSiP, Warszawa.
Foure E. (red.), 1975, Uczyć się, aby być, Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji, PWN, Warszawa.
Frąckiewicz J., 2009, Poznaj środowisko geograficzne swojego regionu – Pogórza Karkonoskiego, Geografia w Szkole, nr 4.
Gajowniczek T.Z., 2013a, Własny region – rozbudzanie ciekawości ucznia, Geografia w Szkole, nr 5.
Gajowniczek T.Z., 2013b, Jak uczyć o własnym regionie, Geografia w Szkole, nr 4.
Gałuszka J., 2003, Woda w naszej rzece: scenariusz zajęć terenowych w szkole podstawowej i gimnazjum, Aura, nr 12, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 111.
Gałuszka L., Kapsiak D., 2001, Poznanie środowiska rzeki w mojej miejscowości: scenariusz zajęć terenowych, Aura, nr 10.
Gaweł T., Zinkow J., 1988, Kraków i okolice – teren geograficznych i krajoznawczych wycieczek szkolnych, WSiP, Warszawa.
Golec B., Nowak M., 1991, Kompleksowe zajęcia terenowe w klasie ósmej, Geografia w Szkole, nr 1.
Gołaszewska A., Cichoszewski K., 1993, Trasa ścieżki dydaktycznej na Wysoczyźnie Żarnowieckiej, Geografia w Szkole, nr 3.
Gołąbek W., 2009, Na ścieżce geoturystycznej wokół Góry św. Anny, Geografia w Szkole, nr 3.
Gołdowska M.E., 2006, W Suwalskim Parku Krajobrazowym. Scenariusz lekcji geografii, Geografia w Szkole, nr 2.
Gołdowska M.E., 2007, W Suwalskiej Kopalni Surowców Mineralnych: zajęcia terenowe w gimnazjum, Geografia w Szkole, nr 4.
Gołdowska M.E., 2008, Nad Czarną Hańczą. Zajęcia terenowe na ścieżce dydaktycznej, Geografia w Szkole, nr 4.
Gołębniak B.D. (red.), 2002, Uczenie metodą projektów, WSiP, Warszawa.

Gooley T., 2018, Jak czytać wodę, Wyd. Otwarte, Kraków.
Gordon A., 2000, Wychowanie przez krajoznawstwo, (w:) „Ziemia", V Kongres Krajoznawstwa Polskiego, PTTK, Warszawa.
Gotkiewicz M., 1948, Nauczanie geografii w szkole podstawowej. Lekcje w terenie i wycieczki geograficzne, Nasza Księgarnia, Warszawa.
Gotkiewicz M., 1963, Wycieczka na Jurę Krakowsko-Częstochowską, Geografia w Szkole, nr 4.
Goździk J., Szkurłat E., 2011, Przemiany krajobrazu spowodowane przez kopalnię „Bełchatów" oraz dydaktyczne aspekty ich prezentacji, (w:) E. Szkurłat (red.), Praktyczne aspekty edukacji przyrodniczej, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Górka B., 2010, Rola zajęć terenowych w procesie dydaktycznym, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, nr 3.
Górz B., Piskorz S., 1987, Autokarem z Krakowa do Krynicy, Geografia w Szkole, nr 1.
Grabowska B., 1992a, Zajęcia terenowe na temat „Działalność rzeki w środowisku geograficznym", Geografia w Szkole, nr 3.
Grabowska B., 1992b, Zajęcia terenowe na temat „Działalność rzeki w środowisku geograficznym", Geografia w Szkole, nr 4.
Grabowska A., Budohoska W., 1995, Procesy percepcji, (w:) T. Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna, PWN, Warszawa.
Grabowska A., Budohoska W., Kozielecki J., 1995, Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzje, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Graves N.J., 1965, Metody nauczania: obserwacja bezpośrednia, (w:) Book for Geography Teaching, London; rozdz. O nauczaniu geografii, tłum. J. Barbag, PZWS, Warszawa.
Grelewski M., Radojičić V., 2010, Gry miejskie jako narzędzie edukacji regionalnej na przykładzie gry Łódź Bój, Geografia w Szkole, nr 4.
Grzegorzek P., 2008, Przyrodnicza ścieżka dydaktyczna Dolina rzeki Chechło–Kolonia Rospontowa–Pogorzyce–Borowiec, Wyd. UM w Chrzanowie, Chrzanów.
Gumiński R., 1948, Obserwacje fenologiczne, ich cel i znaczenie, Geografia w Szkole, nr 2.
Gumowski A., 2003, Wycieczka podstawą działalności krajoznawczo-turystycznej, (w:) A. Gordon i in. (red.), Krajoznawstwo i turystyka w szkole. Poradnik, Zarząd Główny PTTK, Warszawa.
Hall E.T., 1987, Bezgłośny język, PIW, Warszawa.
Hajdowicz B., 1989, Konspekt jednodniowej wycieczki pieszej, Geografia w Szkole, nr 4.
Hajnos R., Sawicki L., 1929, Metodyka geografii dla stopnia I szkoły powszechnej, Nakładem Księgarni Geograficznej „Orbis", Kraków.
Hakke C., Nonas N., 1986, Wycieczki i zajęcia terenowe, WSiP, Warszawa.
Herman J., 1995, Lekcja terenowa na temat „Skały najczęściej użytkowane przez człowieka", Geografia w Szkole, nr 3.
Herman J., 1996, Lekcja terenowa geografii w Ogrodzie Botanicznym i Muzeum Przyrodniczym Uniwersytetu Wrocławskiego (klasa VI i VII), Geografia w Szkole, nr 5.
Herman J., 1997, Odkrywamy tajemnice skał – lekcje geografii w muzeach geologicznych Uniwersytetu Wrocławskiego z klasą IV, Geografia w Szkole, nr 1.
Hermanowicz J., 1989, Zajęcia w terenie w klasie IV szkoły podstawowej, Geografia w Szkole, nr 5.
Hibszer A., 1996a, „Mała Ojczyzna" w nauczaniu geografii, Czasopismo Geograficzne, 68: 93–106.
Hibszer A., 1996b, Edukacja środowiskowa w terenie – wnioski z konferencji w Ojcowie, Geografia w Szkole, nr 3.

Hibszer A., 1996c, Człowiek architektem krajobrazu, (w:) M.Z. Pulinowa (red.), Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Hibszer A., 1997, „Mała ojczyzna" jako obiekt poznania geograficznego w edukacji szkolnej (praca doktorska), Uniwersytet Śląski w Katowicach, Sosnowiec.
Hibszer A., 2001, Zajęcia terenowe w edukacji regionalnej, (w:) Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli, Wyd. CODN, Warszawa.
Hibszer A., 2010, Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej – wybrane zagadnienia, (w:) E. Szkurłat (red.), Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Hibszer A., Myga-Piątek U., Rzętała M. (red.), 2002, Przyroda – scenariusze zajęć lekcyjnych dla klas IV–VI szkoły podstawowej, WNoZ UŚ, Sosnowiec, t. 5.
Hibszer A., Szkurłat E., 2018, Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, nr 40, (2), s. 25–46.
Hindson J., 1991, Zajęcia w terenie, Geografia w Szkole, nr 5.
Hrabyk P., Sawicki L., 1921, Metodyka geografji dla I–III klasy stopnia siedmioklasowej szkoły powszechnej, Druk. Jagiellońska, Kraków.
Izdebski K., Grądziel T., Popiołek Z., 1979, Ścieżka przyrodnicza na Bukowej Górze – przewodnik dydaktyczny, Lublin.
Izworska B., 1984a, Jak prowadzę ćwiczenia i zajęcia w terenie, cz. I, Geografia w Szkole, nr 2.
Izworska B., 1984b, Jak prowadzę ćwiczenia i zajęcia w terenie, cz. II, Geografia w Szkole, nr 3.
Jabłoński J., 1969, Wycieczka do stacji meteorologicznej i do biura prognozy pogody, Geografia w Szkole, nr 1.
Jagodziński I., 1961, Wielkopolski PN jako teren wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 3.
Jakubowski M., 1991, Kultura racjonalna a kultura kontemplacyjna. Refleksje geografa, Geografia w Szkole, nr 1.
Jakubowski M., 1996, O myśleniu filozoficznym i poszukiwaniu zasad porządkujących wiedzę geograficzną, (w:) M.Z. Pulinowa (red.), Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Jakuczun B., 1999, Procesy przyrodnicze. Przewodnik dydaktyczny po ścieżce przyrodniczej, Woliński PN, Międzyzdroje.
Jan Paweł II, 2005, Pamięć i tożsamość, Wyd. Znak, Kraków.
Janecki J., 2005, Wrażliwość, piękno i kolory a krajobraz, (w:) Edukacja a zrównoważony rozwój w jednoczącej się Europie, Słupsk.
Janicki W., 2003, Geografia. Zakres podstawowy. Poradnik dla nauczycieli liceów i techników, podrozdz. Lekcje terenowe, wyd. I, Oficyna Wydawnicza Krzysztof Pazdro, Warszawa.
Janowska Z., 1955, Jak przeprowadzam z młodzieżą wycieczki do instytucji i zakładów pracy, Geografia w Szkole, nr 3.
Janowski A., 1929, Wycieczki jako uzupełnienie nauki szkolnej, Czasopismo Geograficzne, z. 3.
Janowski I., 2000a, Zajęcia terenowe w edukacji szkolnej, (w:) I. Janowski (red.), Uwarunkowania i funkcje turystyki na obszarze Chęcińsko-Kieleckiego PK, Mat. Sesji Naukowej, Chęciny, Instytut Geografii AŚ, Kielce.
Janowski I., 2004, Metodyka wycieczek szkolnych, Inst. Geografii AŚ, Kielce.
Jaroszowa J., 1951, Z doświadczeń szkolnych kół krajoznawczych, Geografia w Szkole, nr 1.

Jaroszowa J. i in., 1967, Kształcenie politechniczne w nauczaniu geografii, PZWS, Warszawa.
Jaroszowa J., 1968a, Zajęcia w terenie i wycieczki, Wyd. Harcerskie, Warszawa.
Jaroszowa J., 1968b, „Poznaj swój kraj" w nauczaniu geografii (1958–1968), Geografia w Szkole, nr 1.
Jaśkiewicz M., 1999, Ćwiczenia terenowe z geografii fizycznej, Geografia w Szkole, nr 5.
Jenorowska M., Uznańska E., 2004, Wokół mojej szkoły. Ścieżka ekologiczna dla klas IV–VI szkoły podstawowej, Aura nr 12, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 123.
Jerczyńska E., 2002, Wędrujemy po Nadwarciańskim PK – rajd na ścieżce przyrodniczej, Geografia w Szkole, nr 4.
Jeśman M., 1962, Grzbiet Chełma jako teren wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 6.
Jędrzejczyk D., 2001, Wprowadzenie do geografii humanistycznej, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
Jędrzejczyk D., 2004, Geografia humanistyczna miasta, rozdz. Krajobraz kulturowy miasta, Wyd. Akademickie „Dialog", Warszawa.
Jędrzejko M., Morawska D., 2013, Pułapki współczesności, cz. 1, Cyfrowi tubylcy – socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych, WSB w Dąbrowie Górniczej, Oficyna ASPRA-JR, Warszawa.
Jędraś S., 1967, Jak planować wycieczki krajoznawcze w szkole, Geografia w Szkole, nr 3.
Jędraś A., 1998, Bezpieczeństwo na wycieczkach szkolnych, Geografia w Szkole, nr 1.
Kaczmarzyk M. (red.), 2010, Ekologiczny projekt w kompetentnej szkole, czyli o szkolnych projektach ochrony lokalnej przyrody realizowanych w ramach kampanii „Szkoły dla przyrody", Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Zeszyty Ekologiczne, 3.
Karczewski S., 1955, Obserwacje geologiczne na wybrzeżu, Geografia w Szkole, nr 1.
Kardas K., 1995, Poznawanie krajobrazu najbliższej okolicy nie tylko na lekcjach geografii, Geografia w Szkole, nr 5.
Kardas K., Jeziorowska M., Kapicka M., 1993, Ścieżka rzeźby krasowej: Potok Złoty – Rezerwat Parkowe, WOM, Częstochowa.
Kądziołka J., 2001, Wycieczka jako sprawdzian wiadomości i umiejętności, Biologia w Szkole, nr 2.
Kądziołka J., Janasik L, 2003, Geografia. Zeszyt ćwiczeń i przewodnik terenowy dla szkół ponadgimnazjalnych, WSiP, Warszawa.
Kądziołka J., 2005, W terenie z mapą i bez mapy, Poznaj Las, nr 2.
Kąkolewicz M., 2011, Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
Kiełb J., 1993, Propozycja szkolnej wycieczki turystyczno-krajoznawczej w Góry Bystrzyckie i Stołowe dla klasy VIII szkoły podstawowej, Geografia w Szkole, nr 5.
Kiper-Wacek K., Piskorz S., 2006, Autokarem z Krakowa do Przemyśla, Geografia w Szkole, nr 1.
Klaczyńska-Przyjemska K., 1961, Wycieczka do cegielni w Mochtach, Nauczyciel Krajoznawca na Mazowszu, t. 3.
Klima F.L., 1956a, Jak prowadzę elementarne ćwiczenia terenowe, cz. 1, Geografia w Szkole, nr 3.
Klima F.L., 1956b, Jak prowadzę elementarne ćwiczenia terenowe, cz. 2, Geografia w Szkole, nr 5.
Klima F.L., 1959, Jura Krakowsko-Częstochowska jako teren wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 3.

