



POLSKIE TOWARZYSTWO GEOGRAFICZNE • POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY

czasopismo  
geograficzne

geographical  
journal

## AKTUALNE PROBLEMY EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ NA RÓŻNYCH ETAPACH KSZTAŁCENIA

### CURRENT PROBLEMS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION AT ITS DIFFERENT LEVELS

Jolanta Rodzoś

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej, Katedra Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, al. Kraśnicka 2d, 20-718 Lublin,

 <https://orcid.org/000-0003-2995-2614>, e-mail: [jolanta.rodzos@mail.umcs.pl](mailto:jolanta.rodzos@mail.umcs.pl)

---

#### Streszczenie

Artykuł zawiera analizę problemów współczesnej polskiej edukacji geograficznej na poziomie szkolnym. Jego głównym celem jest zdiagnozowanie aktualnych problemów geografii szkolnej w Polsce i odpowiedź na pytanie, dlaczego traci ona swoje znaczenie edukacyjne i jakie mogą być konsekwencje tego procesu. W opracowaniu opisano symptomy obecnego kryzysu geografii szkolnej, a następnie dokonano analizy cech geografii jako przedmiotu nauczania i opisano jej relacje z geografją akademicką. Wyniki tych analiz przedstawione zostały w odniesieniu do zjawisk zachodzących w polskim systemie edukacji oraz na tle dyskusji o geografii szkolnej, jaka miała miejsce w końcu XX w. Zdiagnozowano szereg problemów, wśród których za najważniejsze uznano zbyt dużą pojemność treściową geografii szkolnej, pogłębiający się rozdźwięk pomiędzy geografją szkolną a geografją uniwersytecką, wadliwy system kształcenia nauczycieli oraz słabnące zapotrzebowanie na wiedzę geograficzną. W efekcie współoddziaływania wymienionych czynników sytuacja geografii szkolnej jest bardziej niekorzystna niż miało to miejsce na przełomie XX i XXI w. Dziedzina ta musi poszukiwać nowej tożsamości i jest zagrożona jako samodzielny przedmiot nauczania. Formalny podział geografii na dwie odrębne dyscypliny naukowe oraz kryzys studiów geograficznych potęgują tę trudną sytuację.

**Słowa kluczowe:** edukacja geograficzna, kryzys, przemiany geografii.

---

Rodzoś J. (2022). Aktualne problemy edukacji geograficznej na różnych etapach kształcenia. *Czasopismo Geograficzne*, 93(4): 559–581. <https://doi.org/10.12657/czageo-93-22>



Otrzymano/Received: 14.11.2022  
Zaakceptowano/Accepted: 16.12.2022

---

**Abstract**

The article analyses the problems of contemporary Polish geographical education at school level. Its main aim is to answer the question why geography in Poland is losing its educational significance and what the consequences of this process may be. The paper describes the symptoms of the current crisis in geographical education, then analyses the characteristics of geography as a school subject and describes its relationship with academic geography. The results of these analyses are presented in relation to both the phenomena occurring in the Polish education system and the discussion on geographical education that took place at the end of the 20th century. A number of problems were diagnosed, the most important of which seem to be the excessive content capacity of geography at school, a widening gap between geography at school and university, a faulty teacher training system, and a weakening demand for geographical knowledge. As a result of the interaction of the above-mentioned factors, the situation of geographical education is less favourable than it was at the turn of the 21st century. It has to search for a new identity and it is under threat as an independent teaching subject. The formal division of geography into two separate scientific disciplines and the crisis in geographical studies exacerbate this difficult situation.

**Keywords:** geographical education, crisis, transition of geography.

---

**WPROWADZENIE**

Geografia jest jednym z najstarszych przedmiotów w polskiej szkole, powszechnie nauczany już od czasów Komisji Edukacji Narodowej (Harasimiuk, 1986). Miała szczęście do wielkich postaci, takich jak W. Nałkowski czy E. Romer, którzy na przełomie XIX i XX w. wprowadzili ją na nowoczesną drogę rozwoju i wydobyli z niej walory nie tylko czysto poznawcze, związane z przekazywaniem wiedzy o świecie, ale także jej niezwykłą przydatność w kształtowaniu postaw i umiejętności o znaczeniu uniwersalnym. O jej rozwój jako nowoczesnego przedmiotu nauczania, o silnej pozycji szkolnej i dużym oddziaływaniu społecznym dbali również inni wybitni geografowie uniwersyteccy i nauczyciele, a wśród nich: S. Pawłowski, L. Sawicki, G. Wuttke, A. Chałubińska, M. Janiszewski, M. Czekańska, A. Dylikowa, J. Flis. Lista postaci zasłużonych dla polskiej edukacji geograficznej jest bardzo długa. Dziełem ich wszystkich były znakomite koncepcje nauczania geografii lub poszczególnych jej działów, wybitne podręczniki, mapy, atlasy, zeszyty ćwiczeń i inne środki dydaktyczne, pozwalające na utrzymywanie geografii szkolnej na wysokim poziomie merytorycznym i metodycznym, nawet w trudnym okresie wczesnopowojennym. Dorobek ten stanowi wartościowe dziedzictwo edukacji geograficznej, pełne dobrych wzorców i przykładów doskonałych ujęć dydaktycznych.

Pomimo zmian cywilizacyjnych, zwłaszcza tych, które zachodzą w XXI w., geografia szkolna ma nadal olbrzymi potencjał rozwojowy. Skupia w sobie tema-

tykę o istotnym znaczeniu dla rozumienia współczesnego świata i funkcjonowania człowieka w tym świecie. W jej ramach znajdują się treści niezwykle istotne dla przygotowania młodych ludzi do rozwiązywania ważnych problemów o charakterze przyrodniczym, społecznym, gospodarczym i kulturowym. Są to tematy dotyczące choćby zasobów Ziemi, klimatu, gospodarki wodnej, urbanizacji, migracji, przemian demograficznych, społecznych, turystyki, konfliktów międzynarodowych i wielu innych zagadnień, którymi żyje współczesny świat. Geografia przygotowuje również do posługiwania się narzędziami GIS do celów pozyskiwania i przetwarzania informacji przestrzennych, powszechnych dziś niemal w każdej dziedzinie gospodarki. To również ona jest przedmiotem przewidzianym do wdrażania zasad zrównoważonego rozwoju i kształtowania postaw odpowiedzialności wobec środowiska. Nie traci przy tym swoich odwiecznych walorów wyjaśniania świata, przybliżania jego różnorodności i złożonej struktury, wraz z całym systemem powiązań i relacji pomiędzy poszczególnymi komponentami. Pomimo swego wielkiego potencjału geografia szkolna nie znajduje się jednak w sytuacji, którą można byłoby określić jako stabilną i zadowalającą, z dobrymi rokowaniami na przyszłość. Od lat zmagą się z wieloma problemami, które pogłębiając się, rzutują zarówno na uzyskiwane w jej ramach realne efekty kształcenia, jak i na jej pozycję we współczesnej szkole. Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie obecnej sytuacji geografii szkolnej, wskazanie symptomów kryzysu i zdiagnozowanie jego głównych przyczyn. Podstawowe pytanie, na które autorka stara się odpowiedzieć, brzmi następująco: dlaczego geografia traci swoje znaczenie edukacyjne i jakie mogą być dalsze konsekwencje tego niekorzystnego procesu? Dla uzyskania pełniejszego obrazu rzeczywistości rozważania na temat geografii szkolnej ujęto w szerszym kontekście edukacyjnym, z odniesieniami do zjawisk obecnych we współczesnym systemie szkolnictwa w Polsce oraz do procesów zachodzących w ramach geografii na poziomie uniwersyteckim. Wyniki przeprowadzonych badań porównano z konkluzjami wcześniejszych analiz publikowanych od przełomu lat 80. i 90. XX w.

Opracowanie prezentuje wyniki badań teoretycznych, przeprowadzonych w oparciu o literaturę przedmiotu oraz analizę materiałów i dokumentów dotyczących geografii szkolnej. Zawiera wnioski o charakterze polemicznym, skonstruowane w wyniku szczegółowej analizy wybranych elementów badanej rzeczywistości oraz syntezy wyników szczegółowych.

## **WYNIKI BADAŃ**

### **Symptomy kryzysu edukacji geograficznej**

Gdyby oceniać rolę i pozycję geografii szkolnej na podstawie jej wymiaru godzinowego na poszczególnych poziomach kształcenia, można by stwierdzić, że

obecnie jej sytuacja jest lepsza niż była kilka lat temu. W wyniku reformy przeprowadzonej w 2017 r., została bowiem przywrócona jako samodzielny przedmiot kształcenia do szkoły podstawowej, gdzie jest nauczana przez 4 ostatnie lata, od klasy V do VIII, łącznie w wymiarze 4 godzin (Rozporządzenie Ministra..., 2017). Stawia ją to na równi z takimi przedmiotami, jak biologia, chemia czy fizyka. W liceach ogólnokształcących jest nauczana w klasach o wszystkich profilach kształcenia przez 3 lata, a w klasach o profilu geograficznym jej wymiar jest taki jak innych przedmiotów będących podstawą do tworzenia profili, w tym biologii, historii czy chemii. Można by zatem przyjąć, że pozycja edukacji geograficznej jest dosyć silna, a obawy o jej kondycję i dalsze losy to nieodłączny element debat edukacyjnych, wynikający głównie z ogólnego niezadowolenia z instytucji szkoły. Występują jednak zjawiska wskazujące na to, że obecna sytuacja jest trudna i bez podjęcia odpowiednich działań na poziomie szkolnym oraz akademickim trudności te będą ulegać pogłębianiu.

