ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN — POLONIA
VOL. LIV, 17 SECTIO B 1999

Katedra Kształtowania Krajobrazu
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Jadwiga MICHALCZYK

Polska myśl dydaktyczna w zakresie geografii wobec osiągnięć współczesnych

Polish didactic idea in the field of geography in relation to modern achievements

Pamięci Pani Profesor Anny Dylikowej

Na tle korzeni polskiej myśli dydaktycznej w zakresie geografii przedstawiono węzłowe ogniwa inicjujące rozwój różnych dziedzin dydaktyki geografii. Wyniki zestawiono także w formie graficznej (wykres), przedstawiając pionierskie osiągnięcia dydaktyki geografii w kontekście ogólnej sytuacji edukacyjnej w Polsce. Z punktu widzenia wieloletnich doświadczeń dydaktyka geografii wskazano potrzebę większej troski akademickich geografów o rozwój dydaktyki przedmiotu będącego ich dziedziną badawczą.

KORZENIE POLSKIEJ MYŚLI DYDAKTYCZNEJ

Postawiona na wysokim poziomie dydaktyka przynosi nieocenione korzyści danej dziedzinie nauki. Wyzwolone w wieku dziecięcym zaciekawienie, zainteresowanie i zamiłowanie kieruje dorastającą osobę do podjęcia systematycznych studiów, a dla późniejszych uczonych staje się początkiem sukcesu. Można to stwierdzić na przykładzie uczniów, którzy „przerośli mistrza". Po-

dobnie jest i w geografii. Dokumentuje to biografia niejednego wybitnego profesora wspominającego swoje „raczkowanie" w geografii.

Docenienie dydaktyki przynosi także widoczne efekty w rozpowszechnianiu wiedzy i zdobywaniu sobie nowych pól badawczych. Świadczą o tym największego formatu uczeni, którzy organizując życie naukowe nie szczędzą trudu, by w parze z postępem danej dyscypliny naukowej szedł rozwój jej dydaktyki. Wśród geografów przykładem może służyć działalność niedawno zmarłej prof. Anny Dylikowej. Ona też w 1988 roku była inicjatorką niniejszej pracy, jako jednego z rozdziałów podręcznika dydaktyki geografii dla nauczycieli szkół średnich. Niestety w okresie przemian ustrojowych i zmian koncepcji programu inicjatywa podręcznika upadła. Problem jednak wydaje się aktualny w okresie, gdy kreacjonizm pedagogiczny staje się nieodzownym elementem nowoczesnej edukacji.

Współczesny obraz polskiej dydaktyki geografii kształtowany był od ponad dwu wieków. Początki sięgają czasów, kiedy polska myśl geograficzna doszła do poziomu zasługującego na przeznaczenie dla geografii odrębnego miejsca w planach i programach nauczania. Odtąd polskiej geografii towarzyszyła jej dydaktyka, która początkowo była jedynie wiedzą o nauczaniu geografii.

Pierwszą polską szkołą, w której wprowadzono geografię było Collegium Varsoviene, prowadzone przez zakon teatynów. Tu w 1737 r. w planie nauczania przedmiotów humanistycznych pojawiła się geografia (Lipko 1973, 98–99). Niewiele później i w innych szkołach prowadzonych przez księży pijarów oraz ojców jezuitów geografia znalazła się jako odrębny przedmiot nauczania.

Kiedy w 1773 r. rozpoczęła działalność Komisja Edukacji Narodowej (KEN), geografia miała już ugruntowaną pozycję i poniekąd infiltrowała programy nauczania, zwłaszcza fizyki, chemii, historii. Właśnie w historii wyodrębniono historię naturalną, która nieco później znalazła miejsce wśród nauk geograficznych. Geografia obok historii była też wymieniana w planach nauczania KEN. W dokumencie *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie* z 1774 r., który miał już formę programu nauczania, w odniesieniu do geografii znajdujemy następującą instrukcję:

„Nieoddzielna od historji być powinna geografja, tak jak chronologja. Ułatwi naukę geografji nauczyciel. 1. Zaczynając od pierwszych powszechniejszych rzeczy, to jest podziałów ziemi, położeń krajów, granic. 2. Dając potym jasną znajomość kart ziemiopiskich, globów, sfer. 3. Korzystając ze zwyczajnej dzieciom rysowania ochoty i mapy im do przerysowania pożyczając. 4. Wprawując dzieci, aby gdziekolwiek się znajdują, znali wschód, zachód, pomiarkowali jakie jest ich położenie względem tego lub owego bliższego miasta. 5. Zachowując w geografji partykularnej ten porządek: aby naprzód znali swój kraj, potem sąsiedzkie bliskie, z któremi zachodzą związki z przymierza handlu. 6. Nie czytając żadnych powieści, gazet, bez geograficznej karty. 7. Mieszając naturalne polityczne ciekawości" (Ustawodawstwo… 1925, s. 39).

