

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Arkadiusz Głowacz

Innowacje w założeniach programowych edukacji geograficznej na etapie ISCED 2 w wybranych krajach europejskich

Streszczenie

Celem artykułu jest porównanie kierunków zmian programowych w edukacji geograficznej w czterech krajach europejskich, tj. Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Badaniom poddano innowacje programowe wprowadzane w szkołach ponadpodstawowych (odpowiednikach polskiego gimnazjum) na przestrzeni ostatnich 7 lat. W pracy wykorzystano metodę porównawczą oraz metodę analizy dokumentów. Podstawowy materiał źródłowy stanowiły dokumenty pełniące funkcje oficjalnych wytycznych w zakresie założeń i celów edukacji geograficznej w każdym kraju. W wyniku przeprowadzonych badań udało się sformułować szereg wniosków. W większości krajów podjęte lub zapowiedziane zostały działania mające na celu zwiększenie porównywalności osiągnięć uczniów przechodzących formalną edukację geograficzną. Zamiar ten osiągnięty ma być poprzez bardziej precyzyjne określenie zakładanych efektów kształcenia. Po drugie, obserwuje się zmiany w układzie treści kształcenia. Odchodzi się od układu systematycznego, odzwierciedlającego strukturę nauk geograficznych oraz tradycyjnego układu regionalnego podobnego do opracowań encyklopedycznych. Coraz bardziej popularny staje się układ dominantowy i egzemplaryczny treści kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja geograficzna; Europa; podstawa programowa

Innovations in geography curricula at the ISCED 2 level in selected European countries

Abstract

The aim of the paper is to compare the directions of changes in the curricula of geographical education in four European countries, i.e. Poland, England, France and Germany. Programme innovations introduced at the lower secondary school level (in Poland: gimnazjum) in the last few years have been investigated. The methods applied in the work were comparative analysis and document analysis. The documents acting as programmes of studies (however named differently in the four countries) constituted the basic resource. The research resulted in the formulation of a set of essential conclusions. It has been noticed that in most of the countries the authorities have undertaken steps aiming to increase the comparability and supervision over the objectives and effects of formal geographical education. This aim is to be met by means of more specific formulation of educational effects in the curricula. Secondly, there has been a noticeable shift in the concept of content selection and structure. The

systematic order, reflecting the structure of geographical sciences, as well as the traditional encyclopaedic regional orders are being substituted with a problem-centred and a dominant-based order of content.

Key words: geographical education; Europe; curriculum

Wprowadzenie

Edukacja geograficzna i geografia jako przedmiot szkolny przechodzą nieustanną ewolucję. W ostatnich latach obserwowane zmiany wydają się być wyjątkowo dynamiczne. Reformy systemów oświatowych, spadek jednych, a wzrost znaczenia innych dziedzin nauki i gospodarki wywołują istotne zmiany w kształceniu nie tylko geograficznym. Niekiedy przemiany mają charakter endogeniczny, jako że inicjowane bywają przez nauczycieli, władze oświatowe czy środowisko naukowe. Do tego typu zmian zaliczyć można innowacyjne koncepcje kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów, w tym geografii.

Innowacja rozumiana jest przez autora jako: „wprowadzenie czegoś nowego”, a także „rzecz nowo wprowadzona”¹. W przypadku niniejszej pracy innowacją będą zatem nowe rozwiązania programowe w zakresie edukacji geograficznej.

