

TERESA SADOŃ-OSOWIECKA

Pracownia Dydaktyki Geografii i Biologii, Uniwersytet Gdański

PODEJŚCIE DO NAUCZANIA NA PRZYKŁADZIE GEOGRAFII

Geografia jest specyficznym przedmiotem szkolnym. Z jednej strony zajmuje się szeroko pojętym środowiskiem przyrodniczym, ukazując powiązania zachodzące między elementami tego środowiska, z drugiej – działalnością człowieka w przestrzeni geograficznej, wskazując na zależności zachodzące między właściwościami środowiska a przejawami działań ludzkich, zwracając przy tym uwagę na historyczny, społeczny i ekonomiczny aspekt tych działań. Geografia to nie tylko „opis Ziemi”, ale wyjaśnienie przestrzennego rozmieszczenia zjawisk. Trudno zatem zaklasyfikować ją jednoznacznie do jednej z grup przedmiotów szkolnych – należy bowiem i do grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, i do społecznych.

Z racji swej interdyscyplinarności geografia powinna być atrakcyjna dla ucznia, oferując mu możliwość zastosowania różnorodnej wiedzy. Uczenie się tego przedmiotu może przebiegać od konkretnego osobistego doświadczenia (obejrzenie fotografii, filmu, eksponatów przyrodniczych, przeczytanie tekstu literackiego, dostrzeżenie rozmieszczenia zjawisk na mapie, własnych obserwacji terenowych, wrażeń z wakacyjnych wycieczek) do formułowania własnych abstrakcyjnych wniosków, przemyśleń, ocen.

Takie naturalne podejście do nauczania geografii wydaje się być zgodne ze współczesnymi teoriami uczenia się. Szacunek dla wiedzy osobistej ucznia, samodzielne konstruowanie przez niego znaczeń, twórcze myślenie – te cechy współczesnych tendencji w nauczaniu, sugerowane w pracach Brunera, Piageta, Wygotskiego¹, były już obecne w wypowiedziach niektórych geografów na początku XX wieku. Pobrzmiewa w nich jednak prowadzenie ucznia *po śladzie*². Przykład docenienia przedwiedzy znaleźć można już w wypowiedziach Eugeniu-

¹ Za: Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

² Ibidem.

sza Romera z 1908 r.: *uczeń nie mówi, ani nie myśli o niczem, czego zmysłami przedtem nie objął. Każda lekcja staje się samodzielną, twórczą pracą młodzieży – własnych tworów nigdy się nie zapomina! [...] Według metody dogmatycznej dobrą odpowiedzią jest reprodukcja pojęć z wykładu, czy też z książki; w zastosowaniu metody heurystycznej jest każda odpowiedź dobrą, o ile tylko z niej wnieść można, że uczeń rzecz zrozumiał. Zawsze baczyć musimy na to, że odpowiedź ucznia jest w zastosowaniu metody heurystycznej jego własnym tworem.*

O tym, co w obiegowej opinii (zapewne kształtowanej przez kolejne pokolenia nauczycieli przedmiotu) jest istotą geografii, czyli o wyliczaniu nazw geograficznych – Romer mówił: *Nazwanie po imieniu rzeki, góry itp. uważam za rzecz drugorzędną*³.

Uczeniu się geografii przez uczniów sprzyjać powinna naturalna ciekawość, dociekliwość, poszukiwanie odpowiedzi na pytania: *Dlaczego tak się dzieje?, Dlaczego tam?*. Możliwość formułowania takich pytań, konstruowanie hipotetycznych rozwiązań i sprawdzanie ich przy nieskrępowanym dostępie do różnorodnych informacji z najróżniejszych dziedzin, nie wyłączając kultury i sztuki – to kolejne czynniki stymulujące ten proces.

Tymczasem geografia sytuuje się na niskich pozycjach w uczniowskim rankingu atrakcyjności szkolnych przedmiotów⁴. Na podstawie badań przeprowadzonych w Łodzi i jej okolicach stwierdzono, że w gimnazjach samej Łodzi geografia znalazła się na trzynastym miejscu w grupie czternastu przedmiotów, a biorąc pod uwagę gimnazja z mniejszych miast i ze wsi – na dziesiątym.