W tym XVIII-wiecznym paradygmacie geografii dominował opis. Element rozumowy dopiero się zarysowywał. Właśnie na ten element położono nacisk

w programie nauczania. Można w nim dopatrzyć się ważnych aksjomatów dydaktyki geografii, na których oparto nauczanie w momencie wprowadzania tego przedmiotu do edukacji szkolnej. Do tych aksjomatów należą stwierdzenia, które współczesnym językiem możemy wyrazić następująco:

a) mapa jest źródłem informacji geograficznej, więc w edukacji powinna być ukształtowana umiejętność rozumienia i interpretowania obrazu kartograficznego;

b) nauczanie geografii powinno być powiązane z zajęciami terenowymi, by uczeń uzyskał umiejętność orientacji w przestrzeni, rozumienia zjawisk zachodzących w środowisku, w którym żyje;

c) geografia ojczystego kraju jest modelem odniesienia przy poznawaniu innych krajów;

d) szkolne nauczanie geografii jest tylko cząstką edukacji geograficznej;

e) uczenie się geografii powinno być powiązane z wykonywaniem zadań.

Działalność KEN przypada na inicjalną fazę rozwoju nowoczesnej geografii. I choć w planie nauczania nie zajmowała poczesnego miejsca, to z ówczesnej rewolucji metodycznej odniosła nieocenioną korzyść. Wprowadzona bowiem została tzw. edukacja środowiskowa, poprzez wdrażanie do obserwowania otaczającego świata i poznawania jego praw. Taka koncepcja uwidoczniła się w nowych podręcznikach, z których najbardziej geograficzne są podręczniki fizyki Hubego (1737–1808): *Wstęp do fizyki* (1788) i *Listy fizyczne* (1791). Treść ich stanowi geografia matematyczno-fizyczna, przedstawiona jasno i obrazowo, z zachowaniem zasad wprowadzania informacji od elementów zmysłowych do uogólnień – zgodnie z indukcyjnym modelem poznania (Nałkowski 1901; Polaczkówna 1925). Podstawy z geografii fizycznej kształtowane były przede wszystkim w najbliższym otoczeniu, poprzez analizę odkrywek, obserwowanie zjawisk i ich skutków – działalność wód płynących, opady, wiatry i inne zjawiska zachodzące w przyrodzie. Był to punkt odniesienia do poznania terenu w skali ogólnej. Zjawiska niedostępne dla obserwacji były uprzystępniane obrazowo. Przykładem jest powiązanie ruchów Ziemi (widomego ruchu Słońca) z kierunkiem i długością cienia w różnych porach roku i na różnej szerokości geograficznej, co jest wciąż stosowanym chwytem dydaktycznym. Nie bez racji Nałkowski (1901) te podręczniki nazwał dziełem epokowym i nigdy nieprzestarzałym.

Za pierwszy oryginalny, opracowany na wysokim poziomie, podręcznik geografii uchodzi *Jeografia, czyli opisanie matematyczne i fizyczne Ziemi* (1804, 1809, 1818) Jana Śniadeckiego (1756–1830). Chociaż podręcznik wydany był już w czasach zaborów, to jednak stanowi chlubny przykład wpływu KEN na kształtowanie się polskiej myśli dydaktycznej w zakresie geografii (Malicki 1973). To właśnie z ducha KEN wywodzi się twórczy fundament współczesnej dydaktyki geografii.

GŁÓWNE OGNIWA EWOLUCJI POLSKIEJ MYŚLI DYDAKTYCZNEJ

Na rozwój teorii dydaktyki geografii wielki wpływ miały warunki, które można określić jako czynniki zewnętrzne, gdyż nie mieszczą się w samej nauce, natomiast bywają hamulcami rozwoju i motorami postępu. Do takich czynników należy sytuacja polityczna i społeczna. Czynniki te zaburzają nieustanny postęp w dydaktyce i powodują skokowy rozwój. Nietrudno zauważyć, że impas był w okresie rozbiorów i wojen. Natomiast wielki postęp przypada na okres budzenia się świadomości narodowej i swobodnej pracy, kiedy geografia stawała się narzędziem twórczego rozwoju człowieka. Odbiciem postępu jest kształtowanie się podręczników dydaktyki geografii, książek i atlasów szkolnych, tworzenie środowiska pracy. Są to elementy kluczowe, decydujące o rozwoju, które możemy nazwać ogniwami. Przyjrzyjmy się bliżej tym ogniwom i ich ewolucji.

POLSKIE PODRĘCZNIKI DYDAKTYKI GEOGRAFII

W ślad za wyodrębnieniem się geografii jako przedmiotu nauczania szkolnego szły próby opracowania podręcznika do jej nauczania. Próbą dostarczenia nauczycielowi podręcznika instruktażowego było dzieło Edwarda Czarneckiego (1774–1831): *Zasady edukacyi i instrukcyi podług Niemeyera*. I choć trudno je uznać za oryginalne dzieło, to jednak stanowiło wydatną pomoc, wskazując ogólne i kierunkowe cele, treści kształcenia oraz zasady nauczania geografii (Czarnecki 1808, t. I, s. 219–225).

Aspekt obrazowości i logicznego ujmowania treści akcentował Majorkiewicz w książce *Nowa metoda uczenia się jeografii* (1841). Ta praca także nie jest oryginalnym osiągnięciem polskim, ale oparta została na francuskich wzorach.