Pierwszą przesłanką uprawniającą do wniosków o obecnej słabości geografii szkolnej jest fakt, że w 1999 r., w trakcie jednej z dwóch najpoważniejszych reform szkolnych przeprowadzonych w okresie po transformacji ustrojowej, na poziomie 6-letniej szkoły podstawowej geografia szkolna została wyeliminowana jako samodzielny przedmiot nauczania. Jej treści zostały włączone do interdyscyplinarnego przedmiotu o nazwie przyroda. U podstaw takiego rozwiązania leżało przekonanie o potrzebie ograniczania ujęć wąskospecjalistycznych na rzecz holistycznego przedstawiania świata. O ile idea szerokiego ujmowania zjawisk i procesów, w ich wzajemnych relacjach i uwarunkowaniach nie budzi zastrzeżeń, o tyle bardzo wymowny wydaje się fakt, że geografia, która z samego założenia jest przedmiotem holistycznym, integrującym bardzo szerokie spektrum treści, została potraktowana, po pierwsze jak dyscyplina czysto przyrodnicza, a po drugie jako ta, która wymagała dopełnienia przez inne obszary wiedzy. Świadczy to o niewystarczająco silnej pozycji geografii, która na poziomie władz oświatowych jest postrzegana jako fragment systemu edukacji wymagający przemodelowania. Dodatkowo, w trakcie tej samej reformy, geografia została mocno okrojona na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. W klasach o profilu innym niż geograficzny była nauczana tylko przez jeden rok. Rok 1999 był zatem momentem potwierdzającym, że geografia szkolna traci swoją pozycję i wskazywane od lat zagrożenia stają się bardzo realne. Sytuacja poprawiła się po reformie w 2017 r., nie jest jednak przesądzone, że będzie to stan trwały. Przedmiot raz zlikwidowany, może być tym, którego osiągną zmiany przy następnych zmianach programowych, zwłaszcza jeśli towarzyszą mu ogólnie dostrzegane trudności. Wniosek ten wydaje się zasadny, szczególnie w obliczu faktu, że przywrócenie większej rangi geografii szkolnej przy okazji reformy w 2017 r. to w dużej mierze zasługa wyłożonych starań i zabiegów części środowiska akademickiego geografów, a nie refleksji społecznej i potrzeb samej szkoły. Dynamiczne zmiany w systemie polskiej

edukacji, w tym wprowadzanie nowych przedmiotów, niosą dla geografii ryzyko utraty obecnej pozycji.

Drugą przesłanką uprawniającą do wniosków o nie najlepszej kondycji geografii szkolnej są wyniki egzaminu maturalnego. Od 2005 r., czyli od czasu kiedy egzamin maturalny stał się egzaminem zewnętrznym, a jego wyniki zostały przyjęte jako element rekrutacji do szkół wyższych, geografia cieszy się nieustającą popularnością. W latach 2005–2009 zdawał ją co drugi (2009 r.) lub co trzeci (2007 r.) maturzysta w Polsce (Dobosik, 2012). Niemal powszechnie wybierana była również w okresie późniejszym, po reorganizacji egzaminu maturalnego, kiedy umieszczono ją w grupie przedmiotów dodatkowych. W latach 2015–2020 odsetek zdających geografię na maturze wynosił od 26,0% (2015 r.) do 27,8% (2017 r.). W tym okresie był to najczęściej wybierany przedmiot po matematyce i języku angielskim (Dzięcioł-Kurczoba, Chrząstkowska-Wachtel, 2021). Analiza wyników z egzaminu maturalnego wskazuje jednak, że popularność geografii na maturze nie idzie w parze z efektami kształcenia uzyskiwanymi w jej ramach na zakończenie szkoły średniej. W okresie 2015–2020 przeciętny rezultat dla geografii oscylował w granicach 21–39%, z wyraźnie zaznaczającą się tendencją spadkową. Dla porównania wyniki z biologii w tym samym czasie wahały się w granicach 32–43%, z historii 32–50%, z chemii 38–52% (Dzięcioł-Kurczoba, Chrząstkowska-Wachtel, 2021). Były więc dużo wyższe niż dla geografii, w żadnym z tych przedmiotów średnia nie była niższa niż 30%. Słaby poziom wyników egzaminu maturalnego z geografii ilustruje również wartość mediany, która w badanym okresie wynosiła od 27% w 2017 r. do zaledwie 15% w 2020. Mediana jest progiem dzielącym daną populację na dwie równe liczbowo grupy. Oznacza to, że w 2020 r. połowa uczniów zdających egzamin z geografii otrzymała wynik niższy niż 15%. Gdyby dla przedmiotów dodatkowych stosowany był próg zdawalności na ogólnie przyjętym poziomie 30%, w każdym roku badanego okresu 2016–2020 ponad połowa uczniów przystępujących do egzaminu z geografii nie zdałaby go. W roku 2020 byłoby to około  $\frac{3}{4}$  uczniów. Nawet jeśli przyjąć, że po części jest to efekt samej konstrukcji arkusza maturalnego, mimo wszystko uzyskane wyniki wydają się zatrważająco niskie. Sygnalizują występowanie poważnych problemów w kształceniu geograficznym. Badania przeprowadzone przez Dzięcioł-Kurczobę i Chrząstkowską-Wachtel (2021) wskazują, że maturzyści mają problemy z podstawową wiedzą i umiejętnościami, m.in. ze zwykłą znajomością faktów, z nazewnictwem, wyjaśnianiem i łączeniem zjawisk w ciągi przyczynowo-skutkowe, a także z interpretacją diagramów, wykresów i map tematycznych. Zdający wykazywali się też słabą znajomością mapy Polski i świata, nie potrafili właściwie zlokalizować nawet bardzo popularnych miejsc i obiektów oraz przypisać im właściwych cech. W 2020 r. zadanie wymagające rozpoznania dwóch miejsc w Ameryce Północnej (z czterech wskazanych na mapie), które są pod wpływem ciepłych prądów morskich (bez wymagania znajomości ich nazwy) oraz podania

dwóch konsekwencji środowiskowych wynikających z obecności tych prądów, zostało rozwiązane zaledwie przez 11% uczniów zdających egzamin. Na podstawie, niewymagające głębokich analiz pytanie o przyczyny różnej długości zalegania pokrywy śnieżnej na Nizinie Podlaskiej i Nizinie Szczecińskiej poprawnie odpowiedziało tylko 33% uczniów (Dzięcioł-Kurczoba, Chrząstkowska-Wachtel, 2021). Oznacza to, że nauczanie geografii jest mało skuteczne, że dotyczą ją poważne problemy. Wcześniej podobne wnioski można było wysnuć na podstawie analizy wyników egzaminów kończących gimnazjum. Zadania geograficzne miały tam stosunkowo niski poziom wykonalności (Tracz, 2007).

O potencjalnie trudnej sytuacji geografii szkolnej, która w pełni ujawni się już za kilka lat, świadczą też dane dotyczące kształcenia nauczycieli. Ogólnopolskie badania wskazują, że liczba absolwentów kończących studia wyższe z uprawnieniami do nauczania geografii drastycznie spada. W 2005 r. liczba nauczycieli kształconych we wszystkich ośrodkach geograficznych w Polsce na studiach licencjackich mieściła się w granicach 400–450, a na studiach magisterskich 250–300. W roku 2020 w całej Polsce, łącznie na obydwu poziomach studiów, było mniej niż 100 studentów realizujących ścieżkę przygotowania nauczycielskiego (Szkurłat i in., 2022). Spadek ten ma miejsce pomimo faktu, że wraz ze wzrostem liczby godzin geografii w szkole znacząco wzrasta zapotrzebowanie na nauczycieli tego przedmiotu. Mała liczba osób otrzymujących pełne kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczne do nauczania geografii to z całą pewnością sygnał niekorzystnych procesów, jakie zachodzą w edukacji geograficznej na poziomie uniwersyteckim oraz w systemie kształcenia nauczycieli. Jest to też przesłanka do refleksji na temat przyszłości geografii szkolnej.

Opisane fakty, wraz z obserwacjami innych procesów zachodzących w kształceniu geograficznym, zarówno na poziomie szkolnym, jak i uniwersyteckim, pozwalają na sformułowanie wniosków o słabnącej roli edukacji geograficznej. Takie konkluzje były już formułowane wielokrotnie, wydaje się jednak, że obecnie sytuacja jest wyjątkowo poważna, ponieważ tym razem nie chodzi tylko o zbyt mały wymiar godzinowy geografii w szkole czy o niezadowolenie z podstawy programowej. Ta akurat w chwili obecnej wydaje się bardzo sensowna. Tym, co upoważnia do tak zdecydowanej diagnozy, jest nagromadzenie niekorzystnych zjawisk, które stawiają geografę szkolną w sytuacji poważnego kryzysu. W całej rozciągłości ujawni się on za kilka lat. Niekorzystne procesy, które można obecnie obserwować nie są nieodwracalne, ale ich zatrzymanie wymaga świadomych i przemyślanych działań na wszystkich poziomach kształcenia, w tym na poziomie uniwersyteckim jako tym, który stanowi zaplecze geografii szkolnej i kształtuje warunki jej funkcjonowania.