Powstała zatem sprzeczność między głównym celem nauczania geografii – *rozbudzeniem zainteresowania szeroko rozumianą przestrzenią geograficzną [...] oraz przygotowaniem do swobodnego poruszania się w niej*⁵ – a rzeczywistym zainteresowaniem uczniów nią jako przedmiotem szkolnym. Szukając przyczyn takiego stanu rzeczy, zanalizowałam obowiązującą *Podstawę programową kształcenia ogólnego*, programy wykorzystywane przez nauczycieli, poradniki metodyczne i podręczniki dydaktyki geografii.

1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego

Podstawa programowa sugeruje aktywne nauczanie geografii, podkreślając rolę własnych obserwacji terenowych, nakładając zadanie stworzenia przez szkołę warunków do *korzystania z możliwie różnorodnych źródeł informacji*.

Układ treści kształcenia jest spójny i logiczny. Podejście od przyczyn do skutków (od miejsca Ziemi we wszechświecie do przejawów działalności człowieka w środowisku) sprzyjać powinno problemowym metodom nauczania.

³ Za: Chałubińska A., *Różne drogi nauczania geografii*, PZWS, Warszawa 1959.

⁴ Mularczyk M., Kowalska A., *Postawy gimnazjalistów wobec geografii*, „Geografia w Szkole” 2003, nr 5.

⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*.

Duży stopień uogólnienia pozwala na różnorodną interpretację i praktycznie nieograniczony wybór zjawisk występujących we współczesnym świecie.

Wykaz osiągnięć ucznia wskazuje, że powinien on umieć zastosować wiedzę geograficzną w życiu, potrafić (także i po zakończeniu nauki) wyszukiwać informacje oraz pojmować Ziemię jako system powiązań, przewidując skutki zmian w przyrodzie i w otoczeniu społecznym. Będzie postrzegał środowisko społeczno-przyrodnicze jako układ dynamiczny, podlegający ciągłym zmianom w czasie i przestrzeni. A umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji i oceny ich rzetelności powinna go uodpornić na demagogiczne hasła. Takie ujęcie kształcenia w *Podstawie programowej* powinno, przynajmniej teoretycznie, zapobiegać autorytaryzmowi dydaktycznemu i sprzyjać wykorzystywaniu wiedzy osobistej ucznia.

2. Programy nauczania geografii

O ile *Podstawa programowa* nie ujmuje szczegółowo treści kształcenia, pozwalając na dowolność ich interpretacji, w konkretnych programach nauczania są one ujęte w ścisłe ramy, zgodnie z regułami dopuszczającymi program do użytku szkolnego. Wyliczone w programach cele edukacyjne, osiągnięcia ogólne i szczegółowe uczniów, procedury osiągania celów, na pewno są przydatne dla nauczyciela. Ułatwiają mu także wybór i ujednolicają wymagania, sprzyjając założeniu wyrównywania szans. Jednocześnie jednak program nauczania narzuca nauczycielowi (a zatem także jego uczniowi) sposób działania; formalizuje pracę z uczniem, choć nie w tak restrykcyjny sposób jak przed reformą szkolnictwa; wywołuje obawę: *ja nie zdążę tego zrealizować*. Niepokój ten zwiększa świadomość, że uczniów czeka egzamin gimnazjalny i jakiegokolwiek umiejętności będą sprawdzać zadania egzaminacyjne, odpowiedzialność za ich nierozwiązanie spadnie w oczach ucznia i jego rodziców na nauczyciela, który nie zdążył *przerobić materiału*.

Przy czterech godzinach lekcji geografii w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum zawartość treściowa programów jest ciągle zbyt obszerna; dominuje w niej materiał faktograficzny. W wielości zagadnień giną związki przyczynowo-skutkowe między środowiskiem przyrodniczym a przejawami zjawisk społeczno-gospodarczych.

Większość programów elastycznie traktuje zjawiska i procesy społeczne, ekonomiczne i polityczne we współczesnym świecie, co dobrze świadczy o tolerancji dla różnych poglądów popartych racjonalnymi argumentami. Zdarza się jednak jeszcze w programach wartościowanie, sugerujące jedynie słuszne zdanie; w domyśle – zdanie nauczyciela. Przykładem tego jest sformułowanie szczegółowego celu edukacyjnego: *właściwa ocena wysiłków międzynarodowych na rzecz rozwiązywania konfliktów*. Należy się spodziewać, że uczeń zrealizuje ten cel nauczania, jeśli wygłosi kilka bezdyskusyjnych sloganów. Zniechęcić to może

twórczych, odkrywczych i zbuntowanych uczniów do jakiegokolwiek dyskusji, do poszukiwania racjonalnych argumentów.