Prace komparatystyczne w dydaktyce geografii były wielokrotnie podejmowane przez różnych autorów. S. Zając (1985) proponował by wzorem geografii angielskiej (ale także niemieckiej) zwiększyć udział nauczania metodą studiów przykładowych w polskiej szkole. Podobnie R. Domachowski (1990) sugeruje implementację rozwiązań angielskich. Tym razem chodziło o doprecyzowanie wymagań egzaminacyjnych wzorem tych używanych przy okazji testów GCSE². Do brytyjskiej geografii szkolnej odnosi się również A. Suliborski (1991), który, przytaczając poglądy, D. Mills (1988) wskazuje na wysoką pozycję tego przedmiotu w tamtejszym systemie edukacyjnym. Porównania miejsca i zadań stawianych geografii w Polsce i Wielkiej Brytanii (Anglii) podjął się M. Augustyniak (1992). Wyczerpującą charakterystykę geografii szkolnej w Anglii, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminów końcowych odnaleźć można w artykule D. Makowskiej (1995). A. Zaparucha (2006) postuluje o przeniesienie na polski grunt metody projektów, powszechnie stosowanej w brytyjskich szkołach ponadpodstawowych na lekcjach geografii. A. Głowacz (2010) porównuje ujęcie zagadnień obszarów metropolitalnych w podstawach programowych i podręcznikach z różnych krajów. Spośród prac zagranicznych autorów na uwagę zasługują bardzo rozbudowane analizy porównawcze H. Haubricha (1982, 2006) czy publikacje J.P. Chevalier (2000), J. Birkenauera (2002), T. Beneker (2007) i H. Leah (2009).

Przemiany założeń edukacji geograficznej w Polsce zostały dość szczegółowo opisane w literaturze, m.in. przez E. Szkułat (2008). Jeśli chodzi o geografię

¹ Słownik Języka Polskiego (2013, 10 września). Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/innowacja>.

² GCSE – General Certificate of Secondary Education, to dokument stwierdzający poziom opanowania wiedzy i umiejętności z wybranego przedmiotu na poziomie szkoły średniej niższego stopnia, uzyskiwany na drodze egzaminu.

w innych krajach piśmiennictwo także jest bogate. Stan i dzieje geografii we Francji przedstawili m.in. J.P. Chevalier (1997), B. Dézert i J. Bastié (2004), N. Graves (2001), N. Braxmeyer i J.-C. Guillaume (2007), w Niemczech – E. Kulke i in. (2004), w Anglii i Walii – W.E. Marsden (1990), N. Thrift i D. Walling (2000), D. Lambert, D. Balderstone (2000).

Cel i metody badań

W niniejszej pracy badaniom poddano innowacje programowe wprowadzane w szkołach ponadpodstawowych (odpowiednikach polskiego gimnazjum) na przestrzeni ostatnich siedmiu lat w czterech krajach europejskich: Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Celem artykułu jest porównanie kierunków zmian programowych zachodzących w edukacji geograficznej w wymienionych krajach.

Dla zapewnienia porównywalności wyników badań prowadzonych w różnych krajach postanowiono posłużyć się Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED³). Zgodnie z tą klasyfikacją polskie gimnazja są etapem edukacyjnym oznaczonym symbolem ISCED 2. Jest to etap, na którym geografia stanowi obowiązkowy i samodzielny przedmiot szkolny we wszystkich badanych krajach (z wyjątkiem Francji, gdzie geografia łączona jest z historią i edukacją obywatelską). W analizach wzięto zatem pod uwagę odpowiadające sobie wzajemnie etapy edukacyjne.

W pracy wykorzystano metodę analizy dokumentów oraz metodę porównawczą Beredaya (Bereday, 1964). Procedura badawcza zaproponowana przez Beredaya składa się z czterech podstawowych etapów: opisu faktów edukacyjnych, interpretacji, jukstapozycji, porównania samego w sobie. Badaniom poddano dokumenty pełniące funkcje oficjalnych wytycznych w zakresie założeń i celów edukacji geograficznej. Dla uproszczenia i ujednolicenia terminologicznego dokumenty te nazywamy podstawami programowymi, choć noszą one nieco inne nazwy w swoich macierzystych krajach.

Wyniki badań

Wyniki badań, zgodnie z przyjętą metodą porównawczą Beredaya, zaprezentowane zostaną w rozbiciu na poszczególne kraje, a następnie dokonane zostanie właściwe porównanie prowadzące do pełnej realizacji celu badań.

Polska

Podstawa programowa obowiązująca w Polsce do 2009 roku (i od tego czasu stopniowo wycofywana) odznaczała się dużą ogólnikowością zapisów. Dla każdego przedmiotu nauczania określono: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści i osiągnięcia.

³ International Standard Classification of Education ISCED 1997, UNESCO 2006.