Klima F.L., 1962, Lekcje terenowe jako przygotowanie do poznawania mapy, Geografia w Szkole, nr 4.
Klima F.L., 1970, Nauczanie geografii w osiedlu szkolnym, Geografia w Szkole, nr 5.
Klimek M., 1969, Znaczenie lekcji terenowych w klasie I licealnej, Geografia w Szkole, nr 2.
Klus-Stańska D., 2002, Konstruowanie wiedzy w szkole, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
Kłoskowska A., 1981, Socjologia kultury, PWN, Warszawa.
Kłoskowska A., 1993, Stereotypy a rzeczywistość narodowej identyfikacji i przyswojenia kultury, Kultura i Społeczeństwo, nr 4.
Kmita J., 1975, Homosymbolicus, (w:) J. Kmita (red.), Wartość, dzieło, sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej, KiW, Warszawa.
Kochanek B., 1963, Wycieczka klasy X do Stoczni Gdańskiej, Geografia w Szkole, nr 1.
Kondracki J., 1978, Geografia fizyczna Polski, PWN, Warszawa.
Komeński J.A., 1956, Wielka dydaktyka, Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław.
Komeński J.A., 1964, Pisma wybrane, wyd. I, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław–Warszawa–Kraków.
Konieczny S., 1955, Głazy narzutowe jako pomoc w nauczaniu geologii, Geografia w Szkole, nr 2.
Konopka M. (red.), 2001, Każde miejsce opowiada swoją historię, Fundusz Współpracy, Program Agrolinia, Poznań.
Konotopska J., 1998, Ścieżka dydaktyczna w Zespole Szkół Ogrodniczych w Wośnikach. Antropogeniczne zmiany w środowisku przyrodniczym, Centrum Edukacji Ekologicznej, Radom.
Kopczyński S., 1965, Obserwacje, ćwiczenia i wycieczki w II półroczu I klasy liceum pedagogicznego, Geografia w Szkole, nr 5.
Kopczyński S., 1966, Skały najbliższej okolicy (nagroda w konkursie „Lekcje geografii w terenie"), Geografia w Szkole, nr 1.
Kopczyński K., 2009, Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego, Problemy Ekologii Krajobrazu, t. 25: 53–62.
Kosteccy L. i D., 2003, Miejsca bliskie i niezwykłe. Projekt edukacji ekologicznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Przewodnik rowerowy do rezerwatu przyrody, Aura nr 2, Dodatek do Aury, nr 6.
Koszarski W., 1957, Wycieczka na Ślężę, Geografia w Szkole, nr 2.
Koszarski W., 1969, Wycieczka autokarowa z Wrocławia do kombinatu paliwowo-energetycznego, Geografia w Szkole, nr 2.
Kowalczewski A. i in., 1996, Pora pola (poradnik edukacji środowiskowej w terenie), Warszawa.
Kowalik T., 2006, Rodowód ścieżki przyrodniczej, Aura, nr 2.
Kowalska A., 1953, Wycieczka do odkrywki iłów warwowych pod Poznaniem, Geografia w Szkole, nr 5.
Krajniak J., 1988, Zajęcia terenowe w kl. licealnej nt. „Rola i znaczenie jezior w środowisku geograficznym", Geografia w Szkole, nr 3.
Krakowska K., 2000a, Wzniesienia Łódzkie. Scenariusz zajęć terenowych dla uczniów szkół podstawowych i średnich, Aura, nr 5, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 68.
Krakowska K., 2000b, Wzniesienia Łódzkie. Scenariusz zajęć terenowych dla uczniów szkół podstawowych i średnich, Aura, nr 8, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 71.
Krośkiewicz W., 1969, Elementy wychowawcze lekcji w terenie w klasie VI, Geografia w Szkole, nr 2.

Królikowski J., 2000, Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych, Wyd. CODN, Warszawa.
Krzemińska J., 2006, Wykorzystanie mapy topograficznej: jednodniowa wycieczka rowerowa: scenariusz lekcji w terenie, Geografia w Szkole, nr 2.
Krygowski B., 1938, Metodyka szkolnych wycieczek geograficznych, Lwów–Warszawa.
Krygowski B., 1948, Organizacja szkolnych wycieczek górskich, Geografia w Szkole, z. 3.
Krygowski B., 1950, Przykład wycieczki podmiejskiej, Geografia w Szkole, z. 3/4.
Krygowski B., 1954, Jak można utrwalić i wyzyskać uczniowskie obserwacje wakacyjne w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 3.
Krygowski W., 1977, Góry i doliny po mojemu, Wyd. Literackie, Kraków.
Kubacka-Mróz J., 2007, Lekcja geografii w terenie w gimnazjum: scenariusz zajęć z geografii osadnictwa, Geografia w Szkole, nr 4.
Kucharczyk J., Wołoszyn U., 2003, Kozłowiecki PK jako obiekt wycieczek dydaktycznych, Aura, nr 11, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 110.
Kucharska M., Szkurłat E., Kop J., 1994, Zdzisław Batorowicz jako dydaktyk i wychowawca, Geografia w Szkole, nr 1.
Kucharzyk A., Kucharzyk S., Prędki K., Prędki R., 2004, Ścieżka przyrodnicza „Bukowe Berdo", Wyd. Bieszczadzki PN, Ustrzyki Dolne.
Kuczyńska T., 1975, Próby rozwijania zainteresowań krajoznawczych w liceum dla pracujących, Geografia w Szkole, nr 4.
Kunc B., Biderman A, Łuszczek M., 2013, Z małej szkoły w wielki świat. Dzieci odkrywają świat, Wyd. Federacji Inicjatyw Społecznych, Warszawa.
Kurcz I., 1992, Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji, (w:) Z. Chlewiński, J. Kurcz (red.), Stereotypy i uprzedzenia, Kolokwia Psychologiczne, t. 1, Inst. Psychologii PAN, Warszawa.
Kupisiewicz C., 2005, Podstawy dydaktyki, WSiP, Warszawa.
Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Kuśko J., 2005, W Beskidzie Żywieckim. Opis wycieczki geograficznej (Przyroda), Geografia w Szkole, nr 4.
Kwaśniewicz D., 1998, Regulamin wycieczek szkolnych dla szkół podstawowych – propozycja, Geografia w Szkole, nr 1.
Lamorski T., 2014, Murawy napiaskowe. Wśród wydm i drzew. Przewodnik po ścieżkach dydaktycznych, Wyd. Urząd Gminy Klucze, Pustynne Centrum Informacji, Klucze.
Lamparska-Wieland M., 2004, Historia zapisana w krajobrazach. Szlakami dawnych gwarków i współczesnych górników, Geografia w Szkole, nr 5.
Lenart A., 2006, Pomiar odległości i wysokości względnej. Scenariusz zajęć terenowych (Przyroda), Geografia w Szkole, nr 1.
Lenart W., Kafel K., 1996, Rozwój zrównoważony w edukacji szkolnej. Jak nauczać zgodnie z ideami Szczytu Ziemi. Poradnik dla nauczycieli, WSiP, Warszawa.
Leszczyńska B., 1999, Wycieczka najciekawszą lekcją, Geografia w Szkole, nr 3.
Licińska D., 1978, Przewodnik do ćwiczeń z dydaktyki geografii, WSP, Warszawa.
Licińska D., 1998, Robienie notatek – forma uczenia się geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Licińska D., 1999, Geografia – człowiek i jego działalność. Słownik szkolny, WSIP, Warszawa.
Lippmann W., 1922, Public opinion, Harcourt, Brace and Company, New York.
Loch J., 1998, Dolina potoku Turbacz – przewodnik po ścieżce przyrodniczej, Wyd. Gorczańskiego PN, Poręba Wielka.
Ludynia W., 1967, Słowiński PN jako teren wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 5.

Ludynia W., 1988, Wybrzeże Gdańskie. Teren geograficznych i krajoznawczych wycieczek szkolnych, WSiP, Warszawa.
Lutyński J., 2000, Metoda biograficzna i sposoby otrzymywania materiałów w badaniach socjologicznych, (w:) J. Lutyński, Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
Łobożewicz T., Jędras A., 1998, Bezpieczeństwo na wycieczkach szkolnych, Geografia w Szkole, nr 1
Łobożewicz W., Łobożewicz T., 1978, Krajoznawstwo i turystyka w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, (w:) Krajoznawstwo i turystyka w szkole, WSiP, Warszawa.
Łuszczyk D., 2003, Plan fragmentu mojej miejscowości. Zajęcia edukacyjne z przyrody, Geografia w Szkole, nr 4.
Maćkowiak D., 2016, Badanie stanu środowiska, Geografia w Szkole, nr 2.
Madurowicz M., 2007, Miejska przestrzeń tożsamości Warszawy, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa.
Maik W., 1966, Nasze miasto w XX-leciu PRL, Geografia w Szkole, nr 1.
Maik W., 2016, Geografia człowieka – tożsamość dyscypliny oraz jej stan i perspektywy rozwojowe w Polsce, (w:) A. Suliborski (red.), Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Majewski J., 1969, Wycieczki geograficzno-gospodarcze, Geografia w Szkole, nr 1.
Malinowski F., 1963, Krajoznawcza fotografia amatorska w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Malinowski F., 1964, Ogródek geograficzny w szkole podstawowej, Geografia w Szkole, nr 2.
Malinowski J.A., 2009, Szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny – tradycja i nowe wyzwania cywilizacyjno-kulturowe, (w:) K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon (red.), O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej, Wyd. PTTK, „Kraj", Warszawa–Poznań.
Małkiewicz E., 2005, Pojęcia potoczne i naukowe a proces nauczania i uczenia się, (w:) E. Arciszewska, S. Dylak (red.), Nauczanie przyrody – wybrane zagadnienia, Wyd. CODN, Warszawa, s. 95–105.
Mańkowska A., 2002, Być w terenie, Dyrektor Szkoły, nr 7/8.
Małkiewicz E., 2005, Pojęcia potoczne i naukowe a proces nauczania i uczenia się, (w:) E. Arciszewska, S. Dylak (red.), Nauczanie przyrody – wybrane zagadnienia, Wyd. CODN, Warszawa.
Markowska A., 2007, Dydaktyczne ścieżki geograficzne jako jedna z koncepcji kształcenia geograficznego. Przykład geograficznej ścieżki w „nudnym terenie", (w:) Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność kształcenia geograficznego, Kielce.
Markowska A., 2008, Dydaktyczna ścieżka geograficzna w Ostrołęce, Geografia w Szkole, nr 4.
Maruszewski T., 2001, Subtelny czar psychologii poznawczej, Przegląd Psychologiczny, t. 44, nr 1: 57–71.
Maruszewski T., 2002, Psychologia poznania, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Matuszak A., 2002, Refleksje o młodzieży wędrującej… Krajoznawstwo i turystyka poprzez zdobywanie odznak turystyki kwalifikowanej, Geografia w Szkole, nr 4.
Maziarz M., 1989, Pomiar odległości w terenie (klasa IV), Geografia w Szkole, nr 2.
Maziarz M., 1994, Konspekt lekcji w terenie na temat „Zjawiska krasowe w jaskiniach", Geografia w Szkole, nr 1.