Raczej kompilacją XIX-wiecznych poglądów niż spójnym podręcznikiem metodycznym jest dzieło Plebańskiego (1831–1896) *Gieografia jej znaczenie w szkole i literaturze* (1890). Niemniej w tej pracy zarysowana jest wizja geografii jako przedmiotu szkolnego o walorach wychowawczych, poznawczych i utylitarnych.

Dopiero książka Wacława Nałkowskiego *Zarys metodyki geografii* (1908, 1920, 1925) może być uznana za oryginalny polski podręcznik dydaktyki geografii. Na tle dorobku Nałkowskiego książka stała się poradnikiem wprowadzania geografii na współczesne tory. W idei kształtowania twórczego człowieka próbował Nałkowski wprowadzić systemowe zmiany w edukacji geograficznej

poprzez łączenie teoretycznej podbudowy z praktycznymi radami. W jego aksjologii dydaktycznej dominował aspekt humanistyczny, a samo nauczanie geografii stawało się elementem rzutującym na wychowanie. Wyrażają to słowa:

„Wszechstronność wykształcenia, jakie daje gieografia już w zakresie szkolnym, jest nieoceniona w dalszym życiu, gdy człowiek, zmuszony koniecznością podziału pracy dla pożytku społecznego, musi się zacieśnić do jednej jakiejś gałęzi nauki, czy działalności: wykształcenie gieograficzne uchroni go od kalectwa duchowego, pozwoli mu powiedzieć (»homo sum et nil humanum a me alienum esse puto«" (Nałkowski 1908, s. 17).

W tytule podręcznika dydaktycznego Nałkowski użył słowa „metodyka". Właśnie to słowo najczęściej występowało w tytułach naszych podręczników o wielostronnej treści odnoszącej się do problemów nauczania geografii. Występuje ono u Hrabyka i Sawickiego (1921, 1923); Mścisza (1928, 1929); Hajnosa i Sawickiego (1929); Czekańskiej (1959, 1964, 1973); Barbaga (1966, 1974); Winklewskiego (1967, 1977). Do wyjątków należy książka Niemcówny *Dydaktyka geografii* (1929). Treść tej książki jest adekwatna do tytułu i została ujęta w trzy części: 1. Ogólna dydaktyka geografii; 2. Pomoce naukowe w geografii; 3. Dydaktyka szczegółowa geografii. Praca ta jest pierwszym obszernym kompendium wiedzy z dydaktyki geografii. Powstała jako efekt badań empirycznych i teoretycznych opracowań wykonanych przez autorkę w latach 1916–1927 (Niemcówna 1929). Całokształt opracowania i systemowe ujęcie sprawiły, że następna tego typu kompleksowa synteza pod nazwą *Zarys metodyki geografii*, autorstwa Czekańskiej (1959), powstała 30 lat później. Nie jest to równoznaczne z trzydziestoletnim zastojem w dydaktyce geografii. Wręcz przeciwnie.

Aktywna działalność ówczesnych geografów i wymiana doświadczeń wysuwały polską dydaktykę geografii na czołową pozycję. Sprzyjał temu dorobek środowisk naukowych, zwłaszcza Eugeniusza Romera i jego uczniów. Zakłócenia w dynamicznym rozwoju spowodował wybuch II wojny światowej, a i bezpośrednio po wojnie sytuacja stała się niewiele lepsza. Działalność powojennego szkolnictwa rozpoczęła się w odmiennych warunkach, kiedy upowszechniono nauczanie przy ograniczonej bazie lokalowej i braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli, a zarazem z negatywnym nastawieniem do osiągnięć okresu międzywojennego. W czasach stalinowskich nastąpiło dramatyczne zerwanie z przedwojennym dorobkiem i tradycją polskiej dydaktyki geografii, a wzorce czerpano zza wschodniej granicy, skąd jako tłumaczenia obcych dzieł pochodziły niektóre podręczniki dydaktyki geografii.

PODRĘCZNIK I ATLAS UCZNIOWSKI

Do najbardziej elementarnych środków dydaktycznych w nauczaniu geografii należy podręcznik i atlas uczniowski. Jako chlubne osiągnięcie w tej dziedzinie zaliczyć trzeba wydanie podręcznika *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich* (1904, 1908, 1919), autorstwa Romera (1877–1954). Był to podręcznik złożony z zadań dla ucznia, ilustracji i tekstu. Całość tak została pomyślana, by uczeń samodzielnie powiększał swą wiedzę, odkrywając Ziemię i prawa nią rządzące poprzez wycieczki organizowane w najbliższej okolicy zamieszkania, a dalej poprzez analizę i interpretację mapy i ilustracji.

Dopełnieniem podręcznika był wydany w 1908 r. pierwszy polski atlas szkolny *Mały atlas geograficzny* również autorstwa Romera. W skład atlasu wchodziło 10 map, w tym mapa przedstawiająca „Ziemie dawnej Polski", w skali 1: 5 M, obejmująca terytorium od Bałtyku po Morze Czarne i od Moskwy do Berlina i Wiednia. Absolutną innowacją atlasu było wprowadzenie metody poziomicowej jako sposobu przedstawiania rzeźby terenu.