## **Kryzys geografii szkolnej jako pochodna problemów współczesnej edukacji**

Sytuacja polskiej geografii szkolnej zależna jest od wielu czynników, w tym także od kondycji całego systemu edukacyjnego. Powszechnie znany jest fakt, że współczesna szkoła, w tym w Polsce, uznawana jest za instytucję nieprzystającą do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, ponieważ zmienia się wolniej niż otoczenie wokół niej i wyznaje wartości niepasujące do wymagań tego otoczenia (Kuźma, 2013). Promuje schematyzm i posłuszeństwo, nie znajdując sposobów na przekierowanie uwagi ku niezwykle istotnym obecnie umiejętnościom, zwłaszcza takim, jak krytyczne myślenie, ocena faktów, szukanie powiązań między nimi czy samodzielność w rozwiązywaniu problemów. Wskutek rozwoju technologii informacyjnych utraciła swoją wiodącą pozycję w przekazywaniu wiedzy o świecie, nie potrafiąc jednocześnie wzmocnić swych funkcji kształcących i wychowawczych, które gruntowałyby jej pozycję społeczną. Jak pisze Wilczyński (2011), w procesie ustalania coraz to nowych standardów kształcenia, które mają obowiązywać w szkołach, decydenci zdają się zapominać o tym, czym jest edukacja. Konstruując nowe rozwiązania, nie przewidują przestrzeni na pełny rozwój ucznia ani pod względem intelektualnym, ani osobowym. Szkoła tym samym nie stwarza sprzyjających warunków do wykorzystania prawdziwych walorów poszczególnych przedmiotów kształcenia. W przypadku geografii, której istotą jest kształtowanie wielu umiejętności, w tym myślenia przyczynowo-skutkowego, wyjaśniania złożoności świata oraz wyobraźni, wrażliwości i zmysłu odkrywczości, ten wtórny konserwatyzm szkoły bardzo ją spłyca i sprowadza do roli przedmiotu trywialnego i mało istotnego.

Dla geografii szkolnej bardzo niekorzystny jest również fakt, że polski system edukacyjny jest ciągle niedofinansowany i dość niestabilny, a wprowadzaniu zmian nie towarzyszy rzetelne przygotowanie środowiska szkolnego do realizacji nowych założeń. Na skutek tego wiele korzystnych rozwiązań, które mogłyby zmodernizować edukację geograficzną i znacząco ją przemodelować w oczekiwanym kierunku, nie może być w pełni wdrożonych. Tak się dzieje m.in. z nowymi elementami podstawy programowej. Przykładem jest chociażby problematyka GIS. Moduł ten został wprowadzony do szkół średnich w 2018 r., dla nadania geografii bardziej nowoczesnego charakteru, spójnego z oczekiwaniami społeczeństwa, a zarazem w celu rozszerzenia sfery możliwości poznawczych ucznia (Szkurląt i in., 2018). Wykorzystanie narzędzi GIS, którymi obecnie posługuje się każda niemal branża gospodarki, wymaga jednak swobodnego dostępu do sprzętu komputerowego i odpowiedniego oprogramowania, a także merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczycieli. Tymczasem ani jeden, ani drugi warunek nie został spełniony. Szkoły nie otrzymały odpowiedniego wsparcia finansowego na zabezpieczenie bazy materialnej ani też propozycji zapewniających

odpowiednie wykwalifikowanie kadry. Nauczyciele, jeśli mają taką szansę, sami organizują sobie poszerzanie swych umiejętności. Jeśli jej nie mają, nie realizują celów, do których nie zostali przygotowani. Dla geografii jako przedmiotu w dużej mierze eksperymentalnego i wymagającego dobrego zaplecza dydaktycznego jest to poważne ograniczenie potencjału rozwojowego. Wskutek braku możliwości wejścia na wyższy poziom zaawansowania technologicznego i metodycznego wiele tematów jest realizowanych w sposób niedostosowany do potrzeb współczesności. Z tego powodu geografia staje się przedmiotem drugoplanowym, który nie ma zbyt wiele do zaoferowania w nowoczesnym świecie.

Problemem niekorzystnie wpływającym na edukację geograficzną jest też spora częstość zmian programowych, organizacyjnych i strukturalnych oraz ich dość duża przypadkowość. Wypada zgodzić się z Groenwald (2015), która nazywa je niefrasobliwymi, ponieważ pomysłodawcy nie konfrontują swoich projektów z rzeczywistymi możliwościami ich realizacji. Polska oświata nie ma długoterminowej strategii edukacyjnej, która wyznaczałaby kierunki przemian i pozwalałaby na racjonalne planowanie i wdrażanie przyjętych założeń. Ten brak odpowiedniej perspektywy dla podejmowanych działań jest jedną z istotnych przyczyn częstych zjawisk kryzysowych i dysfunkcji różnych elementów polskiego systemu oświaty (Szymański, 2004).

Geografia jest jednym z przedmiotów, który odczuwa te zmiany bardzo boleśnie. W ciągu ostatnich 25 lat przedmiot ten doświadczył nie tylko przebudowy programowej, ale także zmiany swojego statusu. Przeszedł etap wycofania ze szkoły podstawowej i znacznej redukcji treści na poziomie szkoły średniej, a następnie odwrócenia tej sytuacji przy reformie strukturalnej w 2017 r. Obydwa fakty przyniosły konsekwencje kadrowe. Najpierw doszło do sytuacji nadmiarowej, ze zbyt dużą liczbą nauczycieli geografii, po czym, po niespełna 20 latach, istniejące zasoby kadrowe okazały się niewystarczające, zwłaszcza że okrojony wymiar geografii w polskich szkołach zniechęcał studentów do inwestowania swojego czasu i energii w przygotowanie nauczycielskie. W efekcie w momencie wprowadzenia ostatniej reformy wystąpiły braki, które były uzupełniane przez nauczycieli innych specjalności, po ukończeniu dwu- lub trzysemestralnych studiów podyplomowych.

Zjawiskiem niekorzystnym dla edukacji geograficznej jest nie tylko fakt, że duża część nauczycieli geografii nie ma pełnego wykształcenia kierunkowego. Bardzo szkodliwa okazuje się możliwość organizowania kwalifikacyjnych studiów podyplomowych, przygotowujących nauczycieli do nauczania nowego przedmiotu przez uczelnie nieprowadzące studiów pierwszego i drugiego stopnia w dyscyplinie zbieżnej z danym przedmiotem nauczania. Tak więc duża część studiów podyplomowych z geografii prowadzona jest przez szkoły wyższe niemające ani badań naukowych, ani regularnych studiów z geografii. Dodać należy, że tego typu kształcenie jest poza wszelką kontrolą, ponieważ studia podyplo-



mowe, w odróżnieniu od studiów pierwszego i drugiego stopnia, nie podlegają akredytacji ani innym sposobom ewaluacji zewnętrznej. Dochodzi do paradoksalnej sytuacji – w ośrodkach geograficznych prowadzących studia I i II stopnia, dysponujących własną kadrą naukową i zgromadzoną przez lata infrastrukturą dydaktyczną, kształcenie przyszłych nauczycieli podlega ocenie zewnętrznej, gwarantującej odpowiednią jakość, przez Polską Komisję Akredytacyjną, natomiast w instytucjach niemających takich zasobów przygotowanie do zawodu nauczycielskiego jest poza jakimkolwiek nadzorem. Uczestnicy studiów podyplomowych są kształceni w dowolnym wymiarze godzinowym, przez przypadkowe osoby i najczęściej nie mają kontaktu ze specjalistami z poszczególnych subdyscyplin geografii ani z akademicką dydaktyką przedmiotową. Realizując określony wymiar godzin, otrzymują niezbywalne uprawnienia do nauczania geografii na obu poziomach kształcenia. W wielu polskich szkołach, w tym również w liceach, geografia jest prowadzona przez absolwentów tego typu studiów, przy czym ich podstawowe wykształcenie często jest bardzo odległe od geografii (np. teologia, pedagogika wczesnoszkolna). Ten problem dotyczy geografii częściej niż innych przedmiotów nauczania, ponieważ uznawana jest ona za dyscyplinę łatwą do opanowania w sposób samodzielny.