Mazurek E., Silezin W., 2008, Jak przeprowadzić lekcje w terenie, Polski Klub Ekologiczny Zarząd Główny, Kraków.
Michalczyk J., 1990, Gustaw Wuttke jako dydaktyk, Wyd. UMCS, Lublin.
Michalczyk J., 1999, Polska myśl dydaktyczna w zakresie geografii wobec osiągnięć współczesnych, Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, 54, 17.
Michalczyk J., 2002, Krajobraz systemem informacyjnym środowiska geograficznego, Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego, nr 3(11).
Michalczyk J., 2006, Model poznawczy krajobrazu, (w:) J. Michalczyk (red.), Człowiek a środowisko, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Kuratorium Oświaty w Lublinie, Lublin.
Michalczyk J., 2008, Aniela Chałubińska – odsłona archiwalnych akt, Geografia w Szkole, nr 2.
Michalczyk J., 2010a, Nasz udział w kształtowaniu antroposfery, Lublin.
Michalczyk J., 2010b, Kształtujemy tożsamość krajobrazu. Siedem lat lubelskiego eksperymentu edukacyjnego, (w:) J. Michalczyk (red.), Nasz udział w kształtowaniu antroposfery, Lublin.
Michalczyk J., 2013, O potrzebie renesansu krajoznawstwa w polskiej szkole, Zeszyty Naukowe Koszalińskiej WSH, nr 12.
Michalczyk J., 2014, Podstawy edukacji krajobrazowej. Z doświadczeń lubelskiego eksperymentu, Geografia w Szkole, nr 5.
Michalczyk J., 2016a, Krajoznawstwo i turystyka w edukacji jutra, Geografia w Szkole, nr 2.
Michalczyk J., 2016b, W poszukiwaniu nowoczesnej edukacji geograficznej, Geografia w Szkole, nr 4.
Michalczyk J., 2017a, Anatomia krajobrazu. Krajobraz jako narzędzie poznawcze środowiska geograficznego, Geografia w Szkole, nr 5.
Michalczyk J., 2017b, Wycieczka sposobnością wychowawczą, Geografia w Szkole, nr 3.
Michalczyk J., 2017c, Zrównoważony rozwój jako wartość cywilizacyjna i zadanie wychowawcze, Geografia w Szkole, nr 1.
Michalczyk J., 2018, Krajoznawstwo i turystyka w edukacji jutra, Geografia w Szkole, nr 2.
Michalczyk J., Król M., Koniuszewska J., 2004, Ogród przyszkolny jako źródło innowacji edukacyjnych, (w:) J. Michalczyk (red.), Kształtujemy tożsamość krajobrazu, Lublin.
Michalik S., Partyka J., 1992, Ścieżka naukowo-dydaktyczna „Chełmowa Góra", Ojcowski Park Narodowy, KAW, Kraków.
Michalski A., 2000, Krajobraz miasta obrazem jakości życia, Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego, nr 1.
Miętkiewicz-Brynda J., Makowski J., 2016, Powracające krajobrazy, Czasopismo Geograficzne, t. 87, z. 1.
Mijakowska K., 2006, Wycieczka do kopalni w Bełchatowie. Lekcja w terenie, Geografia w Szkole, nr 6.
Mikina A., Zając B., 2001, Jak wdrażać metodę projektów? Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Mikucińska J., 1949, Szkic wycieczki krajoznawczej w Sudety, Geografia w Szkole, z. 3.
Mikucińska J., 1957, Wycieczki w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, z. 2.
Miszkiel K. i in., 2004, Odkryj z nami tajemnice Kruklanek – ścieżka przyrodniczo-edukacyjna, Fundacja Ochrony Wielkich Jezior Mazurskich, Giżycko.
Mityk J., 1964, Wycieczka geograficzne Szczecin–Świnoujście–Międzyzdroje, Geografia w Szkole, nr 4.
Mityk J.,1968, Wychowanie regionalne w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 5.

Mizerski W., Sylwestrzak S., 2002, Słownik geologiczny, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
Molas R., 1996, Wycieczka geograficzna dla klasy I liceum ogólnokształcącego, Geografia w Szkole, nr 4.
Morbitzer J., 2014, Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców, Psychologia Wychowawcza, nr 5.
Mordawski J., 1996, Geografia. Krajobrazy Polski, klasa IV. Przewodnik metodyczny, rozdz. Propozycje lekcji w terenie i zajęć pozalekcyjnych, Wyd. Rożak, Gdańsk.
Mordawski J., Wiecki W., 2004, Geografia 3. Liceum ogólnokształcące. Zakres rozszerzony. Przewodnik dla nauczyciela, rozdz. Ćwiczenia terenowe i wycieczki geograficzne, Wyd. Operon, Gdynia.
Motyczyńska B., 1998, Powtórzenie i utrwalenie wiadomości z działu „Krajobraz najbliższej okolicy" – lekcja w terenie, Geografia w Szkole, nr 2.
Motyka D., 2004, Scenariusze zajęć w terenie i w szkole. Obserwacje środowiska przyrodniczego najbliższej okolicy oraz własnego regionu, Aura, nr 5, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 116.
Mróz S., 2000, Kamienne kompozycje, Aura, nr 4, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 67.
Mścisz M., 1929, Zarys metodyki geografji, wyd. 2, Wyd. M. Arcta, Warszawa.
Myga-Piątek U., 2001, Spór o pojęcie krajobrazu w geografii i naukach pokrewnych, Przegląd Geograficzny, nr 73, z. 1–2.
Myga-Piątek U., 2005, Krajobraz kulturowy w badaniach geograficznych, Prace Kom. Kraj. Kult. PTG, nr 4.
Myga-Piątek U., 2008, Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna, (w:) A. Hibszer (red.), Polska dydaktyka geografii. Idee – Tradycje – Wyzwania, WNoZ UŚ, Sosnowiec.
Myga-Piątek U., 2012, Krajobrazy kulturowe. Aspekty ewolucyjne i typologiczne, Uniwersytet Śląski, Katowice.
Myga-Piątek U., 2015, Pamięć krajobrazu – zapis dziejów w przestrzeni, Studia Geohistorica, nr 3.
Myga-Piątek U., Solon J., Chmielewski T.J., 2015, Typologia aktualnych krajobrazów Polski, Przegląd Geograficzny, 87, 3.
Nałkowski W., 1910, Krajoznawstwo i jego stosunek do geografii. Odbitka z „Ziemi", PTK, Warszawa.
Nałkowski W., 1920, Zarys metodyki geografji, Wyd. M. Arcta, Poznań–Łódź–Lublin.
Neisser U., 1999, Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania, (w:) Z. Chlewiński (red.), Modele umysłu, Warszawa.
Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2013, Psychologia poznawcza, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Niemcówna S., 1926, O szkolnych wycieczkach geograficznych, Czasopismo Geograficzne.
Niemcówna S., Polaczkówna M., 1926, Wycieczki geograficzne w szkole średniej, Ministerstwo WR i OP, Warszawa.
Nawara K., 1961, O czym mówią amonity z Łukowa, Nauczyciel Krajoznawca na Mazowszu, t. 3.
Niewińska A., 2007, Otoczenie szkoły – laboratorium przyrodnicze: zajęcia w terenie z przyrody, Geografia w Szkole, nr 4.
Nowacki W., 1989, Uczenie się na wycieczce, Geografia w Szkole, nr 1.
Nowak W., 1963, Wycieczki geograficzne dla szkół Chorzowa, Geografia w Szkole, nr 5.
Nowak E., Hirsz-Rompa R., 2002a, Człowiek i barwy natury, czyli moje miejsce na Ziemi. Ścieżka dydaktyczna na terenie Wdzydzkiego PK, cz. 1, Aura, nr 11, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 98.

Nowak E., Hirsz-Rompa R., 2002b, Człowiek i barwy natury, czyli moje miejsce na Ziemi. Ścieżka dydaktyczna na terenie Wdzydzkiego PK, cz. 2, Aura, nr 11, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 99.
Nowak E., Hirsz-Rompa R., 2002c, Człowiek i barwy natury, czyli moje miejsce na Ziemi. Ścieżka dydaktyczna na terenie Wdzydzkiego PK, cz. 3, Aura, nr 12, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 99.
Nowakowska O., 2011, Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy, Homo Ludens, nr 1(3): 155–165.
Nowicka B., 2006, Z przeszłości geologicznej Mirska (ścieżka dydaktyczna), Geografia w Szkole, nr 3.
O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie, 2000, Biblioteczka Reformy, z. 24.
Okoń W., 1966, Problem integracji w szkolnym kursie geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Okoń W., 1975, Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa.
Okoń W., 1981, Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa.
Okoń W., 2001, Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.
Okoń W., 2003, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
Olaczek R., 1999, Słownik szkolny. Ochrona przyrody i środowiska, WSiP, Warszawa.
Olak B., 2004, Zajęcia terenowe „Brzeg twojej rzeki", Aura, nr 6, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 117.
Olejczuk E., 2001, Poznajemy otoczenie naszej szkoły, (w:) Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela, Wyd. CODN, Warszawa.
Olszańska B., 2004, Scenariusz zajęć terenowych. Ocena stanu najbliższego środowiska przyrodniczego, Przyroda Polska, Biuletyn Eko-Edukacyjny, nr 8.
Orłowska E., 2008, Kotlina Turoszowska. Obszar geograficzno-ekologicznych zajęć terenowych, Geografia w Szkole, nr 1.
Ostaszewska K., 2002, Geografia krajobrazu, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
Owczarz M., Plit F., 2003, Geografia, cz. 2, Człowiek i jego działalność. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Poradnik dla nauczyciela w liceum ogólnokształcącym, WSiP, Warszawa.
Pakuła L., Ziętara T., 1962a, Zaplecze Krakowa jako teren wycieczek szkolnych, cz. I, Geografia w Szkole, nr 2.
Pakuła L., Ziętara T., 1962b, Zaplecze Krakowa jako teren wycieczek szkolnych, cz. II, Geografia w Szkole, nr 3.
Pawlik R., 1997, Okolice Wlenia jako miejsce zajęć terenowych z geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Pawłowska K., Swaryczewska M., 2002, Ochrona dziedzictwa kulturowego. Zarządzanie i partycypacja społeczna, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Pawłowski A., 2002, Po ścieżkach dydaktycznych Kazimierskiego Parku Krajobrazowego, Zarząd Zespołu Lubelskich Parków Krajobrazowych, Lublin.
Pawłowski S., 1938, Geografia jako nauka i przedmiot nauczania, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.
Piaget J., 1966, Studia z psychologii dziecka, PWN, Warszawa.
Piaget J., 1981, Równoważenie struktur poznawczych, PWN, Warszawa.
Piasta-Kuszewska U., Bolechowski M., 2010, Ekologiczny projekt w kompetentnej szkole, czyli o szkolnych projektach ochrony lokalnej przyrody realizowanych w ramach kampanii „Szkoły dla przyrody", Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Zeszyty Ekologiczne, nr 3.