Procedury osiągania celów sugerują atrakcyjność zajęć, ponieważ obejmują: obserwacje terenowe, wycieczki, dyskusje, śledzenie bieżących wydarzeń w prasie, radiu, telewizji, internecie. Nie ma mowy o pamięciowym wymienianiu nazw geograficznych, danych statystycznych – jest analiza i interpretowanie map, poszukiwanie związków między zjawiskami przedstawianymi na różnych mapach; analiza i interpretowanie danych statystycznych, ocena zjawisk. W programach nauczania geografii postawiono zatem nacisk na umiejętności, zgodnie z założeniami reformy.

2. Poradniki metodyczne i podręczniki dydaktyki geografii

Nowe poradniki metodyczne wydawane są właściwie do każdego programu i podręcznika geografii. Ułatwiają więc pracę nauczycielom; są źródłem pomysłów, inspiracji, pomagając w przygotowaniu ciekawej, atrakcyjnej lekcji. We wszystkich takich publikacjach podkreśla się bezsensowność nauczania pamięciowego, odtwórczego. Jako sposób poznawania regionu zamieszkania poradniki proponują samodzielne zdobywanie informacji przez uczniów metodą wywiadu, ankiety czy obserwacji i pomiarów terenowych. Większość poradników preferuje aktywne metody nauczania (analiza SWOT, *drzewko decyzyjne* dla oceny zjawisk społeczno-gospodarczych, *rybi szkielet*, mapa mentalna – dla utrwalenia wiadomości, metoda projektu dla przedstawienia zjawisk, burza mózgów, debata *za i przeciw*). Z własnych doświadczeń jako nauczyciel wiem, że te metody są lubiane przez uczniów. Tematy lekcji odwołują się często do tego, co znane.

We wszystkich poradnikach preferowana jest praca w grupach, co zgodne jest z teorią „uczenia się we współpracy” i wydaje się być jego najefektywniejszą formą. Uczniowie przy opracowywaniu tematów sięgają do źródeł zgromadzonych przez nauczyciela, do własnych materiałów, tekstu podręcznika, map. Porządkują zebrany materiał faktograficzny i własne wnioski według kryteriów podanych przez nauczyciela, dyskutują. Czasem jednak w pytaniach podsumowujących lekcję sugerowany jest „prawidłowy” wynik dyskusji, np. na lekcji o zasobach naturalnych Ziemi proponuje się debatę *za i przeciw* na temat: *Czy powinno się chronić zasoby i źródła odnawialne?*, a jako sprawdzenie wiadomości postawiono pytanie: *Które zasoby naturalne Ziemi należy chronić z dużą pieczołowitością?*

Najnowsze podręczniki dydaktyki geografii, wydane w latach 90.⁶, przed reformą szkolnictwa, propagują metody poszukujące, polegające m.in. na stymulowaniu działań uczniów. Jednak przykłady ilustrujące te metody wskazują na dominującą rolę nauczyciela: *Nauczyciel informuje uczniów, że ze słowem urba-*

⁶ Dylikowa A. (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1990; Pi-skorz S. (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa 1995.

nizacja będą się w życiu często spotykać i mogą je dobrze rozumieć na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki. **Poleca przeczytać uważnie definicję urbanizacji [...], a następnie określić zagadnienia, niezbędne do opisu procesu urbanizacji w USA. Z pomocą nauczyciela powstaje plan pracy np.:**

- *definicja i funkcje miasta [...]*- porównanie wielkich zespołów miejskich w USA i poznanych wcześniej wielkich zespołów miejskich w Europie.

Pozycję piątą (przedostatnią) planu nauczyciel podkreśla na znak, że zreferowanie tematu jest głównym zadaniem, pozostałe są pomocnicze⁷. Po-tem uczniowie pracują samodzielnie, korzystając z różnych źródeł wiedzy i pomocy nauczyciela.