Atlas zyskał uznanie wśród francuskich geografów i na ich życzenie sporządzono wydanie konturowe (w nakładzie 500 egzemplarzy) dla studentów uniwersytetów francuskich (Przybylska 1931). Z koncepcji tego atlasu wywodzą się zeszyty map konturowych, które są nie do przecenienia podczas wykonywania zadań geograficznych. Szło to w parze z wprowadzeniem do praktyki szkolnej elementów kartografii, które stały się trwałym ciągiem kształcenia na różnych poziomach nauczania geografii.

Jeszcze obszerniejszy materiał kartograficzny przygotowany z myślą o intelektualnym wysiłku ucznia zawierał *Powszechny atlas geograficzny* Romera (1925). Odtąd szkolny atlas geograficzny stał się nieodzownym środkiem dydaktycznym w polskiej szkole.

PRACOWNIA GEOGRAFICZNA

Wyrazem dojrzałości idei dydaktycznych w zakresie geografii oraz świadectwem wprowadzania nowych strategii nauczania była pracownia geograficzna, stanowiąca warsztat edukacji geograficznej.

Potrzeba pracowni jako warunku do spełnienia zasady poglądowości była podnoszona jeszcze w XIX w. Natomiast przekształcenie sali (zwanej gabinetem geograficznym), w której gromadzono środki dydaktyczne na kompleksowe urządzenie środowiska pracy, nastąpiło w okresie międzywojennym. W środowisku tym polskie dziecko, w polskiej szkole mogło rozwijać swój potencjał intelektualny i kształcić swą twórczą postawę.

Wyrazem dojrzałości tej idei stało się zorganizowanie w 1927 r. przez Gustawa Wuttkego (1887–1975) pracowni geograficznej w Gimnazjum im. S. Batorego w Warszawie. Ta pracownia stała się pierwowzorem modelu polskiej pracowni geograficznej. Model był zatwierdzony przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego do upowszechnienia w szkołach. W parze z tym szło urządzenie wzorcowej pracowni przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Służyła ona za przykład do zastosowania w warunkach pracy nauczyciela, a zarazem było to miejsce wymiany doświadczeń i uzyskania porad. Promocją tego modelu zajęli się instruktorzy ministerialni: Wuttke i Janiszewski. Przygotowali oni specjalną instrukcję: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących* (1933, rok V, z. 1/7). Opracowanie to było pierwszym obszerniejszym podręcznikiem poświęconym organizacji pracy nauczyciela geografii.

Szkolna pracownia geograficzna stała się najważniejszym czynnikiem optymalizacji pracy nauczyciela geografii. Stanowiła innowację akceptowaną przez ogół nauczycieli. Wyrazem tego było zorganizowanie w Polsce do 1937 roku 740 pracowni (na około 1000 szkół średnich).

Polski wzorzec pracowni geograficznej zyskał uznanie także poza granicami kraju. Na zjazdach pedagogicznych w Genewie i Charbinie, dokąd wysłano kompletne wyposażenie pracowni, spotkało się ono z uznaniem i wyróżnieniem. To kompletne urządzenie pracowni przekazano do polskiej szkoły w Tokio (Czekańska 1964). Dodatkową promocją na forum międzynarodowym była instrukcja w języku angielskim: *Through the geography room to the knowledge of Homeland and the World* (1937).

Zarówno polskojęzyczna, jak i angielskojęzyczna instrukcja dokumentują ówczesny stan dojrzałości idei pracowni geograficznej. Istniał już bogaty i urozmaicony zestaw masowo produkowanych środków dydaktycznych. Większość z nich była dziełem Gustawa Wuttkego, któremu polska dydaktyka geografii zawdzięcza opracowanie modelu środowiska edukacji geograficznej, umożliwiającego wprowadzenie uczenia się przez odkrywanie (strategii problemowej) i przeżywanie (strategii emocjonalnej) (Michalczyk 1990).

ZAJĘCIA TERENOWE

Zainicjowany w okresie działania Komisji Edukacji Narodowej tzw. nurt środowiskowy, stanowiący ważną dziedzinę kształcenia geograficznego, mógł się urzeczywistnić w warunkach niepodległej Polski w okresie międzywojennym. Nurt ten został potężnie wzmocniony przez krajoznawstwo z rozbudzo-

nym jeszcze w czasach zaborów elementem emocjonalnym. Sprzyjało to rozwijaniu teoretycznych podstaw i praktycznego wprowadzania zajęć terenowych zarówno w nauczaniu geografii, jak i podczas zajęć pozalekcyjnych.

Dojrzałą koncepcję metodyki i programu zajęć terenowych wypracowała Niemcówna i Polaczkówna w pracy *Wycieczki geograficzne w szkole średniej* (1926). Uniwersalny i elastyczny model organizacji zespołu wycieczkowego przedstawił Wuttke (1927, 1963). Zaczerpnął on swą koncepcję z organizacji obozów harcerskich, ale dostosował do zadań edukacyjnych geografii, kładąc przy tym mocny akcent na wychowanie. W zorganizowanym przez Wuttkego zespole wycieczkowym każda osoba miała zadania organizacyjne i merytoryczne. Było to w ramach sześcioosobowych samorządnych grup, z których każda włączona została do społeczności wycieczki (imprezy terenowej). Więź uczestników zajęć z nauczycielem umocniona była poprzez reprezentantów poszczególnych grup, stanowiących sztab doradczy nauczyciela. Wycieczka szkolna zorganizowana zgodnie z wytycznymi Wuttkego stawała się edukacją przez uczestniczenie (pełnienie ról) i całkowicie odpowiadała wymogom kreacjonizmu pedagogicznego. Twórczej i społecznej wartości tego typu zajęć nie umniejszała nazwa „wycieczka", która później została zastąpiona terminem zajęcia terenowe.