Piechota S., 1998, „Woda w Twojej rzece"– zajęcia terenowe w ramach Szkolnego Koła Geograficznego (SP Miedzichowo), Geografia w Szkole, nr 2.
Piegdoń A., 2005, Atrakcyjność krajobrazu Podkarpacia dla mieszkańców innych regionów Polski, Geografia w Szkole, nr 2.
Pieńkowski G. i in., 2013, Zrozumieć Ziemię. Konspekt lekcyjno-ćwiczeniowy z wprowadzeniem do wycieczek, PIG, Warszawa.
Pietrzak M., 2006, Krajobraz – między naturą a kulturą (czy istnieją krajobrazy kulturowe)?, Problemy Ekologii Krajobrazu, t. 18.
Piotrowska I., Hibszer A., Szkurłat E., Rachwał T., 2017, Nowa podstawa programowa z geografii w szkole podstawowej komentarze i odpowiedzi do opinii, Geografia w Szkole, nr 2.
Piróg D., 2005, Wybrane drogi kształtowania przekonań i postaw uczniów w toku kształcenia geograficznego, (w:) K. Kopeć (red.), Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii, Gdynia–Pelplin.
Piskorz S. (red.), 1997, Zarys dydaktyki geografii, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
Piskorz S. (red.), 2004, Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
Piskorz S., Tracz M., 1999, Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
Piskorz S., Tracz M., 2015, Nowy słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii, Poligrafia Salezjańska, Kraków.
Plit F., 2001, Czy rzeczywiście odmiennie postrzegamy krajobraz?, (w:) U. Myga-Piątek (red.), Krajobraz kulturowy – idee, problemy, wyzwania, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec.
Plit F., 2009, Drodzy Czytelnicy, Geografia w Szkole, nr 1.
Plit F., 2011, Krajobraz kulturowy – czym jest?, WGSR UW, Warszawa.
Plit F., 2016, Krajobrazy kulturowe w geografii polskiej. Szkice, Wyd. Akademickie „Dialog", Warszawa.
Plit J., 2015, Przestrzenne zróżnicowanie i cechy charakterystyczne krajobrazów Polski w ujęciu historyczno-kulturowym, Problemy Ekologii Krajobrazu, t. 40.
Plit J., 2016, Krajobrazy kulturowe Polski i ich przemiany, IGiPZ PAN, Warszawa.
Ploskonka P., 2006, Krajoznawstwo a turystyka – próba syntezy w ujęciu polskim, Turystyka i Rekreacja, t. 2.
Podgórski Z., 1997a, Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii, UMK, Toruń.
Podgórski Z., 1997b, Rola lekcji w terenie w procesie nauczania i uczenia się geografii, Kwartalnik Geograficzny, nr 4.
Pora pola. Poradnik dla animatorów edukacji środowiskowej w terenie, 1996, Warszawa.
Potocka B., Nowak L., 2002, Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce.
Pożaryscy K. i W., 1952, Wycieczka na lessy do Kazimierza nad Wisłą na Kwaskową Górę, Geografia w Szkole, z. 1
Półturzycki J., 2002, Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Naukowe „Novum", Płock.
Projects without panic! A practical do-it-yourself. GCSE, 1989, Field Studies Council, Preston Montford.
Projekt badawczy: Krajobrazy dźwiękowe najbliższej okolicy, 2014, (w:) E. Szkurłat i in., Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie. Poradnik dla nauczycieli, ORE, Warszawa, s. 129–134.
Prus-Wiśniowski T., 1948, Prowadzenie lokalnych badań geograficznych, Geografia w Szkole, nr 1.

Prus-Wiśniowski T., 1949, Krajoznawczy obóz wędrowny na Warmii i Mazurach, Geografia w Szkole, nr 2.
Pruszko G., 2018, Obserwacje wokół szkoły, Geografia w Szkole, nr 6.
Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 1996, Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, t. 1, PWN, Warszawa.
Przewodnik do zajęć terenowych i kameralnych w Murzynowie, projekt: Zobaczyć świat oczami geografa, 2019, WGSR UW, s. 33.
Pulinowa M.Z., 1991, O nowy kształt geografii. Próba spojrzenia na przeszłość i przyszłość szkolnej geografii, Geografia w Szkole, nr 5.
Pulinowa M.Z., 1993, Międzyprzedmiotowa ścieżka edukacji środowiskowej w polskiej koncepcji kształcenia ogólnego, (w:) M.R. Dudzińska, R. Pawłowski (red.), Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu, Materiały II Ogólnopolskiej Konferencji, Lublin, s. 159–168.
Pulinowa M.Z., 1994, Teoretyczne podstawy szkolnej geografii, Czasopismo Geograficzne, 65, z. 3–4.
Pulinowa M.Z. (red.), 1996, Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Pulinowa M.Z., 1997, Idea edukacji regionalnej w polskiej szkole, (w:) Przyrodnicze i społeczne walory Mazowsza w dobie restrukturyzacji, 46 Zjazd PTG, Rynia–Warszawa, 1997, IGiPZ PAN, WGiSR UW.
Pulinowa M.Z., 1999a, Wartości kształcące warsztatów geograficznych, Geografia w Szkole, nr 4.
Pulinowa M.Z., 1999b, Związek ucznia z Ziemią, czyli o kształtowaniu tożsamości w edukacji geograficznej, Geografia w Szkole, nr 4.
Pulinowa M.Z., 2001, O idei krajobrazu, Gazeta Uniwersytecka UŚ, nr 5 (84), Katowice (także pod adresem http://gazeta.us.edu.pl/node/207791).
Pulinowa M.Z., 2003, Ziemia jako wartość w edukacji dziecka, (w:) B. Dymara (red.), Dziecko w świecie wartości, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Pulinowa M.Z., 2004, Idea swojskości w szkole – zarys problemu, (w:) M. Tracz, Z. Zioło (red.), Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka, Akademia Pedagogiczna, Kraków.
Pulinowa M.Z., 2005, Zakres wiedzy geograficznej w edukacji szkolnej, (w:) J. Jania, A.T. Jankowski (red.), Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce, Komitet Nauk Geograficznych PAN, WNoZUŚ, Sosnowiec.
Pulinowa M.Z., 2006, Ścieżka skalnej rzeźby w Górach Stołowych, Warszawa.
Pulinowa M.Z., 2008, O potrzebie nasycania wiedzy racjonalnej duchowością w edukacji ekologicznej, (w:) J. Partyka, M. Ostrowski (red.), Elementy chrześcijańskie w edukacji ekologicznej, XVI Seminarium Sacrum i Przyroda, Ojców.
Pulinowa M.Z., 2009, O potrzebie odbudowywania ciągłości dziedzictwa geograficznego, (w:) G. Janicki, M. Łanczot (red.), Geografia i wartości, Wyd. UMCS, Lublin.
Pulinowa M.Z., 2012, Esej geograficzny. Próba ukazania wartości dydaktycznej, Geografia w Szkole, nr 5.
Pulinowa M., Jajeśnica J., 1982, Ścieżka skalnej rzeźby w Górach Stołowych, Geografia w Szkole, nr 4.
Rachocki A., 1976, Odkrywki i wyrobiska w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 3.
Rapota H., 2003, Posłuchaj, o czym mówią skały, Geografia w Szkole, nr 5.
Ratajczak-Szczerba M., 2016, Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 6.

Rembowska K., 2002, Kultura w tradycji i we współczesnych nurtach badań geograficznych, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Rembowska K., Suliborski A. (red.), 2013, Geografia w ujęciu humanistycznym. Wybór prac Krystyny Rembowskiej, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Repsch E., Angiel J., 1999, „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie". Program nauczania, CIOFF, Wyd. Nowa Era, Warszawa.
Rewekant B., 1975, Ogródek geograficzny, Geografia w Szkole, nr 2.
Richling A., 2002, Jak rozumiany jest termin krajobraz? Geografia w Szkole, nr 3.
Richling A., Ostaszewska K., 2006, Geografia fizyczna Polski, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 294–296.
Richling A., Solon J., 2011, Ekologia krajobrazu, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
Rochnowski W., 1989, Wycieczka do zakładu przemysłowego jako forma aktywacji uczniów w nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 5.
Rodzoś J., Szczęsna J., 1997, Zajęcia w terenie na temat „Rola wody w gospodarce Zwierzyńca", Geografia w Szkole, nr 1.
Romer E., Polaczkówna M., 1922, Pogadanki krajoznawcze. Dla użytku szkół powszechnych i I klasy szkół średnich, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów–Warszawa.
Romeyko-Hurko M., 1948, Wycieczka klasy VIII do Przylądka Redłowskiego, Geografia w Szkole, nr 4.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. (a) w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. (b) w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. 2018).
Różycki A., 2007, Ścieżka przyrodnicza „Perehod", Wyd. Poleski PN, Urszulin.
Różycki F., 1948, W sprawie wprowadzenia ćwiczeń z miernictwa przy nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Różycki S.Z., 1948, W sprawie wprowadzenia ćwiczeń z miernictwa przy nauczaniu geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Różycki S.Z., 1963, Z zagadnień geologii miasta. Spacer geologiczny po Warszawie, Geografia w Szkole, nr 2.
Rudek W., 1954, Jak prowadzę obserwacje meteorologiczne w szkole, Geografia w Szkole, nr 4.
Runge A., Runge J., 2008, Słownik pojęć z geografii społeczno-ekonomicznej, Videograf Edukacja, Katowice.
Rzymski E., 1995, Zajęcia terenowe w kształtowaniu świadomości środowiskowej uczniów, Aura, nr 9, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 19.
Sadoń-Osowiecka T., 2005, Jak na lekcjach geografii uczę myślenia ekologicznego, (w:) E. Rydz, A. Kowalak (red.), Edukacja a zrównoważony rozwój w jednoczącej się Europie, Słupsk.
Sadoń-Osowiecka T., 2009, Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Sadoń-Osowiecka T., 2010a, Krajoznawstwo i turystyka szkolne jako edukacyjna alternatywa – konteksty społeczne, kulturowe, pedagogiczne, Problemy Ekologii, vol. 14.

Sadoń-Osowiecka T., 2010b, O możliwych pożytkach krajoznawstwa, (w:) J. Przybylski, P. Świerk (red.), Turystyka i krajoznawstwo z morzem w tle. Studia i materiały z dziejów krajoznawstwa na Pomorzu Gdańskim, Wydawnictwo Pomorskie przy RPK PTTK, Gdańsk.
Saint-Exupery A., 1990, Ziemia – planeta ludzi, Książnica, Katowice.
Sawicka A., Wachowicz A., 1996, Zajęcia terenowe w edukacji środowiskowej uczniów, Dyrektor Szkoły, nr 2.
Sawiński J.P., 2009, Stawiać klarowne i osobiste cele. Jak uczyć uczenia się geografii? Geografia w Szkole, nr 1.
Sawiński J.P., 2011, Jak ciekawiej motywować do uczenia się geografii, Geografia w Szkole, nr 2.
Sawiński J.P., 2012, W stronę wolnej kultury uczenia się, Geografia w Szkole, nr 8.
Sawiński J.P., 2013, Jak lepiej uczyć przyrody?, Geografia w Szkole, nr 8.
Seliga M., Szmidt Z., 2005, Wokół szkoły. Ścieżka dydaktyczna, Geografia w Szkole, nr 3.
Sendrowska A., Modzelewski R., 2000, Ścieżki przyrodnicze w rezerwacie „Kalinowo", Łomżyński Park Krajobrazowy Doliny Narwi, Drozdowo.
Sęk W., 2001a, Świat jest niepodzielną całością: ścieżka terenowa dla klas IV–VI, Aura, nr 10, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 85.
Sęk W., 2001b, Poznanie środowiska rzeki w mojej miejscowości. Scenariusz zajęć terenowych dla uczniów szkół podstawowych, Aura, nr 10, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 85
Sielatycki M., 1995, Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego. Scenariusz lekcji „Czy Twoja szkoła jest zdrowa", Geografia w Szkole, nr 5
Sikora F., 1973, Walory dydaktyczno-wychowawcze wycieczek pieszych, Geografia w Szkole, nr 2.
Sikorski D., 2013, Moja ulica okiem geografa, Geografia w Szkole, nr 3.
Sitkowska H., 1984, Kontrolne ćwiczenia terenowe z geografii w klasie IV, Geografia w Szkole, nr 5.
Skibska J., 2013, Miejsce słowa w poznawaniu świata przez dziecko, Studia i Szkice. Świat i Słowo, 1(20)
Smolec A., Adamczyk R., 2007, Badania mikroklimatu w Jaskini Łokietka w Ojcowie. Zajęcia terenowe z meteorologii i klimatologii w LO, Geografia w Szkole, nr 3.
Srokosz W., 1991, Działalność nauczyciela geografii w środowisku lokalnym – z własnych doświadczeń, Geografia w Szkole, nr 1.
Stachowicz-Polak M., Szmidt Z., 2011, Zajęcia w terenie jako skuteczna forma kształcenia i wychowania w szkole, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, nr 1.
Staniów H., 2001, Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy? (w:) Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela, Wyd. CODN, Warszawa.
Stańczak J., 1968, Wycieczki autokarowe, Geografia w Szkole, nr 5.
Staśko J., 1949, Wytyczne programu pracy w kołach krajoznawczych, Geografia w Szkole, nr 3.
Staśko J., 1957, Poznawanie kraju na obozach wędrownych młodzieży szkolnej, Geografia w Szkole, nr 2.
Staszczak K., 1978, Kształcąca rola obozów szkolnych, Geografia w Szkole, nr 2.
Stefanowski J., 2015, Wizualizacja informacji – 2, http://www.cs.put.poznan.pl/jstefanowski/gi/wyklad2percepcjawidzenie.pdf (dostęp: 11.11.2019).
Stempień-Sałek M., 2007a, Pomniki przyrody w moim mieście/regionie: scenariusz zajęć terenowych dla klas 4–5, Przyroda Polska, nr 2, dodatek Biuletyn EKO-edukacyjny.