W przypadku geografii na poziomie gimnazjum wykaz treści zawierał, między innymi takie sformułowania jak: „Interakcja Ziemia–człowiek” czy „Polska na tle Europy i świata”⁴. Tego typu zapis umożliwiał bardzo różnorodne interpretacje, a co za tym idzie prowadził do znaczącego zróżnicowania celów i treści kształcenia geograficznego realizowanych w różnych placówkach edukacyjnych. Brak precyzyjnego określenia treści kształcenia miał na celu pozostawienie nauczycielom decyzji dotyczących doboru omawianych zagadnień, a także stosowanych metod. Takie rozwiązanie, pomimo licznych zalet, posiadało także szereg mankamentów. Jednym z najczęściej wskazywanych był brak porównywalności poziomu wiedzy i umiejętności uczniów tego samego etapu edukacyjnego pobierających naukę w różnych szkołach czy występowanie powtórzeń treści na kolejnych etapach: szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna.

Nowa podstawa programowa⁵, wprowadzana sukcesywnie od 2009 roku, wnosi istotne zmiany do edukacji przyrodniczej, w tym edukacji geograficznej w polskiej szkole. Po raz pierwszy wyraźny nacisk położono na zastosowanie takiego układu treści, który wykluczy powtórzenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Wyrazem tego jest m.in. wspólna publikacja podstaw programowych wszystkich przedmiotów przyrodniczych (przyrody, geografii, biologii, fizyki i chemii) dla trzech etapów edukacyjnych – od klas 4–6 szkoły podstawowej, po szkołę ponadgimnazjalną. Podstawa programowa geografii w gimnazjum jest zatem jednym z rozdziałów tej rozbudowanej publikacji.

Przewodnią ideą podstawy programowej jest próba ograniczenia ilości wiedzy encyklopedycznej na rzecz kształtowania u uczniów umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji. Podkreślany jest też wyjaśniający charakter geografii.

Podstawa programowa geografii w gimnazjum składa się z następujących części:

1. Cele kształcenia – wymagania ogólne;
2. Treści nauczania – wymagania szczegółowe;
3. Zalecane warunki i sposób realizacji.

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

1. Koncepcję kształcenia geograficznego w gimnazjum;
2. Analizę wymagań programowych;
3. Zalecenia dydaktyczno-metodyczne kształcenia geograficznego w gimnazjum.

Centralną częścią podstawy programowej jest wykaz treści kształcenia. Pozostałe elementy pełnią funkcję objaśnień postawionych celów i proponowanego doboru zagadnień.

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Dz.U. Nr 14 z roku 1999, poz. 129.

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

Zapisy nowej podstawy precyzują w znacznie większym stopniu zakres treści. Cele kształcenia mają postać operacyjną, dzięki czemu dostarczają informacji zarówno o doborze treści, jak i umiejętnościach, które powinien posiadać uczeń.

W nowej podstawie programowej o wiele ważniejsze miejsce zajmuje geografia regionalna. Wyraźnie zasugerowane jest także ukierunkowanie tematyczne przy omawianiu poszczególnych krajów i regionów, co ma pomóc uniknąć encyklopedyzmu. Preferowanym układem treści jest układ dominantowy. W dotychczas używanych programach i podręcznikach przeważał układ systematyczny. Zwiększono także nacisk na stosowanie egzemplaryzmu. Przejawia się to w postaci wykazu obowiązkowych studiów przykładowych oraz sposobie formułowania celów szczegółowych.

Anglia

Podstawa programowa geografii⁶ jest jednym z rozdziałów zbiorczej publikacji dla całego etapu szkoły ponadpodstawowej, wydanej przez urząd zajmujący się sprawami kwalifikacji i curriculum (QCA). Włączono tu zapisy dotyczące dwóch etapów edukacyjnych Key Stage 3 (uczniowie w wieku 11–13 lat) oraz Key Stage 4 (uczniowie w wieku 14–16 lat) dla przedmiotów obowiązkowych na obu etapach. W przypadku geografii ograniczono się do wytycznych dla Key Stage 3. Później geografia staje się przedmiotem fakultatywnym i programy przygotowywane są przez niezależne komisje egzaminacyjne.