Innego typu nowatorstwem dydaktycznym w zakresie inspirowania edukacji środowiskowej, zastosowanym w okresie międzywojennym przez Niemcównę, było opracowanie *Kraków. Krajoznawstwo* (1932). Służyło ono wprowadzeniu uczniów do pracy w terenie poprzez samodzielne zbieranie informacji terenowych i opracowywanie wyników. W części pierwszej autorka zamieściła instrukcję dla nauczyciela, część II zaś była atlasem konturowym zawierającym mapki 22 dzielnic Krakowa, profile okolic Krakowa, plan konturowy miasta. To właśnie ta część była przeznaczona dla ucznia i z jej pomocą (bez udziału nauczyciela) uczeń pogłębiał swoją wiedzę i kształtował umiejętności. Tak to w naturalny sposób w geografii zainicjowane zostało nauczanie programowane.

OLIMPIADA GEOGRAFICZNA

Bardzo cenną i twórczą inicjatywą dydaktyczną okazała się olimpiada geograficzna. Idea jej realizacji powstała w ramach struktur Polskiego Towarzystwa Geograficznego, a cała koncepcja została stworzona w 1974 r. przez zespół pracujący pod kierunkiem Anny Dylikowej. Biorąc pod uwagę ramowe wymogi olimpiad przedmiotowych zespół geografów opracował 3-etapowe zadania, wprowadzające młodego człowieka w istotę geografii. Zadania te zmie-

niały powszechne spojrzenie na geografię jako przedmiot nauczania szkolnego. Bezużyteczne „wkuwanie" nazw i liczb zastąpiono poznawaniem środowiska, którego elementy i wzajemne powiązania uzewnętrzniają się w dostępnym uczniowi krajobrazie. A i źródła informacji geograficznej ukazane zostały w innym świetle niż „dogmatyczne" treści niejednego podręcznika.

Nieocenioną i chyba niezaplanawaną korzyścią wynikającą z olimpiady stało się integrowanie środowiska geografów. Nie bez znaczenia była przy tym osobowość przewodniczącej Anny Dylikowej, która potrafiła pozyskać dla olimpiady wiele wybitnych osobowości ze środowiska akademickiego, a wśród nich Jana Flisa, głównego autora zadań kilkunastu edycji olimpiad. Zadania te były konstruowane w systemie poszukującym. Olimpiada ukazywała niekonwencjonalne podejście do geografii, dodając nauczycielom odwagi do odchodzenia od dogmatycznych ujęć podręcznikowych na rzecz kształtowania pojęć poprzez obserwację i interpretację faktów.

DZIENNIK SPOSTRZEŻEŃ

W każdej epoce metody i strategie kształcenia muszą dostosowywać styl edukacji do ogólnych warunków i potrzeb kształcenia. Niewątpliwą ponadczasową potrzebą wszelkiego kształcenia jest budzenie u uczniów inicjatywy twórczej oraz rozwijanie zdolności poznawczych i kształcenie w zakresie technik badawczych. Te warunki spełniał wprowadzony przez Wuttkego na początku XX wieku tzw. „dziennik spostrzeżeń", dający edukacyjne podwaliny dokumentacji terenowej. Był to zeszyt, w którym poszczególni uczniowie wpisywali swoje spostrzeżenia odnoszące się do zauważonych faktów i zjawisk. Wpisy okresowo (w miarę potrzeb) były interpretowane. Z pomocą tego zeszytu nauczyciel mógł poznać efekty swej pracy w postaci twórczej dokumentacji uczniowskiej. Autorzy takich wpisów, którzy osiągnęli najwyższe szczeble kariery naukowej, a zatem i wyróżniali się twórczą aktywnością, wiązali swoje osiągnięcia badawcze z prowadzeniem owego „dziennika spostrzeżeń" (Michalczyk 1990).