Stempień-Sałek M., 2007b, Poznajemy najbliższe otoczenie szkoły (dla klasy 4): scenariusz zajęć terenowych, Przyroda Polska, nr 10, dodatek Biuletyn EKO-edukacyjny.
Stopczyński M., 2000, Las Łagiewnicki, jego szata roślinna, świat zwierzęcy i problemy ochrony wód: scenariusz zajęć terenowych, Aura, nr 4, Dodatek Ekologiczny dla Szkół, nr 67.
Strauchmann E., 2010, Na Turbaczyk. Ścieżka edukacyjna, Wyd. Gorczański PN, Poręba Wielka.
Straż Rzeczna. Projekt edukacyjny, 2005, cz. 1, Dorzecze, cz. 2, Brzeg, cz. 3, Woda, Fundacja Centrum Ekspertyz Rzecznych, Lublin.
Stryjakiewicz T., 2017, Krajobraz kulturowy w procesie przemian. Przykład miasta i okolic Konina, (w:) R. Traba, V. Julkowska, T. Stryjakiewicz (red.), Krajobrazy kulturowe, Wyd. Neriton – CBH PAN, Warszawa–Berlin.
Sulejczak E. i in., 2011, Geografia w gimnazjum. Zajęcia terenowe, klasy 1–3. Scenariusze. Karty pracy, WSiP, Warszawa.
Sylwestrzak J., 1970, Obserwacje geomorfologiczne na trasie Władysławowo–Rozewie, Geografia w Szkole, nr 4.
Szalkiewiczówna B., 1953, Wycieczka geograficzna w małym mieście, Geografia w Szkole, z. 5.
Szatur-Jaworska B., 2001, Analiza pamiętników jako metoda badawcza w nauce o polityce społecznej. Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje, nr 3.
Szczepański J., 1973, Odmiany czasu teraźniejszego, Warszawa.
Szczęsna J., 1996, Po ścieżkach dydaktycznych Kazimierskiego Parku Krajobrazowego, Geografia w Szkole, nr 4.
Szkurłat E., 1991, Kształtowanie umiejętności w poznawaniu własnego miasta, regionu, (w:) Kształcenie umiejętności w procesie nauczania geografii, cz. II, UŁ, Inst. Geografii Fizycznej i Kształtowania Środowiska, Zakład Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa, Łódź.
Szkurłat E., 1992, Poznaj swoje miasto. Materiały krajoznawcze, Regionalna Pracownia Krajoznawcza PTTK, Łódź.
Szkurłat E., 1996, Poznanie mojego miasta, (w:) M.Z. Pulinowa (red.), Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Szkurłat E., 1999a, Przestrzeń wokół nas – wartościowanie środowiska, (w:) Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa, t. 1, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź, s. 190–194.
Szkurłat E., 1999b, Księży Młyn – scenariusze zajęć terenowych, (w:) Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa, t. 2, Region łódzki, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź, s. 123–126.
Szkurłat E., 2001, Kontynuacja idei dydaktycznych Wacława Nałkowskiego we współczesnej dydaktyce geografii, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica, 2, 105.
Szkurłat E., 2004a, W stronę geografii „z ludzką twarzą", (w:) M. Tracz, Z. Zioło (red.), Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka, IG AP, Kraków.
Szkurłat E., 2004b, Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Szkurłat E. (red.), 2005, Moja „mała ojczyzna" Łódź i region Polski Środkowej. Podręcznik do edukacji regionalnej w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
Szkurłat E., 2007, Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska, (w:) Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej, UW, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa, s. 63–72.

Szkurłat E., 2008, Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań, (w:) A. Jackowski., S. Liszewski, A. Richling (red.), Historia geografii polskiej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Szkurłat E., 2009a, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia w gimnazjum, (w:) Podstawa programowa przedmiotu GEOGRAFIA, MEN, Warszawa.
Szkurłat E., 2009b, Wartość zamieszkiwanej przestrzeni w świadomości młodzieży, (w:) G. Janicki, M. Łanczont (red.), Geografia i wartości, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 243–250.
Szkurłat E., 2011, Kontynuacja idei dydaktycznych Wacława Nałkowskiego we współczesnej dydaktyce geografii, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica, 2, 105.
Szkurłat E., Hibszer A., 2019, W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej, (w:) Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9.
Szkurłat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej, Geografia w Szkole, nr 5.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia, (w:) Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia, MEN, Warszawa, s. 24–36.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2017b, Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego i technikum – ogólne założenia i warunki realizacji, Geografia w Szkole, nr 3.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2018, Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia, (w:) Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Geografia, MEN, Warszawa, s. 44–109.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019, Vademecum nauczyciela. Geografia, MEN, ORE, Warszawa.
Szmidt Z., 2001a, Propozycje scenariuszy zajęć terenowych z przyrody (lekcja – wycieczka), Geografia w Szkole, nr 2.
Szmidt Z., 2001b, Zajęcia terenowe w nauczaniu przyrody. Propozycje metodyczne, SOP, Toruń.
Szmidt Z., 2009, Lekcja geografii w Górach Świętokrzyskich. Scenariusz wycieczki szkolnej z instrukcją i kartami pracy dla uczniów, Geografia w Szkole, nr 4.
Szmidt Z., 2016, Proste pomiary i obserwacje w nauczaniu przyrody, Geografia w Szkole, nr 4.
Szmidt Z., 2018a, Moje miasto Pabianice. Metoda projektów na geografii, Geografia w Szkole, nr 5.
Szmidt Z., 2018b, Rajd krajoznawczy – atrakcyjny sposób na poznawanie najbliższej okolicy, Geografia w Szkole, nr 2.
Szmidt Z., Szeptalin B., 2019, Kształcenie kompetencji kluczowych – zajęcia terenowe na Wyżynie Krakowsko-Częstochowskiej, Geografia w Szkole, nr 1.
Sztumski W., 2004, My, zagubieni w świecie, Wyd. UŚ, Katowice.
Szumny M., 1999, Moje uwagi i propozycje do sposobów i celowości organizowania terenowych zajęć pozalekcyjnych (na podstawie wycieczki do odkrywki geologicznej „Mąkołowiec"), Geografia w Szkole, nr 4.
Szukalski J., 1960, Wycieczka do ujścia Wisły, Geografia w Szkole, nr 2.
Szukalski J., 1964, Wycieczka morska na Półwysep Helski, Geografia w Szkole, nr 3.
Szukalski J., 1966, Kanał Elbląski – trasa wycieczki geograficznej, Geografia w Szkole, nr 2.

Szychliński F., 1924, Wycieczki szkolne, Czasopismo Geograficzne, t. 2.
Szymańska W., 2005, Szkolna ścieżka przyrodniczo-ekologiczna „Warząchewka", Ekowieści Nauczycielom, Włocławskie Centrum Edukacji Ekologicznej, wkładka nr 5 do „Ekowieści" nr 3, Włocławek.
Ślimak J., 1996, Ścieżka dydaktyczna „Torfowisko Bachórzec-Winne, paleomeander Sanu", Geografia w Szkole, nr 3.
Świeżawski S., 1970, Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego (maszynopis).
Świeżawski S., 2000, Lampa wiary – rozważania na przełomie wieków, Kraków.
Świtalski E., 1973a, Ćwiczenia terenowe z geografii. Okolice Koronowa, IKNiBO, Bydgoszcz.
Świtalski E., 1973b, Kilka uwag o prowadzeniu ćwiczeń terenowych w liceum, Geografia w Szkole, nr 3.
Świtalski E., 1980, Zajęcia w terenie w programie nauczania geografii w powszechnej szkole średniej, Geografia w Szkole, nr 3.
Świtalski E., 1985, Szkolne koło geograficzne i krajoznawcze, WSiP, Warszawa.
Świtalski E., 1987, Szkolne koła geograficzne i krajoznawcze, Geografia w Szkole, nr 1.
Świtalski E., 1990, Zajęcia w terenie w nauczaniu geografii, (w:) A. Dylikowa (red.), Dydaktyka geografii w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa.
Świtalski E., 1991a, Kształtowanie umiejętności w procesie nauczania geografii, UŁ, Łódź.
Świtalski E., 1991b, Z badań nad kształtowaniem umiejętności na zajęciach w terenie, (w:) Kształcenie umiejętności w procesie nauczania geografii, cz. II, UŁ, Łódź.
Świtalski E., 2002, Zajęcia terenowe w nauczaniu geografii, Oficyna Wyd. „Turpress", Toruń.
Tarasiewicz A., 2000, Orientacja w terenie z wykorzystaniem mapy topograficznej: zajęcia terenowe z przyrody w klasie IV, Biologia w Szkole, nr 1.
Thomas W.I., Znaniecki F., 1976, Chłop polski w Europie i Ameryce, Warszawa.
Tracz M., 2013, Przyroda w dolinie rzeki – obserwacje i pomiary jakości wody, Geografia w Szkole, nr 4.
Tracz M., Warcholik W., 2018, Zabawy i gry terenowe z GPS – geocaching, Geografia w Szkole, nr 1.
Trojan K., 2014a, Z Żywca na górę Grojec. Wycieczka dydaktyczno-krajoznawcza w Kotlinie Żywieckiej, Geografia w Szkole, nr 5.
Trojan K., 2014b, U źródeł Wisły. Opis wycieczki dydaktycznej na Baranią Górę, Geografia w Szkole, nr 3.
Trojan K., 2018, Geocaching w edukacji, Geografia w Szkole, nr 5.
Tuan Y.F., 1987, Przestrzeń i miejsce, PIW, Warszawa.
Tuszyńska L., Suska-Malawska M., Brzeziński M., 2000, Ścieżka przez las. Las Kabacki. Rezerwat przyrody im. S. Starzyńskiego. Ścieżka przyrodnicza, Warszawa.
Tyburski W., 2011, Człowiek–środowisko przyrodnicze w świetle wybranych stanowisk filozoficznych i ekofilozoficznych, Paedagogia Christiana, 2/28.
Tyszkowa M., 1988, Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, (w:) M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, PWN, Warszawa.
Tyszkowa M., 1996, Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki, (w:) M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Psychologia rozwoju człowieka, PWN, Warszawa.
Tywoński K., 1971, Obserwacje i ćwiczenia w klasie III szkoły podstawowej, Geografia w Szkole, nr 4
Ustawa krajobrazowa (Dz.U. 24.04.2015).