Literatura pedagogiczna podkreśla mocno wielką rolę nauczycieli w budowaniu wartościowej szkoły i postuluje konieczność nadawania im podmiotowej roli w procesie kształcenia (Stawiński, 1993). Mówi się, że to nauczyciel, który zna dobrze środowisko szkolne i rozpoznaje potrzeby oraz możliwości swoich uczniów, powinien podejmować ostateczne decyzje edukacyjne, zwłaszcza dotyczące doboru treści, metod i form kształcenia czy sposobów aktywizacji ucznia. Tylko on, jako bezpośredni organizator procesu kształcenia, jest w stanie wydobyć z przedmiotu jego wartości kształcące i wychowawcze, zainspirować uczniów do głębszych poszukiwań i czynnie wspierać ich w tym nieoczywistym procesie. Wobec przyjęcia obecnego systemu kształcenia nauczycieli powstaje pytanie, które z tych zadań jest w stanie wypełnić nauczyciel po powierzchownym przygotowaniu do swojej pracy. Czy krótki kurs z podstawowych przedmiotów geograficznych, prowadzony przez przypadkowe osoby, pozwoli uczniowi przejść z sukcesem przez wymagający proces odkrywania wiedzy? Czy wystarczy takiemu nauczycielowi kompetencji na odsłanianie walorów kształcących i wychowawczych geografii? Odpowiedź niekoniecznie jest twierdząca. Tak wykształceni nauczyciele, choć formalnie uprawnieni do nauczania geografii, pomimo starań nie czują jej głębi, specyfiki i nie potrafią wydobyć z niej najważniejszych walorów. W ten sposób geografia szkolna traci swoje potencjalne wartości kształcące. Brakuje dokładnych danych na temat wielkości tej grupy nauczycieli, ale wieloletnia popularność studiów podyplomowych z geografii w całej Polsce wskazuje, że jest ona całkiem pokaźna. Wydaje się, że funkcjonujący obecnie model kształcenia nauczycieli, z przyzwoleniem na uproszczone rozwiązania, jest jednym z ważniejszych czyn-

ników obniżania wartości edukacji geograficznej w polskiej szkole, w tym także przyczyną słabych wyników na maturze.

Opisane zjawiska mają charakter uniwersalny i są w dużej mierze niezależne od decyzji i działań podejmowanych przez środowisko geograficzne. Rzutują jednak na jakość geografii szkolnej, jej rzeczywiste walory kształcące, pozycję we współczesnej szkole i odbiór społeczny.

### **Cechy edukacji geograficznej jako źródło jej problemów**

Jedną z cech, która w obecnych czasach wydaje się przemawiać na niekorzyść geografii szkolnej, jest jej szeroki, multidyscyplinarny charakter, będący odzwierciedleniem cech geografii jako nauki i jej złożonego charakteru. Jest to przedmiot o wyjątkowo szerokim wachlarzu treści, który skupia w sobie wiedzę o prawie wszystkich elementach środowiska przyrodniczego oraz o wielu aspektach działalności człowieka. Zawiera w sobie wybitnie zróżnicowane działy, począwszy od astronomicznych podstaw geografii poprzez geologię, geomorfologię, klimatologię, hydrologię, aż po problemy osadnicze, demograficzne, gospodarcze i polityczne. W czasach odległych, kiedy zmiany w nauce oraz w życiu społecznym następowały wolno i były niemal niedostrzegalne, wielodyscyplinarność geografii i towarzysząca jej zdolność do ujęć syntetyzujących, była wyjątkowym walorem, umożliwiającym składanie wiedzy szczegółowej w całościowy i spójny obraz świata. Wacław Nałkowski pisał: „Gdybyśmy Ziemię porównali do maszyny, to można by powiedzieć, że nauki poszczególne pokazują nam ją rozebraną, ukazującą poszczególne części – kółka, śrubki, tryby – geografia zaś pokazuje nam ją całą, w ruchu, w działaniu” (Nałkowski 1968). Wielką zaletą ujęć całościowych jest ich przydatność do wyjaśniania świata. Składanie poszczególnych części w całość wymaga określenia zależności pomiędzy nimi, ustalenia ich hierarchii i różnego rodzaju sprzężeń. Dzięki interdyscyplinarności mogła być zatem geografia przedmiotem o dużych walorach wyjaśniających, umożliwiającym poznawanie mechanizmów funkcjonowania systemu przyrodniczego i społeczno-ekonomicznego oraz ich wzajemnych powiązań.

W dobie bardzo szybkiego przyrostu wiedzy specjalistycznej ten nieskończenie szeroki zakres treści geografii szkolnej prowadzi do powierzchowności kształcenia. Coraz szersza jest gama zagadnień do realizacji w ramach każdego działu geografii szkolnej. Jest to proces nieunikniony i dotyczy również innych przedmiotów nauczania. Dla geografii jednak, jako przedmiotu skupiającego wiedzę o całym niemal środowisku przyrodniczym i rzeczywistości społeczno-gospodarczej, ma to wyjątkowe znaczenie. Przestaje ona być platformą poszukiwania relacji pomiędzy zjawiskami i budowania całościowego obrazu świata, a staje się przestrzenią prezentacji coraz szerszej wiedzy o poszczególnych fragmentach rzeczywistości. Nabiera cech eklektyzmu, tracąc walory integrujące wiedzę. Jest to

proces obserwowany od dawna, który przybiera na sile (por. Suliborski, 1991). Dodać należy również, że współcześnie, na skutek ogólnych przemian cywilizacyjnych, społeczne zainteresowanie wieloaspektowym poznawaniem zjawisk i procesów maleje. Ogromna liczba faktów w przestrzeni informacyjnej dnia codziennego i nacechowanie ich dużym ładunkiem emocjonalnym wypełnia potrzeby poznawcze człowieka, redukując jednocześnie dążenia do poszukiwania odpowiedzi na pytania typu: „dlaczego?” i „w jaki sposób?”. W społecznym odbiorze, w tym również wśród uczniów, osłabia to pozycję geografii szkolnej, nawet jeśli próbuje ona realizować swą funkcję wyjaśniającą i dzielić się tzw. wiedzą pełną mocy (*powerful knowledge*), będącą efektem akademickich badań, niedostępną w domu, między kolegami czy w społecznościach, w których żyją uczniowie (Sadoń-Osowiecka, 2016).

Warto też zwrócić uwagę, że szeroki zakres treści geografii szkolnej skutkuje rozmyciem jej tożsamości. Nawet w środowisku geograficznym występują trudności z prostym zdefiniowaniem, czym jest ten przedmiot i gdzie leżą jego granice. Współczesna geografia szkolna podejmuje wiele nowych zagadnień, które zajmują uwagę obecnych pokoleń, choć jednocześnie nie rozstaje się z kanonem kształcenia geograficznego ukształtowanym w poprzednich epokach. To bardzo rozmywa jej charakter i pozbawia wewnętrznej zwartości. Wiele zagadnień wchodzących w zakres nauczania geografii znajduje się na pograniczu innych nauk, jest więc obecnych także w programach historii, wiedzy o społeczeństwie, podstaw przedsiębiorczości czy historii i teraźniejszości. Jeśli na skutek nowych koncepcji edukacyjnych będzie dochodzić do zmiany zestawu przedmiotów szkolnych, geografia z całą pewnością będzie tym polem, z którego wyodrębnione zostaną nowe byty. Obserwacja procesów zmian polskiej i europejskiej szkoły pokazuje, że w dobie postępującej specjalizacji wiedzy przedmioty o dużej pojemności treściowej ulegają podziałom na mniejsze, odrębne ścieżki kształcenia.

W czasach bardzo szybkich zmian w każdej dziedzinie życia i ogólnej dostępności źródeł informacji geografia traci też swoje znaczenie informacyjne. Nie jest już tym „oknem na świat”, którym była przed rozwojem technologii cyfrowych i powszechnego podróżowania. Nie jest dominującym kanałem przekazu wiedzy o świecie, nawet o jego najodleglejszych zakątkach. Coraz trudniej jest jej pełnić rolę prowadzącą ucznia do odkrywania nieznanych faktów i miejsc. Jej funkcję w tym zakresie przejął Internet. Geografia szkolna z nim przegrywa. Ze względu na nieporównywalność długości procesu tworzenia programów nauczania i podręczników z dostarczaniem informacji do sieci, zawsze jest w tyle w stosunku do aktualnego stanu wiedzy i aktualnych problemów. Osłabia to jej prestiż i podaje w wątpliwość potrzebę jej istnienia.

Współczesnej geografii szkolnej nie sprzyja również to, że dotyczy ona zjawisk i procesów bardzo realnych, znajdujących się w orbicie życia codziennego, będących przedmiotem bezpośredniego doświadczenia i debat społecznych.

Kojarzona jest z tego względu z wiedzą potoczną, możliwą do zdobycia poprzez media. Przekaz medialny, nacechowany wartościowaniem zjawisk, jest przy tym dużo ciekawszy i bardziej pociągający niż wyważona wiedza książkowa. Odnosi się to zwłaszcza do tematów społecznych i ekonomicznych, ale także do zjawisk przyrodniczych, takich jak choćby zmiany klimatu. Z tego powodu oraz względów wcześniej wymienionych dochodzi do społecznej deprecjacji geografii i spadku zapotrzebowania na szkolną edukację z tego zakresu. Wydaje się, że geografia nie jest już dzisiaj przedmiotem uznawanym za niezbędny i niezastępowalny. Jest to proces zauważalny od lat (Chojnicki, 1986; Maik, 2012), który obecnie przybiera na sile. Poza tym zaznaczyć należy, że ten mocny związek geografii szkolnej z realnymi problemami świata, prowadzi do błędnych wyobrażeń na temat łatwości nauczania geografii. Zachęca to osoby o braku pełnego wykształcenia geograficznego do nauczania geografii, co rzutuje na efekty kształcenia i jej wizerunek.