Podstawy programowe poszczególnych przedmiotów są ze sobą skorelowane i odnoszą się do nadrzędnych celów kształcenia, przyjętych dla całego curriculum. Można zatem mówić o horyzontalnej korelacji międzyprzedmiotowej.

Ponadto podstawa programowa geografii została skorelowana wertykalnie. Oznacza to, że zadbano o konsekwentne przechodzenie z niższych na wyższe etapy kształcenia. Osiągnięto to dzięki sformułowaniu opisów kompetencji od najłatwiejszych do sprawiających najwięcej trudności. Zakresy opisów nie mają charakteru rozłącznego – kompetencje z wyższych poziomów zawierają w sobie zazwyczaj te z poziomów niższych, dodatkowo je poszerzając. Pierwsze trzy poziomy przypisano kształceniu w przedszkolu i szkole podstawowej (Key Stage 1, Key Stage 2). Kolejne natomiast odnoszą się do etapu Key Stage 3 i Key Stage 4.

To, co wyróżnia angielską podstawę programową to brak wykazu obowiązkowych treści kształcenia. Chcąc pogodzić wymagania nowoczesnego szkolnictwa, w którym uznaje się wartość apriorycznego określania efektów kształcenia, z angielską tradycją leseferyzmu, postanowiono jedynie ogólnie zarysować założenia i cele kształcenia.

⁶ The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4, DfCSF & QCA, London 2007.

Cele kształcenia geograficznego zdefiniowano następująco:

Uczniowie mają stać się:

- ludźmi, którzy czerpią przyjemność z uczenia się, czynią postępy i osiągają sukces;
- pewnymi siebie ludźmi, którzy potrafią żyć w sposób bezpieczny, zdrowy i w pełni korzystają z życia;
- odpowiedzialnymi obywatelami, którzy wnoszą pozytywny wkład w społeczeństwo⁷.

Cele kształcenia wyrażają się także poprzez zakładaną rolę geografii jako przedmiotu. Uczenie się jej:

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

Opisane powyżej założenia programowe kształcenia geograficznego w Anglii są obowiązujące w chwili powstawania niniejszego artykułu. I choć wprowadzenie ich do praktyki szkolnej miało miejsce całkiem niedawno (w 2008 roku), to już na horyzoncie rysują się kolejne, istotne zmiany. Od roku szkolnego 2014/15 w życie wchodzi nowe wytyczne dotyczące podstaw programowych. Dotychczas opublikowano jedynie ogólną koncepcję kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów, w tym geografii⁸, a w najbliższym czasie mają pojawić się bardziej szczegółowe opracowania. W 2013 roku podane do wiadomości publicznej założenia wprowadzają kilka nowych elementów do kształcenia geograficznego. Między innymi na nowo określone zostały trzy podstawowe cele uczenia się geografii. Na pierwszym miejscu (choć nie świadczy to o najwyższej randze) postawiono „rozwijanie kontekstualnej wiedzy dotyczącej położenia geograficznego miejsc o dużym znaczeniu w skali globalnej [...] włączając w to ich przyrodnicze i kulturowe cechy”⁹. Jest to ważna zmiana w stosunku do dotychczas spotykanych sformułowań. Następuje tu przeniesienie akcentu na **wyposażenie uczniów w podstawową wiedzę geograficzną**. Jak dotąd na pierwszym miejscu stawiano rozwój umiejętności, kształtowanie postaw czy ogólnie pojęty rozwój osobisty ucznia. Te sfery oczywiście nadal pozostają bardzo ważne, ale na pierwszy plan wysuwa się przekazywanie konkretnej, przydatnej wiedzy o otaczającym świecie. Geografia na nowo odzyskuje swoją wartość w sferze poznawczej, kosztem dominującej w ostatnich latach sfery kształcącej i wychowawczej.

⁷ Tamże.

⁸ Geography programmes of study: Key Stage 3. National curriculum in England, Department for Education, 2013.

⁹ Tamże, s. 1.

Francja

Podstawa programowa, nazywana we Francji „programem”, przygotowywana i wydawana jest przez odpowiednią komórkę w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Obowiązuje we wszystkich szkołach w całym kraju.