Warcholik W., Leja K., 2012, Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica III, 126: 87–97.
Wiatrowski Z., 2008, Wokół Zbiornika Domaniowskiego. Propozycja ścieżki dydaktycznej, Geografia w Szkole, nr 4.
Wiktorowicz B., 2003, Poznajemy najbliższą okolicę. Przykład karty pracy, Geografia w Szkole, nr 1
Wilczyńska-Wołoszyn M., 1994, Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej (cz. 1 i 2), Geografia w Szkole, nr 3 i 4.
Wilczyńska-Wołoszyn M., 2001, Dydaktyka geografii. Przewodnik do ćwiczeń, WGSR UW, Warszawa.
Wilczyński W., 2003, Autonomia i jedność geografii. Studium metodologiczne, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
Wilczyński W., 2009, Edukacyjny potencjał geografii, (w:) G. Janicki, M. Łanczot (red.), Geografia i wartości, Wyd. UMCS, Lublin.
Wilczyński W., 2011, Ideowe źródła i tożsamość geografii, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
Wilgat T., 1950, Wycieczka do odkrywki, Geografia w Szkole, z. 3/4.
Wilgat T., 1956, Pojezierze Łęczyńsko-Włodawskie jako teren wycieczek geograficznych, Czasopismo Geograficzne, t. 27.
Winklewski J., 1960, Uwagi do wycieczek szkolnych udających się do Gdańska, Geografia w Szkole, nr 4
Winklewski J., 1967, Metodyka nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Winklewski J., 1977, Ocalić geografię szkolną, Geografia w Szkole, nr 3.
Winklewski 1983, Obserwacje i pomiary w nauczaniu astronomicznych podstaw geografii (cz. I, II, III), Geografia w Szkole, nr 2, 3, 4.
Winklewski J., 1988, Nauczanie podstaw geografii, WSiP, Warszawa.
Winklewski J., 1995, Inspiracje i pasje w dydaktyce geografii, Geografia w Szkole, nr 1.
Winklewski J., 1997, Ocalić szkolną geografię, Geografia w Szkole, nr 3.
Wiszniewiczowa M., Wuttke G. (red.), 1954, Materiały do metodyki nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Wlazły R., 1961, W sprawie turystyki i krajoznawstwa na terenie szkoły, Geografia w Szkole, nr 3.
Wlaźlak J., 1978, Turystyka szkołą patriotyzmu i wychowania patriotycznego, Geografia w Szkole, nr 3.
Wlaźlak J., 1979, Z doświadczeń organizatora turystyki szkolnej, Geografia w Szkole, nr 1.
Wlaźlak J., 1980, Z doświadczeń w pracy turystyczno-krajobrazowej, Geografia w Szkole, nr 2.
Włóka T., 2003, Wycieczka do zakładu pracy – piekarnia w Herbach, Geografia w Szkole, nr 2.
Wojtanowicz P., 1998, Konspekt lekcji w terenie dla klas liceum ogólnokształcącego nt. „Przemiany elementów środowiska naturalnego na wybranym odcinku doliny Bystrzycy", Geografia w Szkole, nr 3.
Wosiek L., 1961, Zdobywanie i wzbogacanie wiadomości o krajobrazie i związane z tym przeżycia emocjonalne, Nauczyciel Krajoznawca na Mazowszu, t. 3.
Wójtowicz B., 2010, Geografia–rozwój zrównoważony–edukacja ekologiczna, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
Wuttke G., 1927, Wycieczki młodzieży szkolnej oraz zasady ich organizacji, Praca Szkolna.
Wuttke G., 1948, Znaczenie i organizacja wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, z. 2.

Wuttke G., 1955, Kilka łatwych ćwiczeń z gleboznawstwa w klasie VI, Geografia w Szkole, nr 6.
Wutke G., 1957, Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii, PZWS, Warszawa.
Wuttke G., 1961, Uwagi o metodach krajoznawczych w nauczaniu i wychowaniu, Nauczyciel Krajoznawca na Mazowszu, t. 3.
Wuttke G., 1965, O początkach nauczania geografii, PZWS, Warszawa.
Wysokiński J., 1995, Terenowe zajęcia limnologiczne dla uczniów szkoły podstawowej, Aura, nr 10, Dodatek do Szkół, nr 20.
Vierek A., 2009, Wycieczka geologiczna po Wyżynie Krakowsko-Częstochowskiej – poznajemy skały węglanowe, Geografia w Szkole, nr 4.
Vierek A., 2010, Konspekt lekcji w terenie, Geografia w Szkole, nr 3.
Zając S., 1980, Materializm funkcjonalny w nauczaniu geografii, Wyd. Nauk. WSP, Kraków.
Zając S., 1995, Lekcja geografii, (w:) S. Piskorz (red.), Zarys dydaktyki geografii, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
Zając S., 1996, W nauczaniu geografii ważne jest nie tylko „szkiełko i oko", (w:) M.Z. Pulinowa (red.), Człowiek bliżej Ziemi, WSiP, Warszawa.
Zając S., 1997, Lekcja w terenie, (w:) S. Piskorz (red.), Zarys dydaktyki geografii, wyd. II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
Zatorski M., 2018, Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne, (w:) A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, t. 8.
Zielant O., 2003, Leśna ścieżka dydaktyczna na terenie nadleśnictwa Srokowo, PSPP, Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych, nr 7.
Zieliński H., Frątczak J., 1966, Zestaw artykułów na temat wycieczek szkolnych, Geografia w Szkole, nr 4.
Żołnierkiewicz J., 1951, Zajęcia krajoznawcze w szkole, Geografia w Szkole, nr 2.

Źródła internetowe:

Europejska Konwencja Krajobrazowa sporządzona we Florencji dnia 20 października 2000 r. Dz.U. 2006 nr 14, poz. 98. https://ochronaprzyrody.gdos.gov.pl/files/artykuly/5460/DO_POBRANIA_europejska_konwencja_krajobrazowa_73889.pdf
https://e-psychologiawychowawcza.pl/api/files/view/67854.pdf
https://www.awf.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0010/20602/Ploskonka_P_Krajoznawstwo_a_turystyka.pdf
http://www.mlodziez.pttk.pl/z-wami/do-pobrania/file/306-poznajemy-ojcowizne–2019-lista-prac-ocenianych (tytuły nagrodzonych prac w ogólnopolskim młodzieżowym konkursie krajoznawczym „Poznajemy Ojcowiznę")
Morbitzer J., Ekspertyza, ORE, 2014, https://issuu.com/epodreczniki_ore/docs/ekspertyza_dot._zmian_uczenia (dostęp: 10.09.2019)
Sawiński J.P., 2010, Konektywizm – czyli rewolucja w uczeniu się?, http://edunews.pl/index.php? option=com_content &task =view&id=1077&Itemid=5. 13.
Sawiński J.P., 2010, Uczeń uczy się dziś konektywnie, Trendy. Internetowe Czasopismo Edukacyjne Ośrodka Rozwoju Edukacji, nr 2, http://www.trendy.codn.edu.pl/articles/view/167

Sitarska B., 2010, Idee Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych, https://comenius.uph.edu.pl › images › pliki › artykuly › artykul_2 (dostęp: 22.08.2019)

Wielki słownik języka polskiego, https://www.wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=34259&id_znaczenia=0

Spis tabel

Tabela 1. Kontynuacja idei geograficznych w podstawach programowych geografii . 46
Tabela 2. Wartości zajęć w terenie wskazane przez autorów prac konkursowych . . . 65
Tabela 3. Zestawienie trudności i sposobów pokonywania barier podczas zajęć terenowych . . . 86
Tabela 4. Zestawienie trudności i sposobów ich pokonywania . . . 87
Tabela 5. Propozycje lekcji w terenie do podstaw programowych geografii z 2017 i 2018 r. . . . 130
Tabela 6. Rodzaje związków, które można zaobserwować w terenie . . . 177
Tabela 7. Porównanie efektów stosowania toku indukcyjnego i dedukcyjnego w kształtowaniu pojęć . . . 217

Spis rycin

Ryc. 1. Najczęstsze miejsca odbywania geograficznych zajęć terenowych przez badanych studentów geografii (oprac. A. Hibszer) . . . 95
Ryc. 2. Odpowiedzi studentów na pytanie o środki dydaktyczne najczęściej stosowane w trakcie geograficznych zajęć terenowych (oprac. A. Hibszer) . . . 96
Ryc. 3. Geneza, cechy, funkcje stereotypów (oprac. E. Szkurłat) . . . 108
Ryc. 4. Etapy procesu percepcji (oprac. E. Szkurłat) . . . 110
Ryc. 5. Czynniki kształtujące przebieg procesu percepcji według konstruktywistycznej teorii poznania (oprac. E. Szkurłat) . . . 111
Ryc. 6. Ukierunkowanie poprzez słowa kluczowe na tematykę zajęć terenowych w najbliższej okolicy (oprac. J. Angiel) . . . 132
Ryc. 7. Etapy planowania, realizacji i podsumowania projektu terenowego (oprac. A. Hibszer na podstawie materiałów dydaktycznych Field Studies Council, Wielka Brytania,1989) . . . 134
Ryc. 8. Umiejętności myślenia geograficznego na tle innych umiejętności kształtowanych na lekcjach geografii, uwzględnianych w założeniach podstaw programowych tworzonych w latach 2017–2018 (oprac. E. Szkurłat) . . . 174
Ryc. 9. Zmienność relacji przyroda–człowiek na różnych etapach rozwoju cywilizacyjnego . . . 179
Ryc. 10. Przykładowy profil doliny rzecznej (oprac. E. Szkurłat i B. Lenartowicz) . . 184
Ryc. 11. System powiązań pomiędzy elementami antropogenicznymi i przyrodniczymi na obszarze kopalni i elektrowni w Bełchatowie (oprac. E. Szkurłat) . . . 184
Ryc. 12. Powiązania pomiędzy elementami środowiska na obszarze Wyżyny Sandomierskiej (oprac. E. Szkurłat) . . . 185
Ryc. 13. Rozumienie krajobrazu w ujęciu ekologii krajobrazu (oprac. J. Angiel, na podstawie: A. Richling, J. Solon 2011, s. 21) . . . 188
Ryc. 14. Rozumienie krajobrazu w ujęciu geograficzno-humanistycznym jako świat przeżywany, któremu człowiek nadaje znaczenia (oprac. J. Angiel na podstawie D. Jędrzejczyk 2004) . . . 190

Ryc. 15. Szkic krajobrazowy wykonany na folii (źródło: Materiały Edukacyjne Ojcowskiego PN, Gospodarujemy w krajobrazie. Pakiet do zajęć terenowych dla klasy V–VIII, Ojców, 1994) 205
Ryc. 16. Szkic krajobrazowy wykonany na folii w terenie: panorama Wzgórza Tumskiego i doliny Wisły w Płocku (rys. J. Angiel) 206
Ryc. 17 A, B. Szkice potoków tatrzańskich wykonane podczas zajęć w terenie (rys. P. Angiel) 207
Ryc. 18. Zdrój przy ul. Oboźnej w Warszawie (autor ryciny – drzeworytni: Aleksander Gierymski) 210
Ryc. 19. Umiejętności, których kształtowaniu sprzyjają zajęcia w terenie (oprac. E. Szkurłat) 215
A. Kształtowanie pojęć w toku indukcyjnym: 215
B. Kształtowanie pojęć w toku dedukcyjnym: 215
Ryc. 20. Schemat etapów kształtowania pojęć w toku indukcyjnym i dedukcyjnym (oprac. E. Szkurłat) 217
Ryc. 21. Nazwy miejscowe stosowane przez dawnych mieszkańców wsi Murzynowo (rys. J. Angiel, na podstawie: Przewodnik do zajęć terenowych i kameralnych w Murzynowie, projekt: *Zobaczyć świat oczami geografa*, 2019, WGSR UW, s. 33). 223

Spis fotografii

Fot. 1. Wycieczki geograficzno-krajoznawcze uczennic z Pensji Antoniny Mrozowskiej w Mławie, lata 1930–1931 (zdjęcia ze zbiorów rodzinnych J. Angiel) 149
Fot. 2. Wiedza, umiejętności i postawy dzieci wobec środowiska, nabyte wcześniej dzięki rodzicom, opiekunom, nauczycielom, to wielki dar i wyposażenie ich na dalsze życie w swoisty „plecak odkrywcy"; dzieci z Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny w Warszawie (fot. J. Angiel) 180
Fot. 3. Pierwsze „spotkanie" dziecka z rzeką (widzianą z mostu) jako ważne osobiste doświadczenie i przeżycie (fot. J. Angiel) 181
Fot. 4. Zmiany w krajobrazie wiejskim. Czerwińsk nad Wisłą – porównanie widoku rynku (jego zabudowy) oraz sylwetki klasztoru i kościoła; na pierwszym planie fotografia z pierwszej dekady XX w. (fotografia z kalendarza na tle fotografii wykonanej z tego samego miejsca w 2017 r. (fot. J. Angiel) 208
Fot. 5. Zmiany w krajobrazie miejskim. Szydłowiec – porównanie współczesnego widoku rynku (2018 r.) z widokiem przedstawionym na sztychu Zygmunta Vogla z 1795 r. (fot. Z. Tomczyk) 208
Fot. 6. A, B. Zmiany czy ciągłość w krajobrazie miasta? Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 209
Fot. 7. Historyczne źródło przy ul. Oboźnej w Warszawie. Zdjęcie wykonane w 2018 r. (fot. J. Angiel) 210
Fot. 8A. Co to są namuły rzeczne oraz – jakie one są? Obserwacje bezpośrednie poprzez zmysł wzroku, doświadczanie przez dotyk i poprzez zmysł węchu (fot. J. Angiel) 214