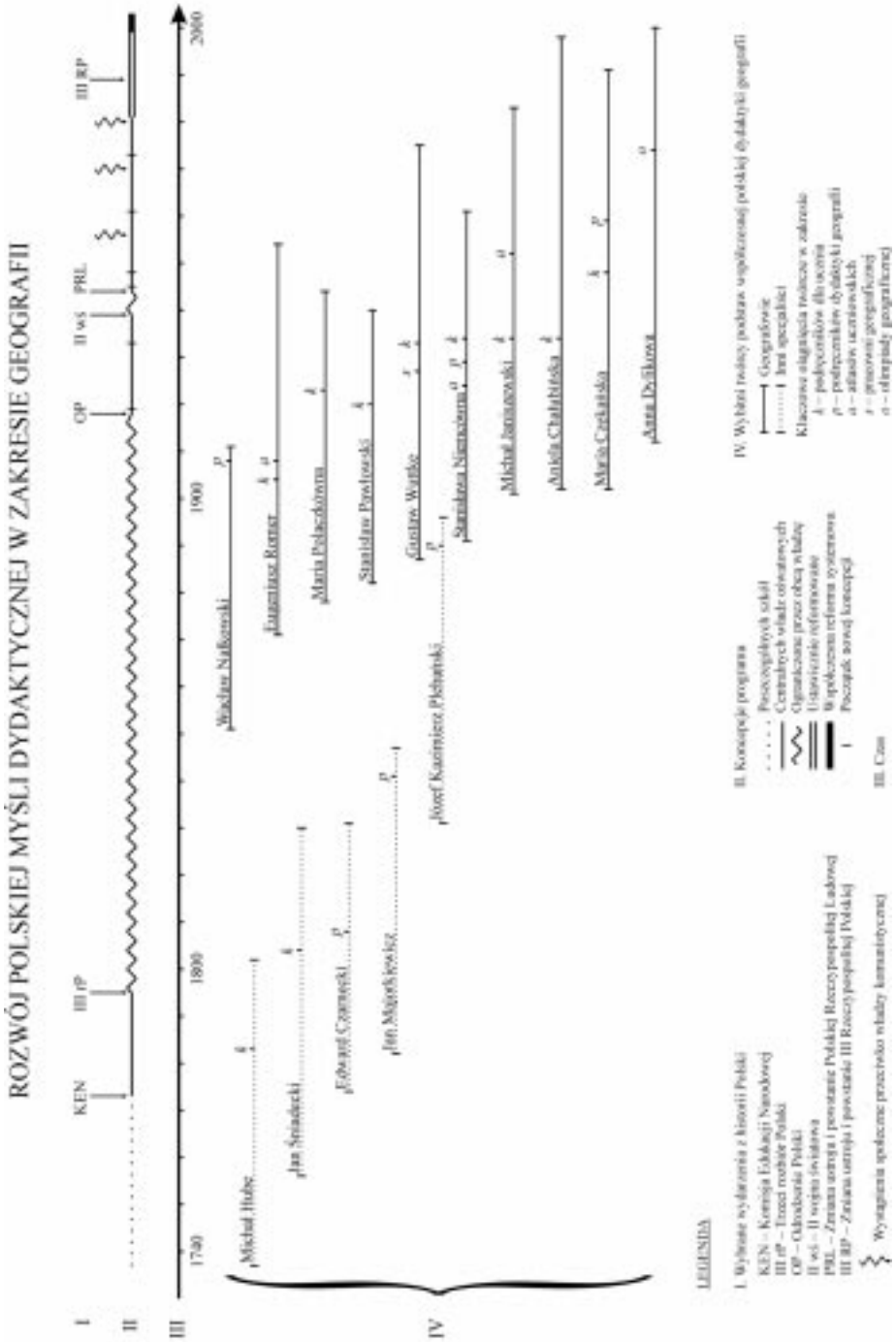
„Dziennik spostrzeżeń" do tej pory nie został upowszechniony, choć jest to chyba najbardziej realny sposób wprowadzenia problemowo-kompleksowej teorii doboru treści. W okresie elektroniki sprzymierzeńcem „dziennika" może być komputer, który umożliwi uczniom szybkie i atrakcyjne dokumentowanie poczynionych spostrzeżeń.

INTEGRALNOŚĆ NAUK GEOGRAFICZNYCH Z MYŚLĄ DYDAKTYCZNĄ

Wymowny obraz wysiłków geografów polskich, zmierzających do nadania edukacji geograficznej cech twórczych, dokumentują różne wydawnictwa z okresu, gdy polska myśl geograficzna rozwijała się dynamicznie. Wówczas największe autorytety polskiej geografii angażowały swój potencjał intelektualny w rozwój dydaktyki. Dowodzi tego choćby treść „Czasopisma Geograficznego". Od pierwszego rocznika (1923) do ostatniego przedwojennego (1939) w parze z naukowymi problemami geografii prezentowane są problemy dydaktyczne. Rocznik 1930 „Czasopisma Geograficznego" dokumentuje interesującą konfrontację poglądów dydaktycznych spolaryzowanych wokół tzw. systemu pracownianego i szkoły pracy. W wyniku tej konfrontacji, dokonanej na IV Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Geografii w Poznaniu, podjęto decyzję, że geograficzne edukacja powinna odbywać się w systemie szkoły pracy („Czas. Geogr." 1930, s. 105). Istotę takiej edukacji przedstawił Wuttke. Ówcześni uczeni, tej miary co Romer, Pawłowski, Sawicki, działający w uniwersyteckich ośrodkach geograficznych uprzystępniali swe prace badawcze nauczycielom i wspomagali ich we wprowadzaniu nowych idei do praktyki szkolnej. Wzmocnienie geografii szkolnej stawało się przedmiotem ich aktywności zawodowej i drogą rozwoju samej geografii (Pawłowski 1938; Romer 1929).