Według obowiązującej do 2008 roku podstawy programowej¹⁰, edukacja historyczno-geograficzna przyczyniać ma się do kształcenia „inteligencji aktywnej”, to jest takiej, która pozwala na identyfikowanie, odczytywanie i nazywanie, a następnie organizowanie i przekazywanie w formie werbalnej dokonanych obserwacji. Ćwiczy ponadto zdolność formułowania krytycznych sądów i racjonalnego myślenia. Innym wymiarem wkładu historii i geografii w edukację młodzieży jest kształtowanie świadomości i postawy obywatelskiej, przejawiające się nabywaniem przymiotów takich jak wolność myślenia i odpowiedzialność. By cel ten został osiągnięty niezbędna jest znajomość świata wraz z jego różnorodnością i dynamiką. W dużej mierze pomagać ma w tym uczenie się historii i geografii. Wreszcie, uczenie się geografii ma dać młodym ludziom „wizję świata”, a tym samym pomóc im odnaleźć własną tożsamość poprzez zaznajomienie z elementami, na tle których łatwiej jest określić własne miejsce i rolę we współczesnym świecie. Pozwala to równocześnie na umieszczenie siebie – jako obywatela – w kontekście dziedzictwa kulturowego oraz uznanie go za własne.

Od roku 2008 do szkół wprowadzane są sukcesywnie nowe wymagania programowe¹¹. Ogólna koncepcja edukacji geograficznej zapisana we wstępie do podstawy programowej nie uległa jednak zmianie. Jediną różnicą jest pojawienie się wzmianki o ważnej roli edukacji geograficznej wobec wyzwań globalizującego się świata oraz konieczności wejścia na ścieżkę rozwoju zrównoważonego.

Stara podstawa wyróżniała się ponadto zdecydowaną dominacją celów poznawczych edukacji geograficznej. Przejawiało się to bardzo szczegółowym określeniem treści przedmiotowych, przy jednocześnie skąpej charakterystyce zakładanych efektów w sferze kształcącej (nabywania umiejętności). W nowej podstawie programowej udział celów opisujących kształcone umiejętności uległ wyraźnemu zwiększeniu.

Innowacyjne, jak na warunki francuskie, rozwiązania pojawiają się z kolei w układzie treści kształcenia. Dotychczas zdecydowanie dominował układ regionalny treści, w którym uczeń zapoznawał się z wieloma krajami europejskimi oraz przechodził kurs geografii regionalnej kontynentów czy geografii regionalnej Francji. W nowej podstawie treści kształcenia ułożono zgodnie z podejściem problemowym. Zamiast poznawać kolejne kraje w podobny, niekiedy schematyczny sposób, uczniowie analizują problemy takie jak:

¹⁰ Enseigner au collège. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement. Centre National de Documentation Pédagogique, Paris 2004.

¹¹ Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Bulletin officiel spécial no 6 du août 2008.

- wyzwania rozwoju zrównoważonego,
- nierówności w poziomie rozwoju społeczeństw,
- gospodarowanie zasobami naturalnymi,
- przemieszczenia ludności,
- przebieg i skutki globalizacji.

Oczywiście nie zrezygnowano całkowicie z geografii regionalnej. Wymienione powyżej problemy rozpatrywane są na konkretnych, regionalnych przykładach. Tym samym, w wielu miejscach treści uporządkowane zostały w układzie dominantowym.

Niezmiennym elementem francuskiej podstawy programowej pozostaje wykaz tzw. „reperów” geograficznych, czyli obiektów, które obowiązkowo muszą zostać omówione w ramach poszczególnych tematów. Nowością jest natomiast ograniczenie zakresu omawianych obszarów. Pozostawia się także nieco więcej swobody nauczycielowi w doborze materiału nauczania. Może on na przykład wybrać jedno, a pominąć inne kraje spośród zestawu wymienionego w podstawie programowej.