Po przeczytaniu takiego scenariusza lekcji nasuwają się refleksje:

- jeśli urbanizacja jest terminem często spotykanym, to może uczniowie już się z nim zetknęli i potrafiliby podać przykłady, a nawet sformułować własną definicję urbanizacji;
- skoro uczniowie poznali już wcześniej wielkie miasta Europy, to na ich przykładzie również potrafiliby zapewne omówić sam proces urbanizacji;
- po co układać plan pracy, jeśli tak naprawdę nauczyciel wymaga zrealizowania jednego, wyznaczonego przez siebie punktu?

Zaprzeczono możliwość wykorzystania przewidzianej i asocjacji faktów poznawanych na lekcjach, co uzasadniłoby sens uczenia się geografii.

W innym podręczniku dydaktyki⁸ znajdujemy przykład dyskusji dydaktycznej jako metody samodzielnego uczenia się w liceum na lekcji na temat ochrony środowiska. Trzej kolejni uczniowie wyrażają różne stanowiska: pierwszy mówi o całkowitej konieczności podporządkowania działalności człowieka ochronie przyrody, drugi – o konieczności zaspokojenia przede wszystkim potrzeb ludzi poprzez produkcję różnych dóbr, a dopiero potem zajęcie się ochroną środowiska, trzeci zgadza się z tym poglądem, ilustrując go własnymi obserwacjami podczas pobytu w RFN (*Tam wcześniej nasycono rynek samochodami, a później pomyślano o benzynie bezołowiowej*). Właściwie po tym stwierdzeniu prawdopodobnie rozwinęłaby się w klasie burzliwa dyskusja, ale jako przykład prawidłowej reakcji nauczyciela na takie poglądy podano jego zdanie podsumowujące: *Niestety nie możemy się w pełni zgodzić z wypowiedziami K. D. i J. [kolejni dyskutanci – przyp. mój]. Obecnie stan degradacji środowiska przyrodniczego jest taki duży, że nie możemy odkładać jego ochrony i kształtowania na później. [...]. Chodzi o to, aby dokonywane w środowisku przyrodniczym zmiany nie przekraczały zdolności tego środowiska do samoregulacji [...].* Zacytowane stwierdzenie, choć niewątpliwie przedstawiające prawidłowo ideę zrównoważonego rozwoju, uciełoby prawdopodobnie dyskusję. Tego rodzaju „okrągłe” zdania nie rozwiąłyby wątpliwości przedmówców. Pozostałby dysonans poznawczy między własnym

⁷ Dylikowa A. (red.), op. cit. (podkreślenia moje).

⁸ Piskorz S. (red.), op. cit.

zdaniem uczniów a poglądem nauczyciela⁹. Celem lekcji jest tu żmudny proces dochodzenia do konkluzji oczekiwanej przez nauczyciela. Czy nie lepiej więc od razu wygłosić odpowiednie zdanie? Tak przedstawiona metoda dyskusji jest, według mnie, pozorem samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Zaszczepia swego rodzaju schizofrenię dydaktyczną, konformizm – co innego uczeń wie na własny użytek, co innego głosi na użytek nauczyciela. Czy naprawdę taki był cel lekcji?

Rzadko w scenariuszach lekcji, także zamieszczanych w nowszych poradnikach metodycznych, zdarza się odwołanie do osobistej wiedzy ucznia, która w obecnych czasach może być rozleglejsza niż wiedza nauczyciela, do czego przyczyniają się wakacyjne podróże po Europie, telewizyjne filmy popularnonaukowe, czasopisma, internet. Ta wiedza może być wykorzystana jako ilustracja zjawisk czy prawidłowości omawianych w szkole. Teoretycznie, uczniowie mogą wykorzystać ją podczas debat, dyskusji, konstruowania metaplanów, drzewek decyzyjnych itp. Ale lekcja trwa tylko 45 minut, a trzeba *zrealizować temat*. Właściwie, wbrew intencjom autorów scenariuszy lekcji, tak naprawdę nie ma czasu na szczegółową analizę skomplikowanych zagadnień i na prawdziwą dyskusję. O formie i sposobie rozwiązania problemu musi decydować nauczyciel, ponieważ tak jest szybciej.