### **Problemy geografii szkolnej wobec przemian geografii na poziomie uniwersyteckim**

Kondycja geografii szkolnej, jej dokonania i problemy są wynikiem nie tylko procesów zachodzących na poziomie szkoły i w jej bezpośrednim otoczeniu społecznym, ale zależą również od sposobu funkcjonowania geografii jako nauki oraz od organizacji kształcenia geograficznego na studiach wyższych. Elementy te – szkoła i uniwersytet – pomimo wielu zmian nadal tworzą nierozzerwalny system o dużej sile wzajemnego oddziaływania.

Przedmiotowa dwubiegunosć geografii, nazywana często dychotomią (Degórski, 2009) lub dualizmem (Maik, 2012), w połączeniu z wielością odrębnych nurtów i postępującej specjalizacji naukowej w każdym z dwóch pól badawczych spowodowała, że geografia jako nauka w ciągu ostatnich 100 lat bardzo zmieniła swój charakter. Zdecydowanie straciła to, co dla szkoły było i jest niezwykle istotne, czyli zdolność do ujęć całościowych, syntetyzujących wiedzę z jej poszczególnych subdyscyplin, kompleksowo traktujących problemy środowiska geograficznego w ujęciu przestrzennym. Problem ten był wielokrotnie analizowany (m.in. Suliborski, 1991; Liszewski, 1999; Liszewski, Suliborski, 2006; Wilczyński, 2011; Maik, 2012). Obecnie wypada tylko potwierdzić jego pogłębianie się. Na poziomie naukowym zdecydowanie przeważają ujęcia wąkospecjalistyczne, skupione na niewielkim fragmencie rzeczywistości. Rzadko podejmowane są badania interdyscyplinarne nawet w obrębie geografii fizycznej czy geografii społeczno-ekonomicznej, które dostarczałyby szerszej wiedzy przyrodniczej oraz na temat działalności człowieka. Niemal zupełnie zaniechano ujęć regionalnych, integrujących wiedzę o danym obszarze. Ustały już nawet dyskusje na temat jedności geografii i potrzeb integracji wiedzy wytwarzanej w jej ramach. Rzeczywistość naukowa jest więc bardzo odległa od geografii szkolnej, dla której pomimo du-

zych zmian, nadal głównym celem jest dążenie do poznania zróżnicowania środowiska geograficznego Ziemi i zrozumienia mechanizmów, które kształtują jej oblicze i w której stale ważne miejsce zajmuje geografia regionalna Polski i świata. Efekty badań geograficznych, m.in. ze względu na ich głęboką specjalizację, brak spójności i ciągłości oraz zbliżenie do innych nauk, takich jak ekonomia, fizyka czy chemia (Wojtanowicz, 2006), są w minimalnym stopniu wykorzystywane w edukacji na poziomie podstawowym i średnim. Oznacza to, że praktyka szkolna traci swoje naukowe podstawy w procesie konstruowania systemu wiedzy dla ucznia. Zarówno autorzy podręczników, jak i nauczyciele zmuszeni są do korzystania ze źródeł sprzed kilkudziesięciu lat lub do wyboru bardziej aktualnych opracowań popularnych, choć niekoniecznie geograficznych i rzetelnych. Jest to poważny problem, który zdecydowanie obniża jakość szkolnej edukacji geograficznej i niekorzystnie rzutuje na perspektywy jej rozwoju.

Reforma nauki i szkolnictwa wyższego przeprowadzona w 2019 r. przyniosła formalny podział geografii na dwie odrębne dyscypliny naukowe: nauki o Ziemi i środowisku oraz geografię społeczno-ekonomiczną i gospodarkę przestrzenną. Takie rozwiązanie, ze względu na długo trwające tendencje dezintegracyjne w geografii, było przewidywane od dawna, choć niekoniecznie postulowane (Liszewski, Suliborski, 2006). Uznając rację takiego podziału z naukowego punktu widzenia, należy jednak stwierdzić, że dla edukacji geograficznej, zarówno na poziomie szkolnym, jak i uniwersyteckim, będzie miał on poważne konsekwencje. Formalny podział geografii na dwie dyscypliny naukowe skłania bowiem uniwersytety do instytucjonalnego podziału dawnych wydziałów geograficznych funkcjonujących w ramach uniwersytetów i szkół wyższych. Już w momencie wprowadzenia reformy, w niektórych ośrodkach naukowych wymienione dyscypliny geograficzne umieszczono w różnych jednostkach organizacyjnych uczelni. Wspólne dotąd studia geograficzne stały się automatycznie studiami międzywydziałowymi. Oznacza to słabszą kontrolę jednej z jednostek, a w rzeczywistości jednej z dyscyplin geograficznych, nad programami studiów i przebiegiem procesu kształcenia. Zachodzi ryzyko, że będzie to prowadzić do oddzielnej organizacji dwóch typów studiów geograficznych: w zakresie tzw. geografii fizycznej, czyli nauk o Ziemi i środowisku, oraz geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej.

Rozwiązanie to samo w sobie może nie wydawać się szczególnie groźne, choć prowadzi do kształcenia geografów, którzy znać będą tylko jedną dyscyplinę i jej dorobek badawczy i nie będą zdolni do tworzenia syntez geograficznych ani nawet do rozumienia zjawisk i procesów typowych dla drugiej dyscypliny geograficznej. Problem ten był już sygnalizowany (Maik, 2012). Zmiany w tym kierunku nasiliły się w momencie, kiedy w 2012 r. w szkolnictwie wyższym przestały obowiązywać standardy kształcenia i uczelnie uzyskały pełną autonomię w kreowaniu programów kształcenia. Konieczność powiązania studiów prowadzonych w pro-

filu ogólnoakademickim (studia geograficzne we wszystkich ośrodkach mają taki charakter) z badaniami naukowymi prowadzonymi w danym ośrodku spowodowała, że programy stały się, po pierwsze, bardziej odmienne od siebie, a po drugie, bardziej wyspecjalizowane. Z punktu widzenia uniwersytetów możliwość konstruowania programów studiów według indywidualnych koncepcji poszczególnych ośrodków naukowych jest ogromną zaletą, pozwala im bowiem wykorzystywać najlepsze zasoby i osiągnięcia, umożliwia też szybkie reagowanie na zmieniające się potrzeby otoczenia zewnętrznego. Z drugiej jednak strony prowadzi do upowszechniania się modelu studiów z kształceniem w wąskim zakresie, np. geomorfologii, klimatologii, hydrologii czy geografii miast. W programach studiów pierwszego i drugiego stopnia w minimalnym zakresie odnaleźć dziś można przedmioty o kompleksowym charakterze, które scalałyby tę specjalistyczną wiedzę naukową. Taki model studiów geograficznych nie odpowiada potrzebom edukacji szkolnej, która potrzebuje wiedzy o bardziej syntetycznym charakterze, zawierającej generalizacje, reguły, prawidłowości, podkreślającej wzajemne relacje pomiędzy różnymi komponentami środowiska czy pomiędzy jego cechami a określonymi zjawiskami. Jest to podstawa budowania spójnego systemu wiedzy oraz wyjaśniania złożoności świata i przewidywania zmian. Poza tym prowadzenie studiów w zbyt wąskim zakresie formalnie odbiera ośrodkom możliwość organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli geografii, ponieważ uprawnienia do nauczania geografii można zdobyć wyłącznie w ramach programu oferującego pełny zakres treści ze szkolnej podstawy programowej. Brak takiego zapewnienia jest przeszkodą do prowadzenia kształcenia nauczycielskiego.

Odrębnym problemem jest malejąca popularność studiów geograficznych. Jest to proces, który dotyka wszystkie tradycyjne kierunki, takie jak historia, biologia, fizyka, matematyka czy polonistyka i wydaje się trudny do zatrzymania. Bardzo bogata oferta studiów o węższym zakresie treściowym, zwłaszcza organizowanych pod kątem potrzeb konkretnego sektora rynku pracy lub obiecujących wyjątkowe doświadczenia, cieszy się większym powodzeniem niż studia o klasycznych profilach i nazwach. Istnieje realne ryzyko zaniku studiów geograficznych, a zwłaszcza na poziomie magisterskim, gdzie spadek liczby kandydatów jest szczególnie duży. Już w chwili obecnej nie wszystkie ośrodki prowadzą studia geograficzne drugiego stopnia.

Małe zainteresowanie studiami geograficznymi oznacza przede wszystkim problemy z uzupełnianiem kadry naukowej dla obu dyscyplin geograficznych w nieodległym czasie. Przy małej liczbie studentów trudne jest również organizowanie ścieżki nauczycielskiej w postaci jednej ze specjalności funkcjonujących w ramach regularnego toku studiów, czyli w formie zapewniającej nieodpłatność kształcenia. Dla studentów wybierających opcję nauczycielską organizowane są zazwyczaj dodatkowe, odpłatne bloki zajęć. Pobieranie opłat za zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych, w połączeniu z koniecznością dodatkowego wysił-

ku związanego z realizacją dużego zestawu zajęć ponadprogramowych, skutkuje małym zainteresowaniem studentów tą drogą rozwoju zawodowego. Niski prestiż zawodu nauczyciela stanowi następny czynnik zniechęcający ich do tej ścieżki. Badania przeprowadzone w 2011 r. wskazały, że w skali ogólnopolskiej tylko około 10% studentów geografii było zainteresowanych pracą w szkole (Piróg, 2012). Istnieje zatem ryzyko, że przy coraz mniejszej grupie studentów na kierunku geografia, w tym biorących udział w przygotowaniu nauczycielskim, zintensyfikuje się proces zastępowania nauczycieli z pełnym wykształceniem geograficznym przez absolwentów innych kierunków studiów po formalnym uzupełnieniu kwalifikacji na studiach podyplomowych.