Niemcy

Dokumenty będące szczegółowymi podstawami programowymi przygotowywane i publikowane są w każdym kraju związkowym Niemiec. Od kilkunastu lat dostrzega się jednak potrzebę większej kontroli nad porównywalnością efektów kształcenia w skali całego państwa, a zwłaszcza na etapie szkoły odpowiadającej polskiemu gimnazjum. Stąd inicjatywa przygotowania uniwersalnych standardów edukacyjnych dla wszystkich landów. Do 2004 roku prowadzono prace mające pomóc w realizacji tego celu. Jednakże z powodu zbyt wysokich kosztów gremium Kultursministerkonferenz (KMK) postanowiło przerwać przygotowania. Uznając przyjęcie uniwersalnych standardów za niezwykle korzystne dla wszystkich zainteresowanych stron, Niemieckie Towarzystwo Geograficzne (DGfG) podjęło się prowadzenia dalszych prac. Ostateczną wersję, po licznych konsultacjach, przyjęto w 2007 roku. Omawiany dokument jest zatem owocem wysiłków geografów, dydaktyków i nauczycieli z całych Niemiec. Po tym jak został zaaprobowany przez KMK ma być sukcesywnie wdrażany we wszystkich krajach związkowych.

Standardy edukacyjne dotyczą zakładanych osiągnięć młodzieży kończącej szkołę ponadpodstawową. Stanowią tym samym bazę dla konstruowania egzaminów Mittlerer Schulabschluss – odpowiednika polskiego egzaminu gimnazjalnego.

W wyniku działań opisanych powyżej dąży się do ujednoczenia kompetencji uczniów kończących dany etap edukacyjny w skali państwa, bez konieczności unifikacji podstaw programowych krajów związkowych.

W tym miejscu konieczne jest wyjaśnienie i rozróżnienie funkcji przypisywanych standardom kształcenia oraz podstawom programowym w Niemczech. Te pierwsze opisują zakładane efekty kształcenia – kompetencje ucznia po zakończonym etapie edukacyjnym. Nie są to zatem minimalne wymagania, a pożądanym, optymalnym rezultatem procesu kształcenia. Z drugiej strony, podstawy programowe

zawierają wykaz treści, czynności i wskazówek prowadzących do osiągnięcia nakreślonych celów.

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

1. Wkład geografii w edukację;
2. Obszary kompetencji w geografii;
3. Standardy dla obszarów kompetencji w geografii.

Zdecydowanie najbardziej rozległy i najistotniejszy, z punktu widzenia praktyki edukacyjnej, jest rozdział trzeci, w którym szczegółowo opisano kompetencje ucznia w sześciu podstawowych „obszarach”, takich jak: wiedza przedmiotowa, orientacja przestrzenna, zbieranie informacji/metody, komunikacja, ewaluacja, działanie. W każdym obszarze wyróżniono po kilka grup, które zawierają zestawy szczegółowo sformułowanych celów w zakresie umiejętności, wiadomości i postaw nabywanych w wyniku kształcenia geograficznego. Sposób zapisu oczekiwanych osiągnięć ucznia jest bardzo podobny do tego, jaki spotykamy w polskiej podstawie programowej. Tu także w każdym przypadku używane są czasowniki operacyjne.

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

Wart odnotowania jest fakt umieszczenia w dokumencie aż dwóch grup celów, które nawiązują do sfery wychowawczej kształcenia geograficznego. Zapisy dotyczące wychowawczej roli geografii szkolnej same w sobie nie mogą być uznane za innowacyjne, ale w standardach niemieckich zostały umieszczone na równi z celami poznawczymi i kształcącymi, co można pochytywać za element nowej koncepcji edukacji geograficznej.

W tym samym dokumencie szczegółowo opisano także wkład geografii jako przedmiotu szkolnego w rozwój młodych ludzi. Wśród 13 punktów kilka wyróżnia się nowatorskim ujęciem zakładanych osiągnięć.

1. „Geografia ukazuje metody badań typowe dla nauk przyrodniczych i nauk społecznych”. Akcent położony jest tu na metody badań wykorzystywane w naukach geograficznych, z którymi zapoznawani mają być uczniowie na etapie ISCED 2. Jest to zapis praktycznie niespotykany w innych krajach.
2. „Ułatwia zrozumienie struktury i funkcjonowania systemów w geosferze (systemów przyrodniczych, systemów społecznych)”. Ekspozowane jest podejście systemowe w poznawaniu środowiska geograficznego. Nawiązuje to wprost do koncepcji badawczych nauk ścisłych.