Innym dowodem dostrzegania w środowisku akademickim potrzeb geografii szkolnej jest wprowadzenie do zajęć uniwersyteckich ćwiczeń i wykładów z dydaktyki geografii. Już na początku lat dwudziestych dydaktyka geografii była prowadzona w Uniwersytecie Jagiellońskim przez Niemcównę i Uniwersytecie w Poznaniu przez Tarnawskiego (Pawłowski 1927).

Niewątpliwie w okresie międzywojennym w zawodzie geografa istniał ścisły związek między przedstawicielami nauki i szkoły. Jednoczył ich wspólny cel: uczynienie geografii narzędziem kształtowania twórczego i moralnie silnego człowieka. Gdy cel ten został rozmyty, stracili na tym uczniowie, ale też straciła polska geografia. Dydaktyka geografii nie zyskała statusu samodzielnej dyscypliny naukowej, a po II wojnie światowej zabrakło dla niej miejsca wśród nauk geograficznych; na uniwersytetach wywoływała „przykry dysonans w sanktuarium nauki" (Galska-Krajewska 1987, s. 113). Ale były wybitne jednostki z tytułem profesora, które dostrzegały potrzebę rozwoju zarówno geografii, jak i jej dydaktyki. To dzięki profesorom tej miary, co Aniela Chałubińska, Maria Czekańska, Anna Dylikowa, Jan Flis, Michał Janiszewski, Jan Winklewski, Gustaw Wuttke, geografia szkolna może się dziś szczycić walorami kształcącymi i wychowawczymi. Wymienieni profesorowie mają też swój udział w kształtowaniu jednostek organizacyjnych dydaktyki geografii funkcjonujących we współczesnych uniwersytetach polskich. Jednak długi okres niedo-


ROZWÓJ POLSKIEJ MYŚLI DYDAKTYCZNEJ W ZAKRESIE GEOGRAFII
KEN
III rP
GP
II wś
PRL
III RP
1760
1800
1900
2000
I
II
III
IV
Michał Hube
Jan Śniadecki
Edward Czarnecki
Jan Majewski
Józef Kazimierz Plebański
Wacław Nałkowski
Franciszek Rosner
Maria Pelaczykowa
Stanisław Pyszczyński
Gustaw Wanke
Stanisława Niemierka
Michał Janowski
Anitta Chałubińska
Maria Czekańska
Anna Dylikowa
LEGENDA
I. Wybrane wydarzenia z historii Polski
KEN – Komisja Edukacji Narodowej
III rP – Trzeci rozbiór Polski
GP – Głód w Polsce
II wś – II wojna światowa
PRL – Zmiana ustroju i powstanie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej
III RP – Zmiana ustroju i powstanie III Rzeczypospolitej Polskiej
Wyznaczenia spełnione przez ówczesne władze komunistyczne
II. Koncepcje programu
Pozaszkolnych szkół
Centralnych władz oświatowych
Ograniczone przez obcą władzę
Udoskonalenie reformowanie
Ulepszenie systemowe
Początek nowej koncepcji
III. Czas
IV. Wybrani twórcy podstaw współczesnej polskiej dydaktyki geografii
Geograficzne
Inni specjaliści
Klasyczne osiągnięcia twórcze w zakresie
k – podręczników dla szkół
p – podręczników dydaktyki geografii
a – atlasów szkolnych
r – prac o rozwoju geografii
o – odczytów geograficznej

ceniania dydaktyki geografii na uniwersytetach odbił się niekorzystnie na pozycji geografii w szkole współczesnej (Zioło 2000).

W okresie wprowadzania systemowej reformy oświaty zaistniała sytuacja alarmująca środowisko geografów i wymagająca podjęcia działań wspierających pozycję geografii w szkole. W konfrontacji z chlubną przeszłością – którą syntetycznie akcentuje wykres, przedstawiający rozwój polskiej myśli dydaktycznej w zakresie geografii w zestawieniu z wybranymi wydarzeniami z historii Polski – jawią się zadania dla akademickich geografów. To oni, z myślą o dobru nauki, powinni zatroszczyć się o stymulowanie rozwoju dydaktyki geografii.

WSPÓŁCZESNA DYDAKTYKA GEOGRAFII

Wskazane ogniwa rewolucjonizujące rozwój polskiej myśli dydaktycznej w zakresie geografii stanowią niekompletny rodowód dydaktyki geografii. Ten krótki przegląd pozwala stwierdzić, iż dydaktyka geografii rozwija się jako interdyscyplinarna dziedzina wiedzy wypracowująca teoretyczne podstawy edukacji geograficznej i promowania geografii. Dominantą problemową jej zadań badawczych staje się dążenie do określenia:

a) sensu kształcenia geograficznego;

b) treści (elementów) wykształcenia geograficznego;

c) optymalnych mechanizmów recepcji wiedzy geograficznej i internalizacji jej wartości.