### **Problemy edukacji geograficznej a dydaktyka geografii**

Mówiąc o problemach edukacji geograficznej na różnych poziomach kształcenia, nie sposób pominąć kwestii dotyczących dydaktyki geografii jako subdyscypliny naukowej, której zadaniem jest badanie szeroko rozumianego procesu nauczania-uczenia się geografii i rozwój teorii kształcenia w tym zakresie, a także wsparcie praktyki szkolnej (por. Piskorz, 1992; Szkurłat, 2008; Groenwald, 2015). W polskich realiach od zawsze dominował drugi z wymienionych nurtów, zogniskowany wokół praktycznych problemów szkoły i kształcenia przyszłych nauczycieli geografii. Zapoczątkowany został w okresie międzywojennym, kiedy odradzająca się polska szkoła potrzebowała wzmocnienia zaplecza dydaktycznego oraz skutecznych rozwiązań metodycznych. Dzięki otwarciu możliwości doktoryzowania się w dziedzinie dydaktyki geografii, pod koniec lat 60. XX w. rozwinął się również nurt badawczy, którego efektem był rozwój teorii nauczania geografii (Tracz, Osuch, 2008). Począwszy od lat 60. XX w., w ośrodkach geograficznych powoływano odrębne jednostki organizacyjne o randze zakładu lub pracowni, której pracownicy prowadzili badania naukowe w zakresie edukacji geograficznej, opracowywali podręczniki i inne materiały dydaktyczne, dostarczali szkole rozwiązań metodycznych i prowadzili kształcenie przyszłych nauczycieli geografii.

W roku 2007 łącznie we wszystkich ośrodkach geograficznych w Polsce funkcjonowało 12 jednostek organizacyjnych o profilu dydaktycznym, w których pracowała dość pokaźna grupa dydaktyków, licząca około 40 osób (Tracz, Osuch, 2008; Szkurłat i in., 2022). Liczne roczniki studiów na kierunku geografia, z dużym odsetkiem studentów chcących zdobywać uprawnienia nauczycielskie w zakresie geografii, wymagały bowiem odpowiednich kadr. W 2020 r. w całej Polsce było już jednak zaledwie 5 jednostek z nazwą wskazującą na profil badawczo-kształcący w zakresie dydaktyki geografii. Jednocześnie liczba aktywnych zawodowo dydaktyków spadła do 25 (Szkurłat i in., 2022). Jest to efekt mniejszego zainteresowania studiami geograficznymi oraz zdobywaniem kwalifikacji nauczycielskich, a także brakiem możliwości pełnego rozwoju naukowego w zakre-

się dydaktyki geografii. Znaczna część dawnych dydaktyków rozszerzyła swoje zainteresowania badawcze o inne subdyscypliny geografii lub pedagogiki i podjęła zajęcia oraz badania w tym kierunku. Nie uczestniczą już oni w rozwiązywaniu problemów geografii szkolnej w pełnym zakresie i nie dostarczają szkole nowych rozwiązań. Nauczyciele geografii nie otrzymują zatem wystarczającego wsparcia w swojej pracy. Bardzo wymowny jest fakt, że ostatni kompleksowy podręcznik do dydaktyki geografii, pod redakcją S. Piskorza, ukazał się w 1997 r.

W kontekście przyszłości edukacji geograficznej szczególnie niekorzystny jest fakt, że skutkiem ubocznym całego procesu uszczuplenia zasobów kadrowych w grupie dydaktyków geografii jest zatrzymanie mechanizmu odmładzania kadry. W bliskiej perspektywie czasowej (5–10 lat) w większości ośrodków geograficznych zabraknie odpowiednio przygotowanych pracowników do organizacji ścieżki nauczycielskiej i do prowadzenia zajęć w jej ramach. Braki te z pewnością uzupełnią pedagodzy ogólni, pozostaje jednak pytanie o wpływ takiego rozwiązania na przygotowanie nauczycieli i w konsekwencji na cechy geografii szkolnej. Jakim będzie przedmiotem i jak nauczonym, jeśli nauczyciele kształceni będą poza wydziałami geograficznymi i nie poznają specyfiki metodyki nauczania geografii ani geograficznych środków dydaktycznych? Czy geografia przetrwa jako odrębny przedmiot nauczania? Ta sytuacja pokazuje, jak mocno geografia szkolna zależna jest od zjawisk zachodzących na poziomie uniwersyteckim. Jednocześnie warto mieć na uwadze fakt zależności oddziałujących w drugą stronę. Ostatnie z zadanych pytań generuje następne. Nawet jeśli geografia szkolna przetrwa, to ilu uczniów wykształcony poza wydziałem geograficznym nauczyciel zachęci do studiów geograficznych? Jeśli studia geograficzne będą traciły kandydatów, to skąd obydwie dyscypliny geograficzne będą czerpać kadry naukowe?

## DYSKUSJA

Krytyczne opinie o stanie geografii szkolnej są znane od końca XX w. W latach 80. i 90. ubiegłego wieku, wraz z pogłębianiem się niekorzystnych zjawisk w ramach edukacji geograficznej na różnych poziomach kształcenia, podjęto szeroką dyskusję na temat przyczyn słabości edukacji. Analizę przeprowadzoną w środowisku geografów poprzedził ministerialny raport o stanie oświaty w PRL z 1973 r., w którym została ona nazwana przedmiotem o charakterze encyklopedycznym, nastawionym głównie na przekaz wiedzy faktograficznej (za: Zajac, 1992). Była to chyba pierwsza otwarta i tak niekorzystna dla polskiej geografii szkolnej oficjalna ocena, po której pojawiły się inne, równie nieprzychylnie, jak choćby ta zawarta w kolejnym raporcie z 1989 r., wzmacniająca przekaz o pasywnym charakterze geografii szkolnej (za: Zajac, 1990).

W dyskusjach geograficznych z tego czasu (Pulinowa, 1985; Kądziołka, 1990; Zajac, 1990; Dylikowa, 1991; Pulinowa, 1991; Suliborski, 1991) odnaleźć można



wiele poglądów na temat przyczyn, które doprowadziły do utraty przez geografie szkolną dużej części jej wartości kształcących, jej dawnej atrakcyjności i osłabienia pozycji wśród innych przedmiotów nauczania, widoczną choćby poprzez stałe zmniejszanie jej wymiaru godzinowego. Porównując wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania z wynikami tychże analiz, można stwierdzić, że wiele wniosków pozostaje zgodnych. Jednocześnie widać, że wraz ze zmianami, jakie zaszły w życiu społecznym, w szkolnictwie i w samej geografii jako nauce, nastąpiła zmiana wagi poszczególnych czynników i ich znaczenia.

W poprzednim okresie bardzo często wśród przyczyn słabości edukacji geograficznej wskazywane były programy nauczania. Negatywnie oceniano samą konstrukcję programów, w których do reformy szkolnej w 1999 r. dominującym elementem był materiał nauczania przedstawiany w postaci haseł tematycznych, przewidzianych do realizacji w toku kolejnych lekcji. Taką strukturę uważano za wadliwą, ponieważ sprzyjała ona przeładowaniu programów i rozpowszechnianiu w geografii podającego stylu nauczania, ukierunkowanego na przekazywanie wiedzy, z pominięciem pełnego rozwoju osobowego oraz szerokiej sfery umiejętności i postaw (Pulinowa, 1985; Zając, 1990; Dylkowa, 1991).

Krytycznie oceniana była również sama koncepcja edukacji geograficznej, według której budowano programy i podręczniki. Cechą obowiązującego wówczas modelu, nazwanego później pozytywistycznym (Pulinowa, 1991) lub kartezjańsko-newtonowskim (Suliborski, 1991) było wąskie pojmowanie świata, w rozbięciu na działy odpowiadające specjalnościom geograficznym oraz przedkładanie wiedzy pewnej i potwierdzonej, układającej się w czytelne struktury nad ujęcia wieloaspektowe i problemowe. W edukacji geograficznej oznaczało to dominację linearnego układu treści i przyjęcie redukcjonistycznej, wąkospecjalistycznej perspektywy poznawczej, z pominięciem podejść holistycznych. Z obecnością tego modelu wiązano osłabienie funkcji kształcących i wychowawczych geografii. Jak dowodził Suliborski (1991), przez takie podejście geografia szkolna przestała realizować swoje podstawowe cele, takie jak kształtowanie wrażliwości poznawczej, twórczego myślenia, dostrzegania związków między zjawiskami i formułowania prostych syntez.