3. „Daje możliwość badania różnego typu przestrzeni: materialnej, systemowo/tematycznie uporządkowanej, indywidualnie postrzeganej czy społecznie konstruowanej”. W tym punkcie uwidacznia się włączenie elementów geografii humanistycznej do szkolnej edukacji geograficznej. W podejściu spotykanym dotychczas nie mówiło się o „przestrzeni indywidualnie postrzeganej”, a raczej dążono do przekazywania wiedzy zobiektywizowanej.

Innowacyjność standardów niemieckich polega na jednoczesnym uwzględnieniu różnych paradygmatów przyjętych w geografii jako nauce. Z jednej strony geografia traktowana jest jako nauka ścisła, w innych przypadkach widoczne są wpływy nurtu humanistycznego. Nowością w Niemczech jest także ustanowienie i wprowadzanie w życie identycznych standardów w edukacji geograficznej we wszystkich krajach związkowych. Dotychczas poszczególne „landy” prowadziły całkowicie niezależną politykę edukacyjną, co skutkowało m.in. zróżnicowaniem treści i celów kształcenia geograficznego w różnych częściach państwa niemieckiego. Dążenie do zwiększenia porównywalności osiągnięć uczniów we wszystkich krajach związkowych można uznać za główną przyczynę wprowadzonych zmian.

Wnioski

1. Pierwszym, dość oczywistym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest fakt sygnalizowany we wstępie artykułu: szkolna edukacja geograficzna we wszystkich analizowanych krajach przechodzi istotne zmiany w sferze założeń programowych. Wprowadzane innowacje dotyczą zarówno ogólnej koncepcji kształcenia jak i doboru i układu treści merytorycznych.
2. W Polsce, Anglii i Niemczech podjęte lub zapowiedziane zostały działania mające na celu zwiększenie porównywalności osiągnięć uczniów przechodzących formalną edukację geograficzną. Cel ten osiągnięty ma być poprzez bardziej precyzyjne określenie zakładanych efektów kształcenia. W przypadku Polski i Niemiec wprowadzono podstawy programowe charakteryzujące się szczegółowym, niemalże operacyjnym zapisem celów kształcenia. W Anglii mamy do czynienia z zapowiedzią zwiększenia wagi przekazywania istotnej, ugruntowanej wiedzy geograficznej. Francja już od dawna hołduje precyzyjnym zapisom treści przedmiotowych i szczegółowym zestawieniom osiąganych efektów, zwłaszcza w sferze poznawczej.
3. Dokonywane są zmiany w układzie treści kształcenia. Odchodzi się od układu systematycznego, odzwierciedlającego strukturę nauk geograficznych oraz tradycyjnego układu regionalnego podobnego do opracowań encyklopedycznych. Najbardziej popularny staje się układ dominantowy i egzemplaryczny treści kształcenia. Układ tego typu od dawna dominował w edukacji geograficznej w Anglii, a także w Niemczech. Największe zmiany w tym zakresie zaszły w ostatnim czasie w Polsce i we Francji.