Tak ramowo wyznaczona problematyka badawcza wychodzi poza geografię i osadzona jest w naukach przyrodniczych, humanistyce i naukach społecznych. Jeśli jednak to spektrum badawcze dydaktyki geografii zahacza o psychologię, socjologię czy pedagogikę, to fakt ten nie powinien być powodem wykluczania dydaktyki geografii spośród nauk geograficznych. Należałoby widzieć pozytywny aspekt. Koncentrując uwagę na uczącym się, czyni ją najbardziej humanistyczną dziedziną nauk geograficznych. To dydaktyka geografii zaświadcza, iż nauki geograficzne służą człowiekowi. W tym kontekście ma swój sens dalszy rozwój nauk geograficznych, który nie powinien być hamowany sztucznymi barierami granic badawczych poszczególnych dyscyplin naukowych. Nauka jest na tyle rozwinięta, że każdy uczony musi dysponować interdyscyplinarnymi narzędziami badawczymi, które doprowadzą do odkrycia w zakresie uprawianej przez niego nauki.

LITERATURA

Galska-Krajewska A. 1987: W sześćdziesiątą rocznicę wprowadzenia dydaktyk przedmiotowych w Uniwersytecie Warszawskim. Dydaktyka Szkoły Wyższej, 3: 113–126.

Lipko S. 1973: Nauczanie geografii w okresie Komisji Edukacji Narodowej. PZWS, Warszawa.

Malicki A. 1973: Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na rozwój geografii w Polsce. Geografia w Szkole, 4: 169–177.

Michalczyk J. 1990: Gustaw Wuttke jako dydaktyk. Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Nałkowski W. 1901: Ziemia i człowiek. Szkice i studia geograficzne. Nakład J. Fiszera, Warszawa.

Nałkowski W. 1908: Zarys metodyki geografii. Polski Związek Nauczycielski, Warszawa.

Niemcówna S. 1929: Dydaktyka geografii. Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Niemcówna S. 1932: Kraków. Krajoznawstwo, cz. I i II. Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Pawłowski S. 1927: Organizacja nauki geografii w Polsce. [W:] przewodnik Kongresowy II Zjazdu Geografów Słowiańskich w Polsce. Kraków: 57–68.

Pawłowski S. 1938: Geografia jako nauka i przedmiot nauczania. Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Polaczkówna M. 1925: Plany nauczania geografii wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej – jej drogowskazy dla współczesnych. [W:] Pokłosie Geograficzne. Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa: 179–206.

Przybylska M. 1931: Mapki konturowe w nauce geografii. Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Romer E. 1929: Stan i potrzeby geografii. Nauka Polska, 10: 145–159.

Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne, 1925: Zebrał J. Lewicki. M. Arct, Kraków.

Wróbel T. i in. (red.) 1985: Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978. WSiP, Warszawa.

Wuttke G. 1927: Z praktyki szkolnej. Wycieczki młodzieży szkolnej oraz zasady ich organizacji. Praca Szkolna, 5: 143–150.

Wuttke G. 1963: Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii. PZWS, Warszawa.

Wycieczki geograficzne w szkole średniej. Metodyka wycieczek dr S. Niemcówna. Program wycieczek dr M. Polaczkówna, 1926: Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Zioło Z. (red.) 2000: Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

SUMMARY

Geography has been learned in Polish schools since 1737 when it appeared in the teaching program of the Collegium Varsoviene. Description was the dominant essence of geography at that time. Reasoning was accentuated for the first time in the school program published in 1774 by the Committee of National Education which mentioned map and field observations as the sources

of geographical knowledge, and homeland as the reference model when studying geography of the world.

School-books followed the programmes. A comprehensive conception of geography teaching was defined only in the beginning of the 20th century. In 1908 Wacław Nałkowski published the book entitled *Outline of Geography Methodics*. The innovatory text-book and atlas for pupils (*Geography for the First Grade of Secondary Schools* and *Little Geographical Atlas*) were published by Eugeniusz Romer just then. Both authors invented a new paradigm of geography which affected the consolidation of a national identity of Poles through geographic education. This influence was unmeasurable, but geography was undoubtedly perceived as the science strenghtening a patriotic strain through studying the territories of homeland and other countries. That is why geography became an important subject of teaching in schools when Poland regained its independence in 1918. A conception of the didactic environment composed of geography room and field work was evolved.

The achievements from the interwar period were wasted to some extent during the second World War and under communism domination. Therefore, many troubles appearing in teaching of geography nowadays resulted from the many years' remissness.

The standard of modern Polish didactic ideas in the field of geography has resulted from the activities of geographers, and especially of academic teachers, who considered the progress in teaching of geography at different educational levels to be one of factors stimulating the development of geography. The following professors of geography should be mentioned here: Aniela Chałubińska, Maria Czekańska, Anna Dylikowa, Jan Flis, Michał Janiszewski, Jan Winklewski, Gustaw Wuttke. Having a clear view of geographical sciences they promoted geography as a subject of teaching during the period when it was unappreciated or intentionally depreciated by the communist educational authorities.

Geographers in the Third Polish Republic should restore former glamour to school geography. Didactics of geography needs to be more valuated among geographical sciences. Geography should reveal the significance and essence of geographical education and search for the best means to acquire geographical knowledge and to adopt its values. Scientific research and teaching are the main tasks of geographer-teacher who should give special attention to man and its role in geographical environment. Geographical knowledge should help man in self-improvement. Geographical sciences are surely worth of developing to this end.