We współczesnych teoriach nauczania podkreśla się podmiotowość ucznia, ale nauczyciel ubezwłasnowolnia go, stwarzając ramy, jakimi są narzucone przez niego techniki rozwiązywania problemów (sposób zapisu – nawet kształt i kolor przypinanych na mapę skojarzeń lub schemat drzewka decyzyjnego kartoników; kolejność czynności ustalanych przez nauczyciela) czy narzucone schematy percepcji otoczenia podczas wycieczki (karty pracy). Taka organizacja pracy nie pozwala na okrzyki radości, zachwyty na widok szczególnie pięknych widoków, na dzielenie się wrażeniami (uczenie się przez przeżywanie). Narzucenie nauczycielskiego sposobu widzenia świata przeszkadza uczniowi w samodzielnym formułowaniu problemów na podstawie obserwowanych faktów. W rzeczywistości celem lekcji przestaje być np. *poznanie głównych problemów współczesnego świata*, ale efektowne jej przeprowadzenie według scenariusza. I nie uczeń jest tu podmiotem, ale nauczyciel, który tak ładnie przygotował lekcję. Mimo że uczeń pracował samodzielnie, to jednak ściśle według instrukcji, według swego rodzaju algorytmu; tak dobrze, by usatysfakcjonować swego nauczyciela. To nie uczeń sam konstruował wiedzę – tę wiedzę mu skonstruowano.

Chęć *zrealizowania materiału* zawartego w scenariuszu lekcji przeszkadza nauczycielowi w dostrzeganiu prawdziwych zainteresowań uczestników zajęć. Dla uczniów zainteresowanie geografiami kończy się w tym wypadku na spełnieniu oczekiwań nauczyciela (wypełnienie karty pracy). Na ich własne przemyślenia nie ma już miejsca w scenariuszu opracowanym dla zupełnie innej, abstrakcyjnej grupy. Nie ma też miejsca na zjawiska dostrzegane tu i teraz. Nauczycielowi nikt nie zadaje kłopotliwych pytań, na które nie ma jednej, gotowej odpowiedzi.

⁹ Por. Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 57–61.

A prawdziwym celem lekcji staje się *wykształcenie umiejętności wykonywania zadań w zeszycie ćwiczeń*, jak napisała jedna ze studentek geografii w swoim konspekcie. *Rozbudzanie zainteresowania szeroko rozumianą przestrzenią geograficzną* może skończyć się z chwilą zakończenia lekcji i otrzymania pozytywnej oceny za wykonanie przewidzianej pracy.

W zachłyśnięciu się „nowoczesnością” technik nauczania zapomniano o skomplikowanym układzie ziemskich współzależności. Ciągłe mowa jest o oddzielnych zagadnieniach, co utrudnia właściwie zakorzenienie się zwyczajów głębszych, kontrowersyjnych czasem, wręcz filozoficznych przemyśleń, możliwych przecież już u współczesnego szesnastolatka.

Korzystając z gotowego scenariusza, nauczyciel musi być więc otwarty na spostrzeżenia uczniów, gotów do zmiany zaprojektowanego przebiegu lekcji, by nie zniszczyć naturalnej ciekawości swoich podopiecznych i, przede wszystkim, nie lekceważyć przemyśleń żadnego z nich.

Tu pojawia się problem prawidłowości używanej terminologii geograficznej. Czy pozwolić na używanie języka potocznego w celu lepszego zrozumienia i oswojenia zjawisk? Jak pogodzić intuicyjne rozumienie z zalecaną przez podręczniki dydaktyczne poprawnością językową, merytoryczną i logiczną¹⁰? Jak uniknąć pamięciowego odtwarzania wiedzy, jeśli transformacja wiedzy *prowadzi niekiedy do uproszczeń graniczących z błędem*¹¹.

Może wrócić jednak do humanistycznych przemyśleń Romera: *jest każda odpowiedź dobrą, o ile tylko z niej wnosić można, że uczeń rzecz zrozumiał*¹². Wymaga to umiejętności podążania za tokiem rozumowania ucznia, znacznej elastyczności myślenia i głębszego rozumienia zjawisk także u nauczyciela geografii. Ale skutkować może rozbudzeniem zainteresowania i zrozumieniem zmiennych w czasie i przestrzeni zjawisk – bo to jest właśnie nadrzędny cel nauczania geografii, a nie przyswojenie nazw i terminów geograficznych. Może wtedy geografia stanie się przedmiotem użytecznym w codziennym życiu i lubianym przez uczniów?

¹⁰ Piskorz S. (red.), op. cit.

¹¹ Dylkowa A. (red.), op. cit.

¹² Za: Chałubińska A., op. cit.