Literatura / References

- Augustyniak, M. (1992). O miejscu geografii w szkole polskiej i brytyjskiej. *Geografia w Szkole*, 1, 40–41.
- Beneker, T. (2007). Teaching the Geographies of Urban Areas: Views and Visions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(3), 250–267.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative method in education*. Nowy Jork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Birkenauer, J. (2002). Secondary Level Geography: A Comparative Analysis of Study Programmes in Germany. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 262–270.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. (2007). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège. *Les dossiers. Enseignement scolaire*, 183, 1–127.
- Butt, G., Hemmer, M., Hernando, A., Houtsonen, L. (2006). Geography in Europe. W: J. Lidstone, M. Williams (red.), *Geographical education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges*. Dordrecht: Springer, 93–106.
- Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie? *Cybergeo: European Journal of Geography*, Article 23.
- Chevalier, J.-P. (2000). La géographie dans les programmes scolaires en Europe. *Cybergeo: European Journal of Geography*, Article 130.
- Dézert, B., Bastié, J. (2004). La géographie en France. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 1, 69–79.
- Domachowski, R. (1990). Examining GCSE Geography. *Geografia w Szkole*, 1, 79–80.
- Głowacz, A. (2010). Problemy obszarów metropolitalnych w podstawach programowych i podręcznikach do geografii w Polsce, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Francji. W: S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym*, Łódź: PTG, 341–350.
- Graves, N. (2001). The evolution of Research in Geographical Education in France. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 4–18.
- Haubrich, H. (red.) (1982). *International Focus on Geographical Education*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1–294.
- Haubrich, H. (2006). Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005 – an international perspective. W: J. Lidstone, M. Williams (red.), *Geographical Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges*. Dordrecht: Springer, 39–52.
- International Standard Classification of Education ISCED 1997. (2006). UNESCO
- Kulke, E., Lentz, S., Wardenga, U. (2004). Geography in Germany. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 1, 81–93.
- Lambert, D., Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School. A companion to School Experience*, Oxon: Routledge Falmer, Abingdon, 1–479.
- Leah, H. (2009). Europeanization, Education, and School Curricula: The Role of Historical Legacies in Explaining Policy Variation Between England and France. *Comparative Political Studies*, 42, 916–944.

- Makowska, D. (1995). Matura z geografii w angielskich szkołach. *Geografia w Szkole*, 5, 270–273.
- Marsden, W.E. (1990). The role of Geography in Education in England and Wales. *GeoJournal*, 20(1), 25–31.
- Mills, D. (red.) (1988). *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Sheffield: Geographical Association.
- Słownik Języka Polskiego. (2013, 10 września). Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/innovacja>.
- Suliborski, A. (1991). Istota i funkcja geografii a system edukacji. *Geografia w Szkole*, 5, 272–283.
- Szkuřłat, E. (2008). Historia dydaktyki geografii. Główny kierunki i ośrodki badań. W: A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia geografii polskiej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 280–294.
- Thrift, N., Walling, D. (2000). Geography in the United Kingdom 1996–2000. *The Geographical Journal*, 166(2), 96–124.
- Wójtowicz, B. (1994). Jak uczyć o świecie i o nas samych – koncepcje nauczania geografii w szkołach holenderskich. *Geografia w Szkole*, 4, 236–237.
- Zajęc, S. (1985). Zastosowanie studiów przykładowych w nauczaniu geografii Polski. *Geografia w Szkole*, 5, 239–241.
- Zaparucha, A. (2006). Projekty edukacyjne w Polsce i Wielkiej Brytanii. Nauczanie geografii metodą projektów. Propozycja lekcji w gimnazjum. *Geografia w Szkole*, 6, 17–23.
- Zaparucha, A. (2010). Nauczanie geografii w Uzbekistanie. *Geografia w Szkole*, 2, 37–38.

Materiały źródłowe

- Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. DGfG. 2007. (wersja anglojęzyczna: Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate. DGfG. 2007).
- Enseigner au collège. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement. Centre National de Documentation Pédagogique. Paris. 2004.
- Geography programmes of study: key stage 3. National curriculum in England. Department for Education. 2013.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Dz.U. Nr 14 z roku 1999, poz. 129.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, chemia, fizyka. 2009.
- Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Bulletin officiel spécial n° 6 du août 2008.
- The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4. DfCSF & QCA. London 2007.

Notka biograficzna o autorze: Arkadiusz Głowacz, doktor nauk o Ziemi; od 2012 roku jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Geografii w Uniwersytecie Łódzkim. Do jego głównych zainteresowań badawczych należą: rola geografii jako przedmiotu szkolnego w różnych krajach,

konceptje kształcenia nauczycieli geografii, wykorzystanie nowoczesnych metod i środków w edukacji geograficznej.

Biographical note of the author: Arkadiusz Głowacz, PhD of Earth Sciences; since 2012 he has been working as an assistant professor at the Department of Didactics of Geography, at the University of Łódź. His main research interests focus on: the role of geography as a school subject in different countries; ideas on geography teachers' training; and the use of modern methods and means in geographical education.

Arkadiusz Głowacz

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk Geograficznych, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź

email: arekgl@geo.uni.lodz.pl