Fot. 8B. Uczniowskie badania zanieczyszczenia powietrza z wykorzystaniem skali porostowej (fot. J. Angiel) 214
Fot. 9. Badania uczniowskie podczas zajęć terenowych w najbliższej okolicy (fot. J. Angiel) 215
A. Wykonanie odwiertu świdrem glebowym w celu pobrania próbek gruntu i gleb 215
B. Analiza próbek gruntu i gleb w laboratorium terenowym 215
Fot. 10. Odkrywanie, doświadczanie i przeżywanie jest istotne na każdym etapie edukacji – zajęcia terenowe w najbliższej okolicy (Las Kabacki w Warszawie) dla dzieci z Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny (fot. J. Angiel) 219
Fot. 11. Właścicielka domu i ogrodu w Pruchniku na Podkarpaciu przy porządkowaniu przedogródka od strony ulicy. Znakomita okazja do przeprowadzenia rozmowy i mini wywiadu na temat tradycji dotyczącej ogródków i rosnących w nich gatunków roślin (fot. J. Angiel) 222

Spis tablic

Tablica 1. Warsztaty terenowe dla nauczycieli geografii „Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym". Beskid Niski (2019). Wykłady terenowe, obserwacje, doświadczanie, opracowania, prezentacja prac 53–54
Tablica 2. Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa". Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Ćwiczenia z orientacji w terenie, pobieranie próbek . . 99–100
Tablica 3. Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa". Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Pobieranie próbek, obserwacje, waloryzacja 125–126
Tablica 4. Warsztaty terenowe dla nauczycieli geografii „Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym". Beskid Niski (2019). Prezentacje opracowań wyników, syntez oraz poznawanie cech krajobrazu 143–144
Tablica 5. Zajęcia terenowe na ścieżkach dydaktycznych. Przykłady tematów, stanowisk w terenie oraz tablic dydaktycznych 145–146
Tablica 6. Zajęcia terenowe z uczniami szkół podstawowych „Zobaczyć świat oczami geografa". Murzynowo k. Płocka, Mazowiecki Ośrodek Geograficzny WGiSR UW (2019). Podsumowanie wyników oraz nowe badania i interpretacje 165
Tablica 7. Zajęcia terenowe dla nauczycieli przyrody, geografii i biologii „Spotkania przyrodników w Pienińskim Parku Narodowym" (2019) 166
Tablica 8. Zajęcia terenowe dla nauczycieli geografii, przyrody biologii „Akademia Wigierska" w Wigierskim Parku Narodowym (2018) 211–212
Tablica 9. Zajęcia terenowe różnotematyczne, lata 2015–2018 236–237

Załączniki

Załącznik 1

Literatura geograficzna z lat 1948–2019 na temat zajęć w terenie – w podziale tematycznym

Aspekty, tematyka	Słowa kluczowe	Autor, autorzy (układ alfabetyczny), rok wydania
Idee, wartości, cele, znaczenie	– celowość, wartości kształcące – kształtowanie tożsamości – rola poznawcza – sposobność wychowania – kompleksowość – integracja (międzyprzedmiotowa; tematyczna itp.) – kształcenie umiejętności – samodzielne dochodzenie do wiedzy – myślenie naukowe – ścieżka badawcza – nauczanie – uczenie się problemowe	m.in. Andrysiak 1969, Angiel 1993, Golec, Nowak 1990, Gotkiewicz 1963, Grabowska 1992, Kardas 1995, Klima 1959, 1962, Klimek 1969, Michalczyk 2016, 2017a,b, Podgórski 1997, Pulinowa 1996, 1999, Rodzoś, Szczęsna 1997, Stachowicz-Polak, Stańczak 1968, Szukalski 1960, Szmidt 2011, Szumny 1999, Tracz 2013, Winklewski 1977, Wuttke 1948
Elementy środowiska, elementy krajobrazu Miasto krajobraz – całość Zjawiska i procesy Formy morfologiczne Współzależności	– skały, ich rodzaje, głazy narzutowe odkrywki, wyrobiska – interpretacja – roślinność, gleby, rodzaje, gatunki – rzeki, ich działalność; krajobrazy nadrzeczne; jeziora – mikroklimat – krajobraz: postrzeganie, poznawanie, czytanie, rozumienie, interpretacja – rzeźba polodowcowa, rzeźba krasowa – zjawiska: przyrodnicze (w tym: hydrologiczne, meteorologiczne); kwaśne opady – procesy meteorologiczne, hydrologiczne, geomorfologiczne, geologiczne – proces wietrzenia, erozji	m.in. Adamczyk 2017, 2018, André 1968, Angiel J., 2007a, 2009, 2018, Angiel P. 2004, Bartoszewska 1999, Bartkowiak 2015, Berne 1984, Borzyńska 1994, Brożyńska 2001, Brożyńska, Kuchareczko 2002, Byca 2010, Cichoń, Piotrowska 2010, Ciurzyński 1989, Chałubińska 1952, 1992, Czekańska 1951, Dudek 1994, Dylikowa 1952a, Gałuszka 2001, 2003, Grabowska 1992a,b, Gumiński 1948, Herman 1995, 1996, 1997, Jabłoński 1969, Jagodziński 1961, Jerczyńska 2002, Jeśman 1962, Kardas 1995, Konieczny 1955, Kopczyński 1966, Kowalska 1953, Krajniak 1988, Krośkiewicz 1969, Krygowski 1950, Lamparska-Wieland 2004, Maik 1966, Maziarz 1994, Michalczyk 2017, Motyczyńska 1998, Nawara 1961, Nowicka 2006, Olak 2004, Piechota 1998, Pożaryscy 1952, Pulinowa, Jajeśnica 1982, Rachocki 1996, Rapota 2003, Różycki 1963, Smolec, Adamczyk 2007, Szukalski 1960, 1964, 1966, Tracz 2013, Wilgat 1950, Wojtanowicz 1998, Wosiek 1961, Wysokiński 1995

Aspekty, tematyka	Słowa kluczowe	Autor, autorzy (układ alfabetyczny), rok wydania
Gospodarka, osadnictwo	– przemysł, zakład przemysłowy, produkcja, transport, żegluga – miasto, wieś, układ wsi	m.in. Adrianowska 1965, Kochanek 1963, Koszarski 1969, Majewski 1969, Mityk 1964, Nowak 1963
Miejsca, najbliższa okolica, „mała ojczyzna", własny region	– otoczenie szkoły, osiedle szkolne, moja miejscowość (moje miasto), najbliższa okolica, mała ojczyzna – Sudety, w tym: Góry Stołowe, Góry Opawskie, Góry Kaczawskie, Kotlina Turoszowska, Pogórze Karkonoskie, Masyw Ślęży, Beskid Żywiecki, Wyżyna Krakowsko-Częstochowska, Kraków i okolice, Pogórze Karpackie, Roztocze (Zwierzyniec), Góry Świętokrzyskie, Pojezierze Łęczyńsko-Włodawskie, Równina Radomska, Warszawa (Nizina Mazowiecka), okolice Łukowa, Wzniesienia Łódzkie, okolice Poznania, Toruń, Wysoczyzna Żarnowiecka, Pobrzeże Gdańskie, Mierzeja Helska, okolice Wlenia, Kanał Elbląski, Pojezierze Suwalskie	m.in. Angiel J., Angiel M. 1991, Angiel 1992, 1993, 2009, Appelt 2007, Bartoszewiczówa 1951, Berne 1984, Chałubińska 1992, Cios 2001, Deszczko 1974, Dudek 1994, Dylikowa 1952b, Gajowniczek 2013a,b, Gałuszka 2001, Gaweł, Zinkow 1988, Gołaszewska, Gołdowska 2007, 2008, Hibszer 1996, Jenorowska, Uznańska 2004, Kardas 1995, Klima 1970, Kosteccy 2003, Koszarski 1957, Kowalska 1953, Krakowska 2000a,b, Kucharczyk, Wołoszyn 2003, Kuśko 2005, Ludynia 1988, Łuszczyk 2003, Mikucińska 1949, Motyczyńska 1998, Motyka 2004, Niewińska 2007, Nawara 1961, Orłowska 2008, Pakuła, Ziętara 1962a,b, Pawlik 1997, Pruszko 2018, Pulinowa, Jajeśnica 1982, Rodzoś, Szczęsna 1997, Romeyko-Hurko 1948, Seliga, Szmidt 2005, Sęk 2001b, Sikorski 2013, Stempień-Sałek 2007a,b, Stopczyński 2000, Szmidt, Szeptalin 2019, Szukalski 1996, Wiatrowski 2008, Wiktorowicz 2003, Wilgat 1956, Wuttke 1965, Vierek 2009
Czas, zmienność	– przemiany elementów środowiska geograficznego	m.in. Figa 2007, Nawara 1961, Wilgat 1950, Wojtanowicz 1998

Aspekty, tematyka	Słowa kluczowe	Autor, autorzy (układ alfabetyczny), rok wydania
Formy zajęć terenowych	– wycieczki, ścieżki dydaktyczne, krajoznawcze, ćwiczenia terenowe, warsztaty terenowe, krajoznawcze obozy wędrowne, obozy naukowe, terenowe badania geograficzne, warsztaty terenowe, rajdy geograficzne i krajoznawcze, zintegrowane zajęcia terenowe, biegi terenowe, gry terenowe (w tym geocaching)	m.in. Andrysiak 1969, Angiel 1996, Angiel 2007b, Angiel J., Angiel M. 1991, Angiel J., Angiel M. 2001, Augustyniak 1993, Augustyńska 1973, Bandzarewicz 2003, Berne 1984, Berne, Schoepe-Borowska 1984, Białecka 1980, Chałubińska 1992, Cabaj, Piskorz 1987, 1989a,b, Cichoń 2006, 2007, 2008, 2009, Gołaszewska, Cichoszewski 1993, Cieśliński 2003, Ciszewska 1990, Ciurzyński 1989, Czekańska 1950, 1973, Czerwieńcowie 1983, Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014, Deszczko 1974, Dylikowa 1952b, 1962, Ferchmin 1977, Frąckiewicz 2009, Gołaszewska, Cichoszewski 1993, Gołąbek 2009, Gołdowska 2008, Gotkiewicz 1948, Górz-Piskorz 1987, Gumowski 2003, Hajdowicz 1989, Hakke, Nonas 1986, Hibszer 1990, Izdebski i in. 1979, Izworska 1984a,b, Jabłoński 1969, Jagodziński 1961, Janowska 1955, Janowski 1929, Jaroszowa 1951, 1968, Jaśkiewicz 1999, Jerczyńska 2002, Jeśmian1961, Jędraś 1967, 1998, Kądziołka 2001, 2005, Kiełb 1993, Kiper-Wacek, Piskorz 2006, Klaczyńska-Przyjemska, 1961, Klima 1956a,b, Kowalska 1953, Kopczyński 1960, Krzemińska 2006, Kwaśniewicz 1998, Krygowski 1938, Krygowski 1948, 1950, Leszczyńska, 1999, Ludynia 1967, 1988, Maćkowiak 2016, Majewski 1969, Makowska 1994, Markowska 2008, Michalczyk 2016, 2017, Mijakowska 2006, Mikucińska 1949, 1957, Molas 1996, Mordawski, Wiecki 2004, Niemcówna 1926, Niemcówna, Polaczkówna 1926, Nowacki 1989, Nowak, Hirsz-Rompa 2002a,b,c, Nowicka 2006, Pakuła, Ziętara, 1962, Pożaryscy 1952, Prus-Wiśniowski 1948, 1949, Pulinowa, Jajeśnica 1982, Pulinowa 2006, Rochnowski 1990, Różycki 1948, Rudek 1954, Seliga, Szmidt 2005, Srokosz 1991, Szmidt 2009, Szmyd, Malantowicz 2013, Sęk 2001a, Sikora 1973, Sitkowska 1984, Szalkiewiczówna 1953, Staszak 1978, Szczęsna 1996, Szukalski 1964, 1966, Szychliński 1924, Ślimak 1996, Świtalski 1973a, b, Tracz 2013, Trojan 2014a,b, 2018, Tywoński 1971, Wiatrowski 2008, Winklewski 1967, Włóka 2003, Wuttke 1927, 1948, 1955, 1957, 1961, 1965, Vierek 2009, Zielant 2003, Zieliński, Frątczak 1966