Obecna struktura podstawy programowej i programów kształcenia jest zgoła inna. Zgodnie z obowiązującymi standardami, ich nadrzędnym elementem nie jest już zestawienie materiału przewidzianego do realizacji, ale wykaz planowanych osiągnięć ucznia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw. Stawia to ucznia i rozwój jego kompetencji ponad materiałem nauczania. Inna niż w latach 80. XX w. jest również koncepcja geografii szkolnej. Jej zasadnicze założenia to holizm i personalizizm. W duchu tych idei dokonano doboru i ujęcia treści dla poszczególnych etapów kształcenia oraz skonstruowano wytyczne dla nauczycieli. Na obu poziomach szkolnych zaproponowano podejście problemowe, zogniskowane wokół różnego rodzaju związków i zależności zachodzących w środowisku życia czło-

wieka. W szkole podstawowej wyeksponowano geografíę regionalną sprzyjającą ujęciom całościowym i poszukiwaniu relacji człowiek–środowisko. Wprowadzono obowiązkowe zajęcia w terenie, ukierunkowane na bezpośrednie poznawanie zjawisk i procesów oraz rozwijanie umiejętności poznawczych ucznia. W treściach kształcenia uwzględniono aktualne problemy współczesnego świata. Programy nie są już zatem największym problemem geografii szkolnej. W dalszym ciągu można przypisywać im wady, takie jak choćby zbyt duży ładunek treściowy, ale nie można im zarzucić, że spłycają lub zniekształcają ducha geografii. Problemem jest jednak to, w jaki sposób są realizowane na poziomie szkoły. Dyskusje prowadzone w kręgach nauczycieli wskazują, że jak sygnalizowano, wiele szkół odczuwa braki odpowiedniego zaplecza edukacyjnego oraz warunków organizacyjnych do realizacji ambitnej podstawy programowej. Bardzo odczuwalny jest także brak należytego wsparcia merytorycznego i dydaktycznego nauczycieli, które pozwalałoby wprowadzać w życie postulowane rozwiązania. Słabym punktem są ponadto obecne podręczniki szkolne, które w dużej mierze cechuje powierzchowność i schematyzm. Po przeszło dwudziestu latach poszukiwania dobrych wzorców, zarówno pod względem doboru, jak i prezentacji treści, powrócono do modelu podręcznika, w którym przeważają ujęcia opisowe, w dodatku uproszczone i spływające obraz świata. Trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy, ale znaczącym czynnikiem wydaje się nawarstwienie niekorzystnych zjawisk występujących na bardziej ogólnym poziomie, włącznie ze stagnacją dydaktyki geografii, skutkującą ograniczonym udziałem środowiska akademickiego w rozwiązywaniu teoretycznych i praktycznych problemów szkolnej geografii, w tym w zakresie podręczników szkolnych.

Dylikowa (1991) na początku lat 90. XX w., szukając przyczyn spadku znaczenia geografii szkolnej, negatywnie oceniała system kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza fakt podziału studiów na nauczycielskie i nienauczycielskie, zarzucając temu rozwiązaniu negatywną selekcję kandydatów do zawodu nauczyciela. Obecnie ranga tego elementu jako przyczyny kryzysu edukacji geograficznej jest dużo większa niż w przeszłości. Po pierwsze, na każdym poziomie kształcenia geografii mogą uczyć osoby bez pełnego przygotowania merytorycznego. Po drugie, realizacja bloku pedagogicznego w ramach studiów geograficznych odbywa się na zasadach odpłatności, przez co niewielka jest liczba uczestników tej ścieżki kształcenia. Wobec zmniejszających się naborów na studia geograficzne w Polsce, można przewidywać, że w niedługiej perspektywie czasowej zupełnie realny wydaje się być scenariusz zaniku kształcenia nauczycielskiego w wielu ośrodkach geograficznych, co jeszcze pogorszy kondycję geografii szkolnej.

Badania pokazują też, że obecnie większego znaczenia w stosunku do sytuacji z końca XX wieku nabrał pogłębiający się dystans pomiędzy geografíą szkolną i geografíą akademicką. Jest to chyba jeden z największych problemów współczesnej edukacji geograficznej, zagrażający jej istnieniu. Wobec wprowadzonego podziału geo-

grafii, wypada powtórzyć postawione ponad 30 lat temu przez Zająca (1990, s. 256) pytanie: jaką właściwie geografiją powinno się popularyzować przez szkołę? Pytanie to pierwotnie zostało zadane w kontekście wielości podejść metodologicznych obecnych w geografii z lat 80. XX w. Obecnie, wobec wydzielenia z geografii dwóch odrębnych dyscyplin badawczych, jego sens jest nieco inny, ponieważ problemem jest już nie tyle ścieranie się różnych koncepcji kształcenia, ile różnych ujęć pod względem przedmiotowym: geografii społeczno-ekonomicznej i geografii fizycznej. Pod hasłem studiów geograficznych możliwe jest bowiem kształcenie w zakresie wybranej dyscypliny lub specjalności. Jest to duża niedogodność dla geografii szkolnej, ze względu na nieprzystawalność wykształcenia absolwentów kierunku geografia do potrzeb szkoły. Wypada zatem potwierdzić słowa Dylikowej (1991), że geografia na poziomie naukowym rozwija się w sposób nieuwzględniający potrzeb szkoły. Można też przewidywać, że wraz z upływem czasu, więzi pomiędzy obydwojma dyscyplinami geograficznymi będą słabły, a w konsekwencji kształcenie akademickie będzie się oddalało od geografii szkolnej.

Porównując wcześniejsze konkluzje na temat przyczyn kryzysu edukacji geograficznej z wynikami badań prezentowanymi w niniejszym opracowaniu, należy stwierdzić, że współcześnie zjawiskiem negatywnym dla geografii szkolnej, o znaczeniu większym niż w poprzednich dziesięcioleciach, wydaje się też spadek społecznego zapotrzebowania na wiedzę geograficzną, jako tę z pogranicza innych nauk, często utożsamianą z wiedzą potoczną. Problem był już sygnalizowany przez Zająca (1990), który wiązał dawny prestiż geografii szkolnej z zapotrzebowaniem na opisy nieznanymi obszarów i zwracał uwagę, że w nowoczesnym społeczeństwie geografia będzie przegrywać z biologią, fizyką czy matematyką. I tak właśnie się dzieje. Geografia szkolna, pomimo niezaprzeczalnych walorów kształcących, nie należy do liderów w zestawie przedmiotów szkolnych, ponieważ przekazywana w jej ramach wiedza wydaje się łatwa do zdobycia poza szkołą. Jest to efekt wieloletniej obecności podającego modelu kształcenia w ramach geografii szkolnej, mającego swojej źródło w pozytywistycznej doktrynie edukacyjnej lat 60. XX w., oraz wynik rozwoju technologii informacyjnych i powszechnej dostępności wiedzy geograficznej. Ten czynnik może przesądzić o losach geografii szkolnej.

## PODSUMOWANIE

Edukacja jest tą płaszczyzną życia społecznego, której nieodłącznie towarzyszą przemiany, a wraz z nimi problemy i nowe wyzwania. Wynikają one głównie z ogólnego rozwoju cywilizacyjnego i zmieniających się oczekiwań wobec systemu kształcenia, dlatego stany określane jako kryzysowe, którym towarzyszy zachwianie porządku, uważane są za normę. Nieustająco bowiem okazuje się, że któryś z elementów wymaga pilnej zmiany lub usprawnienia.

W związku z powyższym zachodzi pytanie, czy wnioski o trudnej sytuacji geografii w polskiej szkole nie są przesadzone i czym stan obecny różni się od poprzednich sytuacji uznawanych za kryzysowe. Odpowiedź na pierwsze z tych pytań, niestety, nie jest optymistyczna z kilku względów. Obecna sytuacja nie sprowadza się wyłącznie do kryzysu koncepcji nauczania geografii, jakości programów kształcenia czy podręczników szkolnych. Gdyby tak było, poprawa sytuacji byłaby względnie prosta, choć i tak zapewne zmiany wymagałyby dużego wysiłku i obciążone byłyby ryzykiem niepowodzeń. Problem jest jednak o wiele bardziej złożony, bo ma duży związek z niekorzystnymi procesami, które równoległe zachodzą w całej oświacie, a także na poziomie geografii akademickiej: w obrębie studiów geograficznych i w ramach geografii jako nauki. Ze względu na głęboką specjalizację badań, formalny podział geografii na dwie odrębne dyscypliny naukowe i przemiany w zakresie studiów geograficznych, geografia szkolna przestaje mieć mocne zaplecze akademickie, przestaje reprezentować ściśle określoną dyscyplinę naukową i udostępniać jej dorobek. To jest element, który czyni obecną sytuację zupełnie odmienną od wszystkich dotychczasowych. Geografia jest dziś przedmiotem, który musi na nowo szukać swojej tożsamości i uzasadnienia bytu. Grozi jej przy tym brak kadr nauczycielskich o odpowiednim przygotowaniu merytorycznym. Dzieje się to w momencie wzrastającej konkurencyjności pozaszkolnych źródeł informacji o świecie i ekspansji pozostałych przedmiotów szkolnych, w okresie dużych przemian społecznych i edukacyjnych, ukierunkowanych na tworzenie nowej szkoły, odpowiadającej nowym potrzebom społecznym. Pozostawienie tego procesu samemu sobie niesie ryzyko niekorzystnych zmian w geografii szkolnej, włącznie z redukcją jej treści i obniżeniem pozycji wśród innych przedmiotów kształcenia, a może nawet jej likwidacją.

W obecnej sytuacji konieczne są świadome działania na rzecz geografii szkolnej. Należałoby je rozumieć bardzo szeroko. Podkreślić jednak należy, że przede wszystkim potrzebna jest bardziej wyężona praca środowiska akademickiego na rzecz szkoły, poprzez aktywny udział kadr uniwersyteckich w przygotowaniu programów kształcenia, podręczników dla ucznia i nauczyciela, nowych rozwiązań metodycznych oraz organizację różnych form wsparcia dla nauczycieli geografii. Niezbędne jest również większe zaangażowanie geografów uniwersyteckich w debaty o edukacji, zwłaszcza na etapie społecznych konsultacji organizowanych w związku z wdrażaniem rozwiązań proponowanych przez Ministerstwo Nauki i Edukacji. Konieczne wydaje się wyeliminowanie przede wszystkim możliwości kształcenia nauczycieli geografii poza ośrodkami geograficznymi prowadzącymi studia w tym zakresie i poza procesem akredytacji. Aby to zrobić, nieodzowny jest zdecydowany głos ze strony uniwersytetów.

Silna edukacja geograficzna potrzebuje również nowoczesnej teorii kształcenia, opartej na badaniach poszczególnych elementów składających się na proces nauczania-uczenia się geografii, która byłaby solidną podstawą do wypracowania

skutecznych rozwiązań praktycznych. Jest to chyba postulat najtrudniejszy do spełnienia, ponieważ grupa dydaktyków przygotowanych do tego typu badań jest coraz mniejsza. Warto jednak zaznaczyć, że bez dobrych podstaw teoretycznych praktyka szkolna rozwija się bardzo słabo.

Niezbędna jest ponadto większa dbałość o jakość i zakres programów studiów geograficznych. Pomimo formalnego podziału geografii na dwie odrębne dyscypliny naukowe, powinny to być studia obejmujące zarówno wiedzę z nauk o Ziemi i środowisku oraz z geografii społeczno-ekonomicznej, odpowiadające podstawie programowej dla szkół. Istnieje możliwość pogodzenia podejścia specjalizacyjnego czy rynkowego ukierunkowania studiów z zapewnieniem zestawu treści potrzebnych przyszłym nauczycielom geografii. Wydaje się, że w tym zakresie problemem jest wyłącznie brak świadomości ze strony uczelni na temat potrzeb szkoły. Jest to zupełnie poboczny element, zazwyczaj w ogóle niebrany pod uwagę w procesie tworzenia programów studiów. Większość wysiłku idzie w kierunku spełnienia formalnych wymogów ustawowych dotyczących organizacji i prowadzenia studiów oraz warunków związanych z ich akredytacją. Szkoła i jej potrzeby wydają się zupełnie poza kręgiem zainteresowań ośrodków naukowych. Tymczasem przy niewielkim wysiłku można osiągać wymienione cele, a jednocześnie pomagać geografii szkolnej.

Działaniem o ogromnym znaczeniu dla szkolnej edukacji geograficznej byłaby też bezpłatna organizacja bloku zajęć pedagogicznych, związanych z przygotowaniem nauczycielskim. To rozwiązanie zapewniłoby odpowiednie zasoby kadrowe dla geografii szkolnej, ponieważ stworzyłoby zachętę dla większej liczby studentów geografii do wyboru ścieżki nauczycielskiej. Większa byłaby liczba nauczycieli z pełnym przygotowaniem merytorycznym.

Faktem, który w tym miejscu wymaga podkreślenia, jest silny związek pomiędzy geografiami szkolną i geografiami akademicką. Wbrew powszechnym opiniom o odrębności szkoły i uniwersytetu te dwa elementy są ze sobą bardzo mocno związane i wzajemnie od siebie zależne. Bez silnej geografii jako dyscypliny akademickiej i bez działań ze strony jej przedstawicieli na rzecz edukacji, geografia szkolna będzie miała problemy ze swoim rozwojem, a może nawet przetrwaniem. Bez mocnej pozycji geografii w szkole z kolei, na poziomie akademickim będą istnieć problemy z utrzymaniem studiów geograficznych i płynnym zasilaniem kadr naukowych dla obydwu dyscyplin geograficznych. Jest to zależność dwukierunkowa, z powodu której bardzo opłacalne jest inwestowanie uniwersytetów w zapewnienie geografii szkolnej odpowiedniego wsparcia i dobrych perspektyw rozwoju.

## LITERATURA

- Chojnicki Z. (1986). Refleksje dotyczące teraźniejszości i przyszłości geografii polskiej. *Przegląd Geograficzny*, 58, 3: 357–377.
- Degórski M. (2009). Ponadczasowe wartości geografii jako dyscypliny naukowej. W: G. Janicki, M. Łanczont (red.), *Geografia i wartości*. Lublin: Wydaw. UMCS, s. 33–40.
- Dobosik B. (2012). Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2011. W: *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2: 243–260.
- Dylikowa A. (1991). Nowe kierunki myślenia geograficznego. U progu zmiany systemu edukacji. *Geografia w Szkole*, 3: 147–153.
- Dzięcioł-Kurczoba B., Chrzóstowska-Wachtel A. (2021). Zmiany wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2015–2020 i ich przyczyny. W: A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej. Założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*. Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 11: 223–239.
- Groenwald M. (2015). Kontrowersje wokół dydaktyki geografii. *Annales UMCS*, 70(1), B: 141–152.
- Harasimiuk K. (1986). Geografia w polskich szkołach średnich w latach 1795–1863. *Czasopismo Geograficzne*, 1: 3–16.
- Kądziółka J. (1990). Dziś i jutro geografii szkolnej. *Geografia w Szkole*, 4: 163–165.
- Kuźma J. (2013). Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły. *Roczniki Pedagogiczne*, 5/41, 2: 93–105.
- Liszewski S. (1999). Rola geografii w procesie edukacji społeczeństwa polskiego na przestrzeni dziejów. W: *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa. Problemy nauczania geografii*. Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, s. 13–24.
- Liszewski S., Suliborski A. (2006). Jedność geografii a problem kształcenia akademickiego. *Czasopismo Geograficzne*, 77(1–2): 3–22.
- Maik W. (2012). Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej. W: Z. Podgórski, E. Szkurłat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2: 15–26.
- Nałkowski W. (1968). *Dydaktyka geografii*. Opracowanie G. Wuttke. Warszawa: PZWS.
- Pulinowa M.Z. (1985). Refleksja nad „przejęciowym” programem geografii w IV i V klasie szkoły podstawowej. W: J. Trembaczowski (red.), *O nauczaniu geografii. Z zagadnień dydaktyki współczesnej*. Wyd. Uniwersytet Śląski, s. 66–79.
- Pulinowa M.Z. (1991). Próba spojrzenia na przeszłość i przyszłość szkolnej geografii. *Geografia w Szkole*, 5: 280–283.
- Piróg D. (2012). Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. W: *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2: 193–210.
- Piskorz S. (1992). Dydaktyka geografii jako nauka. W: S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 7–11.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. poz. 703).
- Sadoń-Osowiecka T. (2016). Między mądrością a potocznością edukacji geograficznej. Przykład brytyjski. *Annales UMCS*, B, 71(2): 181–192.
- Sławiński S. (1993). Raport o stanie przygotowań do reformy szkolnej na dzień 6.10.1992 r. W: R. Domachowski, A. Kostrowicka (red.), *Modele kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, s. 9–12.
- Suliborski A. (1991). Istota i funkcja geografii a system edukacji. *Geografia w Szkole*, 5: 272–283.
- Szkurłat E. (2008). Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań. W: A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia geografii polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 280–294.
- Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał. T. (2018). Podstawa programowa z geografii źródłem nauczycielskich wyzwań. W: A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 11–32.
- Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Sadoń-Osowiecka T. (2022). *Raport. Kształcenie nauczycieli geografii w latach 2000–2022. Przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań*. Komisja Edukacji Geograficznej.
- Szymański M.J. (2004). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tracz M. (2007). Wiedza i umiejętności uczniów z geografii w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2006. W: A. Hibszer, T. Michalski (red.), *Geografia na egzaminach zewnętrznych (wybrane zagadnienia)*. Pelplin: Wyd. Bernardinum, s. 37–46.
- Tracz M., Osuch W. (2008). Instytucjonalny rozwój polskiej dydaktyki geografii. W: A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee, tradycje, wyzwania*. Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, 47: 111–120.
- Wilczyński W. (2011). *Ideowe źródła i tożsamość geografii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Wojtanowicz J. (2006). Co badać w geografii? W: W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii. Człowiek w badaniach geograficznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 139–146.
- Zajac S. (1990). Czym jest, a czym powinna być geografia w szkole. *Geografia w Szkole*, 5: 252–263.
- Zajac S. (1992). Cele nauczania geografii. *Prace Monograficzne*, 128. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.