Aspekty, tematyka	Słowa kluczowe	Autor, autorzy (układ alfabetyczny), rok wydania
Metody, techniki	– pomiary, obserwacje, projekty edukacyjne, pogadanki, opis, opowiadanie, wywiady, debaty, rysowanie	m.in. Angiel 1992, Bacik, Piskorz 2007, Berne 1984, Brzyk 1993, Dylikowa 1952a, 1962, 1982a,b, Fabisiak 2004, Flis 1982, Grabowska 1992, Graves 1945, Gumiński 1948, Hermanowicz 1989, Janicki 2003, Karczewski 1955, Kądziołka, Janasik 2003, Krygowski 1954, Lenart 2006, Malinowski 1964, Maziarz 1989, Nowacki 1989, Piechota 1998, Rapota 2003, Rewekant 1975, Różycki 1948, Straż Rzeczna 2005, Szmidt 2009, 2016, Szumny 1999, Sylwestrzak 1970, Ślimak 1996, Tarasiewicz 2000, Tracz 2013, Tywoński 1971, Ucher 2004, Wiktorowicz 2003, Winklewski 1983, 1988, Wiszniewiczowa, Wuttke 1954, Wuttke 1961
Środki dydaktyczne, pomoce dydaktyczne	– mapy topograficzne, plany, panoramiczne szkice widokowe, przyrządy do mierzenia odległości, karty pracy	m.in. Berne 1984, Gaweł 1978, Flis 1977, Kądziołka 2005, Klima 1962, Krzemińska 2006, Piskorz 2004, Szmidt 2009
Scenariusze, konspekty lekcji		m.in. Angiel 2009, Cios 2001, Gołdowska 2006, Figa 2007, Krzemińska 2006, Kubacka-Mróz 2007a,b, Lesiak 1996, Maziarz 1994, Olszańska 2004, Piotrowski i in. 2013, Seliga, Szmidt 2000, 2005; Szmidt 2001, Stempień-Sałek 2007, Stopczyński 2000, Sulejczak, Szmidt 2011, Szmidt 2001, 2009, Wojtanowicz 1998, Vierek 2010
Inne dotyczące zajęć terenowych		m.in. Angiel 2000, 2001, 2007b, Banach 2000, Barbag 1951, Brinken 1951, Chałubińska 1956, Choińska 2005, Cichoń 2004, Czarnowski 1969, Czerniak-Czyżniak 2015, 2016, Denek 1998, 2006, Górka 2010, Hibszer 1996, 2001, Hindson 1991, Janowski 2000, Jędraś 1967, 1998, Kowalczewski, i in. 1996, Łobożewicz, Jędras 1998, Kowalik 2006, Kwaśniewicz 1998, Licińska 1978, Mańkowska 2002, Mazurek, Silezin 2008, Michalczyk 2017, Mordawski 1996, Nałkowski 1910, Piskorz 1997, Podgórski 1997a,b, Pulinowa 1994, Ratajczak-Szczerba 2016, Rzymski 1995, Sawicka, Wachowicz 1996, Sawiński 2013, Stachowicz-Polak, Szmidt 2011, Świtalski 1987, 1990, 2002, Wilczyńska-Wołoszyn 2001, Wuttke 1948, 1965

Załącznik 2. (do rozdziału 5.2)

Podstawa programowa (fragmenty)

Cele poznawcze, kształcące i wychowawcze (wymagania ogólne) zawarte w Podstawie programowej, które dotyczą krajobrazu kulturowego jako odzwierciedlenia środowiska geograficznego

Szkoła podstawowa

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Wiedza geograficzna
(pkt 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

2. Poznanie wybranych krajobrazów Polski i świata, ich cech i składników.
3. Poznanie głównych cech środowiska geograficznego Polski, własnego regionu oraz najbliższego otoczenia – „małej ojczyzny", a także wybranych krajów i regionów Europy oraz świata.
4. Poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowań i konsekwencji oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody.
5. Rozumienie zróżnicowania przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego świata.
6. Identyfikowanie współzależności między elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz związków i zależności w środowisku geograficznym w skali lokalnej, regionalnej i globalnej.
7. Określanie prawidłowości w zakresie przestrzennego zróżnicowania warunków środowiska przyrodniczego oraz życia i różnych form działalności człowieka.
8. Integrowanie wiedzy przyrodniczej z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną.

Kształtowanie umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce
(pkt 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

1. Prowadzenie obserwacji (…) w terenie, analizowanie pozyskanych danych i formułowanie wniosków na ich podstawie.
2. Korzystanie z: planów, map, fotografii, rysunków (…), tekstów źródłowych, TIK w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.
3. Interpretowanie map różnej treści.
4. Określanie związków i zależności między elementami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego, formułowanie twierdzenia o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień.

5. Ocenianie zjawisk i procesów społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata.
6. Stawianie pytań, formułowanie hipotez, proponowanie rozwiązań problemów dotyczących środowiska geograficznego.
7. Podejmowanie nowych wyzwań oraz racjonalnych działań prośrodowiskowych i społecznych.
8. Rozwijanie umiejętności percepcji przestrzeni i wyobraźni przestrzennej.

Kształtowanie postaw
Wszystkie punkty dotyczące kształtowania postaw (9) zapisane w Podstawie programowej na tym etapie i w tym zakresie kształcenia.

Liceum ogólnokształcące – zakres podstawowy

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Wiedza geograficzna
(pkt 1, 3, 4, 5, 6)
1. Poznawanie terminologii geograficznej.
3. Poznanie zróżnicowania środowiska geograficznego, głównych zjawisk i procesów geograficznych oraz ich uwarunkowań i konsekwencji.
4. Poznanie podstawowych relacji między elementami przestrzeni geograficznej (przyrodniczej, społeczno-gospodarczej i kulturowej) w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.
5. Rozumienie prawidłowości w zakresie funkcjonowania środowiska geograficznego oraz wzajemnych zależności w systemie człowiek–przyroda.
6. Rozumienie zasad racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody i zachowania dziedzictwa kulturowego.

Kształtowanie umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce
(pkt 1, 3, 4, 5, 6, 7)
1. Korzystanie z planów, map (…), fotografii, zdjęć lotniczych, satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, TIK oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.
3. Identyfikowanie relacji między poszczególnymi elementami środowiska geograficznego (przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego).
4. Formułowanie twierdzeń o podstawowych prawidłowościach dotyczących funkcjonowania środowiska geograficznego.
5. Ocenianie zjawisk i procesów politycznych, społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata.
6. Przewidywanie skutków działalności gospodarczej człowieka w środowisku geograficznym.

7. Krytyczne, odpowiedzialne ocenianie przemian środowiska przyrodniczego oraz zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.

Kształtowanie postaw
(pkt 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
2. Docenianie znaczenia wiedzy geograficznej w poznawaniu i kształtowaniu przestrzeni geograficznej.
3. Dostrzeganie aplikacyjnego charakteru geografii.
4. Podejmowanie refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz osiągnięciami cywilizacyjnymi ludzkości.
5. Rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, ochrony elementów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz konieczności rekultywacji i rewitalizacji obszarów zdegradowanych.
6. Przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.
7. Kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym.
8. Kształtowanie postawy zrozumienia, szacunku dla tradycji, kultury, osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej (…).

Liceum ogólnokształcące – zakres rozszerzony

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Wiedza geograficzna
(pkt 2, 3, 6)
2. Rozszerzenie wiedzy niezbędnej do zrozumienia istoty zjawisk oraz charakteru i dynamiki procesów w środowisku geograficznym zachodzących w skali lokalnej, regionalnej, globalnej.
3. Identyfikowanie sieci powiązań przyrodniczych, społecznych, kulturowych, gospodarczych (…) w przestrzeni geograficznej.
6. Integrowanie wiedzy przyrodniczej, społecznej, ekonomicznej, humanistycznej.

Kształtowanie umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce
(pkt 6, 7)
6. Kształtowanie umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni i wyobraźni przestrzennej.
7. Waloryzowanie zjawisk i procesów przyrodniczych oraz wartościowanie zachowań i działalności człowieka w środowisku geograficznym.

Kształtowanie postaw
(pkt 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

1. Rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna.
2. Kształtowanie przekonania o użyteczności edukacji geograficznej dla osobistego rozwoju człowieka oraz aktywności społecznej.
3. Rozumienie pozautylitarnych wartości elementów środowiska geograficznego i krajobrazów.
4. Docenianie znaczenia dóbr kultury i zasobów przyrody w życiu człowieka, rozumienie konieczności racjonalnego ich użytkowania i ochrony.
5. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności za stan i jakość środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszły rozwój społeczno-kulturowy i gospodarczy własnego regionu, Polski i świata.
6. Uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego i ponadnarodowego.
7. Przekonanie o potrzebie odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim na rzecz rozwoju lokalnego, regionalnego oraz Polski.

Autorzy

dr hab. Joanna Angiel
Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii Studiów Regionalnych
e-mail: j.angiel@uw.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-3980-8552

dr hab. Adam Hibszer
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Przyrodniczych
e-mail: adam.hibszer@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-1416-7464

dr hab. Elżbieta Szkurłat prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych
e-mail: elzbieta.szkurlat@geo.uni.lodz.pl
https://orcid.org/0000-0003-0267-8707

dr hab. Elżbieta Szkurłat, prof. UŁ

dr hab. Adam Hibszer

dr hab. Joanna Angiel

WYDZIAŁ NAUK GEOGRAFICZNYCH
Uniwersytet Łódzki

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDZIAŁ NAUK PRZYRODNICZYCH

WYDZIAŁ GEOGRAFII I STUDIÓW REGIONALNYCH
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Autorzy tego opracowania to dydaktycy geografii – nauczyciele akademiccy z różnych ośrodków uniwersyteckich.

Są to osoby z wieloletnim doświadczeniem pracy w szkołach podstawowych, średnich oraz wyższych, autorzy podstaw programowych geografii, programów nauczania i podręczników szkolnych.

Łączy ich ta sama pasja – geografia oraz troska o dobrą jakość akademickiego i szkolnego kształcenia geograficznego. Według nich w edukacji geograficznej ważne jest zdobywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności i postaw nie tylko podczas zajęć w klasie, ale również w trakcie geograficznych zajęć terenowych. Najlepszymi miejscami takiej edukacji są najbliższe okolice szkoły, swoje miasto lub wieś oraz własny region.

Autorzy mają nadzieję, że opracowanie pozwoli spojrzeć inaczej na warsztat pracy nauczyciela geografii, w tym na rozmaite miejsca w terenie, w których jest „zapisana" wiedza na temat relacji między elementami środowiska geograficznego czy procesami w nim zachodzącymi. Książka może również ułatwić rozpoznanie własnych związków z miejscami życia, ich znaczeniami i wartościami, nie zawsze wcześniej dostrzeganymi. Pokazuje także, w jak bogatym i zróżnicowanym dziedzictwie dydaktycznym uczestniczymy jako nauczyciele geografii, tworząc zarazem geograficzną sztafetę wielopokoleniową.

Bogucki
WYDAWNICTWO NAUKOWE

ISBN 978-83-7986-299-3